D.M.
PINH/A.1

INSTITUTO SUPERIOR
DE PSICOLOGIA APLICADA

INFÂNCIA
E
DESENVOLVIMENTO

A evolução das representações realizada
por alunas de um curso de educadores

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação

Orientador: Professor Doutor Frederico Pereira

AUGUSTO LUÍS DE BRITO HENRIQUES PINHEIRO

1994

Reg. 8821
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

Agradeço ao orientador científico deste estudo, Prof. Dr. Frederico Pereira as suas sugestões e o seu apoio.

Sinto-me também muito grato para com as minhas amigas e colegas Lisete Barbosa, Ana Francisca Moura e Cristina Figueira que contribuiram para a realização deste estudo com a sua amizade, sugestões e encorajamentos.

Quero ainda expressar a minha especial gratidão à minha mulher Ana, por todo o seu auxílio e compreensão.

Ao meu filho João
e à minha filha Inês
que encantam
e tolhem o meu tempo

ÍNDICE

Preâmbulo 1
Introdução 3

PRIMEIRO CAPÍTULO — PROBLEMÁTICA 7
1. Revisão da literatura directamente relevante para a dissertação 7
2. Explicitação da problemática 19

SEGUNDO CAPÍTULO — REFERÊNCIAS TEÓRICAS 26
1. A teoria das Representações Sociais 27
1.1. O conceito de representações sociais 30
1.2. As cinco questões centrais da teoria das representações sociais 33
1.2.1. A análise das dimensões das Representações Socias 33
1.2.2. A análise da formação das representações sociais 34
1.2.3. Análise dos factores que marcam os processos intelectuais no decorrer da formação de uma representação social 37
1.2.4. A análise do estilo do "pensamento natural" 38
1.2.5. Análise dos princípios subjacentes ao funcionamento do pensamento natural.. 41
1.3. A teoria das representações social e a psicologia social cognitiva 45
2.Breves considerações acerca da história do conceito e do sentimento de infância e das suas implicações educativas 53
2.1. A representação da infância nas civilizações arcaicas e na antiguidade clássica 54
2.2. A representação da infância da Idade Média ao Renascimento 55
2.3. A representação da infância nos séculos XVII e XVIII 64
2.4. A representação da infância nos séculos XIX e XX 71
3. Notas acerca das perspectivas actuais relativamente a alguns temas particulares do processo de desenvolvimento/aprendizagem 78
3.1. O tema da imitação 79
3.2. A questão do inato e do adquirido 86
3.3. O desenvolvimento enquanto interacção num contexto 91
3.3.1. A génese social do processo de desenvolvimento/aprendizagem 91
3.4. A questão dos estádios e das fases do desenvolvimento 98
3.4.1. Considerações acerca da teoria dos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget 100
3.4.2. Considerações acerca da questão das fases da teoria psicanalítica do desenvolvimento 106

TERCEIRO CAPÍTULO — QUESTÕES METODOLÓGICAS 120
1. Questões epistemológicas gerais 121
1.1. As ciências "exactas" e as ciências sociais 121
1.2. O problema da objectividade versus subjectividade 125
1.3. Métodos quantitativos e qualitativos nas ciências sociais 128
2. A investigação educacional 132
3. O contexto em que decorreu o estudo: o modelo de formação 133
4. A implicação do autor no curso de educadores de infância 139
5. A recolha dos dados 140
5.1. A população 141
5.2. a situação de entrevista 141
5.3. O guião da entrevista 142

6. O tratamento dos dados: a análise de conteúdo 148

QUARTO CAPÍTULO — APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 151
1. Primeira dimensão da análise: os sentimentos face às crianças e à infância 152
1.1. Síntese 161
2. Segunda dimensão da análise: as características atribuídas às crianças 165
2.1. Síntese 175
3. Terceira dimensão da análise: as orientações educativas 179
3.1. Terceira vertente: as funções dos educadores na sua prática com as crianças 179
3.1.1. Sintese 194
3.2. Segunda vertente da dimensão. Orientações educativas: atitudes chocantes dos adultos para com as crianças 196
3.2.1. Síntese 208
4. Quarta dimensão da análise: representações do processo de desenvolvimento/ aprendizagem 210
4.1. Síntese 219
5. Quinta dimensão da análise: mudanças auto-observadas pela próprias alunas e por si atribuídas à formação 223
5.1. Síntese 237

QUINTO CAPÍTULO — CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS 239

BIBLIOGRAFIA 247

ANEXOS: QUADROS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS 262

Preâmbulo

Ao longo de doze anos de actividade docente, temos tentado exercer influências nos nossos alunos de modo a que procedam a uma substituição do desconhecimento por saberes que consideramos válidos e úteis. Por outro lado, temos igualmente tentado que os nossos alunos questionem algumas das concepções e teorias que até ao início da sua formação utilizaram para construir um sentido àcerca dos diversos objectos do conhecimento psicológico e educacional, e para isso promovemos quer a explicitação dos pressupostos de tais teorias, quer a sua confrontação com modelos alternativos de compreensão daqueles objectos. Nesse sentido, tentamos também promover o debate àcerca dos modos tradicionais de pensar, para que os alunos tomem a seu cargo a problematização dos diversos determinismos e sistemas causais lineares que são habitualmente mobilizados para explicar os comportamentos.

Se bem que acreditemos que os processos de formação sejam processos de transformação dos formandos, em que estes são os principais responsáveis e autores das suas próprias modificações, consideramos igualmente que nos cabe uma boa parte da responsabilidade enquanto formadores, quer face à extensão com que os nossos alunos realizam tais modificações e alterações, quer relativamente à direcção em que elas se efectuam. Durante o nosso percurso profissional, o nosso sentimento relativamente à eficácia da nossa intervenção educativa sofreu variações. Noutros termos, podemos afirmar que, se em certas ocasiões tivemos uma forte convicção dos efeitos de mudança que a nossa prática docente teria nos nossos alunos, outras alturas houve em que pusemos em dúvida o facto das nossas intervenções e estratégias de discussão poderem contribuir de forma significativa para a mudança da compreensão, por parte dos alunos, dos temas estudados nas aulas.

Durante os últimos dez anos estivémos implicados na formação inicial de educadores de infância e no período que compreende os anos lectivos de 1985/86 a 88/89, as dúvidas quanto ao efeito de mudança que a formação deveria ter nas representações das alunas àcerca da infância e das práticas educativas que nelas se fundamentam, foram progressivamente minando a nossa segurança de formador. Se bem que não tivéssemos procedido a nenhuma avaliação sistemática dessas mudanças esperadas, tínhamos um sentimento difuso da inutilidade das formações, proveniente quer dos trabalhos que as alunas realizavam nas aulas de psicologia do desenvolvimento, quer das frequentes observações que realizávamos do seu trabalho directo com as crianças nos locais onde levavam a cabo os seus estágios, quer ainda do que nos diziam as alunas em conversas informais, em que era notório o modo "desinvestido" com que representavam o seu próprio processo de formação, com as consequentes desvalorização e

desatenção relativamente a eventuais mudanças ocorridas durante a sua formação.

Ao fim de quatro anos deste trabalho que decorreu em duas escolas privadas do ensino superior politécnico, tivémos oportunidade de iniciar funções docentes na escola superior de educação de Setúbal e libertámo-nos progressivamente do pessimismo radical para o qual nos sentíamos involuir. Voltámos a acreditar na utilidade do nosso trabalho, e adquirimos vontade e coragem para nos questionarmos àcerca das desejáveis mudanças que poderiam eventualmente ocorrer nas representações acima mencionadas. Simultaneamente, ao comparar os dois modelos institucionais tivémos a clara consciência da influência determinante das condições institucionais sobre a eficácia das formações: de facto estes dois modelos formativos são uma ilustração eloquente do ponto de vista de Gilly segundo o qual, as condições de aquisição do saber não são redutíveis unicamente aos processos educativos mas residem acima de tudo "nas condições institucionais gerais: objectivos educativos estabelecidos, estrutura, modo de funcionamento e referências ideológicas da instituição" (Gilly, 1980). Como é óbvio estas condições institucionais condicionam tanto os efeitos transformadores devido ao impacto da nossa acção educativa, como a influência dos alunos na sua própria transformação.

Chegado a este ponto da nossa vida profissional, ofereceu-se-nos a oportunidade de satisfazer essa necessidade já há muito sentida de proceder quer a um conhecimento das representações das alunas àcerca das crianças, quer a uma avaliação dos efeitos da formação nas nossas alunas, tanto mais que o clima institucional da escola superior de educação de Setúbal não só se presta a esses procedimentos de avaliação, como os incentiva e apoia. Para além do mais, participamos, pela primeira vez, numa formação de educadores cujo currículo se apresenta coeso e pertinente, articulado com um interessante programa de formação contínua das educadoras cooperantes e, temos ainda a vantagem de fazer parte de uma equipa de formadores que trabalha num ambiente de entreajuda, de transparência e de gosto pelo trabalho desenvolvido.

Para além desta conjuntura propícia, deparámo-nos com a necessidade de produção de um trabalho de circunstância académica, no âmbito do mestrado em psicologia da educação pelo ISPA / Universidade d'Aix-en-Provence: assim surge a presente dissertação.

Introdução

Os estudos àcerca das representações sociais da infância incidem em numerosos aspectos. Enquanto alguns têm uma perspectiva histórica (o estudo clássico de Ariès, 1978, por exemplo), outros investigam essas representações, quer na literatura (Chombart de Lauwe, 1979, no caso francês e Vidigal, sem data, para o caso português), quer nos meios de comunicação social (Chombart de Lauwe e Bellan, 1979). Existem por outro lado trabalhos que se debruçam sobre as representações sociais àcerca das crianças: desde o estudo de Mugny e Carugati (1985) que se debruçou sobre as representações organizadas por diversos grupos sociais (pais, professores, estudantes, donas de casas e mães trabalhadoras) àcerca da inteligência e do desenvolvimento das crianças, até a estudos que se centraram nas representações àcerca do desenvolvimento das crianças construídas por sujeitos pertencentes a um único grupo social, por exemplo, Verquerre, (1983, estudantes do ensino superior). Foram ainda realizados estudos em que são investigadas as representações sociais relativamente à criança em contextos de educação escolar (por exemplo, Gilly, 1980 e Meyer 1981) e pré-escolar (por exemplo, Bairrão e col., 1986, Emiliani, Cioldi e Carugati, 1986; e Capitanio, 1990).

Interessar-nos-emos particularmente por estes últimos trabalhos que estudam as representações sociais organizadas por educadores àcerca da infância.

Por outro lado, existe um segundo conjunto de estudos de origem ou de filiação anglo-saxónica que, apesar de não estarem enquadrados pela teoria das representações sociais, focam algumas das partes constitutivas dessas representações, incidindo quer nas crenças que os professores do ensino primário desenvolvem àcerca do desenvolvimento dos seus alunos (Smith, 1991), quer sobre as teorias implícitas dos pais àcerca dos seus filhos (Triana e Rodrigo, 1985), quer ainda nos sentimentos e atitudes desenvolvidos àcerca das crianças por alunos de uma escola de educação (Wood, 1985).

Interessa-nos igualmente este conjunto de investigações, em particular a que foi desenvolvida por Karlyn Wood.

Com base nestes dois conjuntos de trabalhos em que o presente estudo parcialmente se inclui, iremos evidenciar e descrever as representações sociais, quer àcerca da infância, quer àcerca das orientações educativas, que as alunas do curso de formação inicial de educadores de infância adoptam ao longo do seu percurso académico.

Enquanto que este primeiro objectivo confere ao estudo características descritivas, o segundo objectivo, que visa a apreciação dos efeitos da formação no pensamento das alunas relativamente aos objectos de conhecimento em questão, inscreve-o num conjunto de trabalhos de avaliação das mudanças ocorridas durante as formações: em primeiro lugar, Dahlgren, (1989) cujo trabalho se centrou na evolução de conceitos económicos ao longo da formação de alunos do ensino superior; em segundo lugar, os estudos àcerca das mudanças pessoais em formação de adultos (Piolat, 1987 e 1989); por último, a investigação àcerca das variações das concepções de jogo por parte de estudantes de um curso de educadores de infância durante um ano da sua formação (Hasselgreen e Marton, 1982).

No âmbito deste segundo objectivo, propomo-nos realizar uma avaliação qualitativa da distância existente, ao longo dos três anos de formação, entre as representações das alunas relativamente às crianças, e as representações desse mesmo objecto representacional, oriundas da psicologia do desenvolvimento e das suas implicações educativas. Pretendemos que a descrição da evolução das representações organizadas pelas alunas ao longo do seu percurso escolar, confrontada com a descrição sucinta das perspectivas actuais sobre o desenvolvimento, aprendizagem e educação das crianças, permita esclarecer de algum modo, o impacto que a formação tem na alteração daquela distância.

É evidente que esses conceitos são estudados pelas alunas noutras disciplinas do curso que não a psicologia, e são mobilizados de forma explícita ou implícita em todas as vertentes do curso, com particular destaque para a pedagogia e para a prática pedagógica.

Um objectivo anexo ao segundo, e que o complementa, consiste em averiguar o modo como as alunas encaram as mudanças que ocorreram no seu modo de pensar àcerca das questões em estudo.

O nosso estudo não tem como finalidade revelar nenhuma verdade objectiva que pudesse eventualmente estar oculta ou irreconhecivelmente dissolvida no dito das entrevistadas; aliás, e tal como Bateson referiu, "a verdade significaria uma correspondência entre a nossa descrição e aquilo que descrevemos (...). A verdade, tomada neste sentido, não é atingível. E mesmo ignorando as barreiras de qualquer código, o facto de a nossa descrição ser em palavras, números ou imagens, enquanto o que descrevemos é carne, sangue e acção - mesmo ignorando essa barreira da tradução, nunca seremos capazes de reivindicar um conhecimento final de seja o que for" (Bateson, 1987, pág. 33). O que aqui se pretende é antes descrever de forma compreensiva a expressão das concepções das alunas àcerca dos assuntos em questão, e mobilizar essa descrição para proceder à comparação das respostas das alunas dos três anos do curso de modo a que se possa dar conta quer das eventuais mudanças das representações acima referidas, quer do sentido

dessas modificações.

Há que precisar também que este estudo é uma investigação que não está (nem pretende estar) livre de valores e, por esse facto, não quer fazer-se passar por uma procura desinteressada da verdade, nem visa uma construção de saberes objectivos. É antes uma tentativa de co-construção, realizada por nós e pelas alunas entrevistadas, de uma reflexão crítica que se debruça, com intenções compreensivas, sobre um conjunto de informações obtidas em entrevistas. Por outras palavras, trata-se da construção de uma análise que consiga captar algumas características inteligíveis que se mostrem úteis na avaliação tanto da coerência do processo formativo, quanto do significado que esse processo teve para os co-autores dessa mesma análise. O seu objectivo último, visa a reaferição e reformulação de estratégias de formação, nas disciplinas que leccionamos, assim como um debate com os outros docentes implicados nessa mesma formação.

O presente trabalho também tem, portanto, características de uma investigação-acção, uma vez que está estreitamente ligado à actividade docente do autor e decorre de uma necessidade sentida nessa actividade, e o seu produto começou a ser utilizado como estratégia de formação, mesmo antes da investigação estar concluída. Trata-se portanto de um procedimento de investigação posto ao serviço de uma finalidade de mudança educativa, desenvolvendo-se num terreno que é o de uma formação-acção, que abrange as duas vertentes do currículo, a teórica e a prática, tal como será referido com maior detalhe mais adiante (cf. "A implicação do autor no modelo de formação").

Para concretizar estes objectivos, realizámos uma investigação bibliográfica das temáticas teóricas que elucidam o estudo e escolhemos ouvir alunas dos três anos de formação em entrevistas e proceder então à análise do conteúdo das suas declarações.

Neste sentido, o texto desta dissertação foi organizado em cinco capítulos. O primeiro diz respeito à problemática e inclui quer uma revisão da literatura referente aos trabalhos que tiveram uma influência mais marcante no estudo, quer a explicitação propriamente dita da problemática.

No segundo capítulo, procedemos à exposição das referências teóricas que nortearam a investigação. Este capítulo foi dividido em quatro partes. Na primeira, expomos algumas questões centrais relativas à teoria das representações sociais. Escolhemos tratar esta referência teórica em primeiro lugar, porque consideramos esta contribuição como necessária para uma melhor elucidação da questões relativas à evolução das representações da infância ao longo dos períodos históricos, e por outro lado esta ordem corresponde ao nosso precurso intelectual durante a pesquisa. Na segunda parte, descrevemos e comentamos de forma sucinta a evolução histórica dos conceitos de infância e de desenvolvimento. Partimos do princípio que o

conhecimento deste percurso histórico é uma condição para compreendermos as configurações actuais que estas representações assumem: de facto elas apresentam por vezes características vestigiais de representações típicas de épocas passadas. Por outro lado, a revisão histórica àcerca da infância permitiu-nos reconhecer as diversas orientações educativas e, por conseguinte, os modos de relacionamento entre crianças e adultos. Na terceira parte, fazemos algumas considerações relativas aos pontos de vista actuais sobre o processo de desenvolvimento / aprendizagem, em torno de alguns temas particulares relativos a categorias utilizadas na análise de conteúdo, ou seja, procedemos ao tratamento algo detalhado de temáticas como as da imitação, os estádios do desenvolvimento, a questão do inatismo versus ambientalismo, e as perspectivas interaccionistas e construtivistas.

O terceiro capítulo é dedicado quer a questões metodológicas gerais, quer à metodologia específica relativa ao estudo.

No quarto capítulo, procedemos à apresentação dos resultados relativos à análise de conteúdo das entrevistas. Essa análise integra cinco dimensões: os sentimentos face às crianças e à infância, as características atribuídas às crianças, as orientações educativas, o processo de desenvolvimento / aprendizagem e o relato feito pelas alunas àcerca das mudanças que presumem ter ocorrido em si próprias durante a formação.

No quinto capítulo, tecemos algumas considerações finais, fazemos um curto relato relativamente à aplicação na nossa actividade docente a que o estudo se prestou ao longo da sua construção e procedemos ainda ao delineamento de perspectivas de trabalho futuro.

1.Revisão da literatura directamente relevante para a dissertação

Nesta secção procedemos à descrição sucinta das sete investigações que, por razões diversas, tiveram maior influência na explicitação da problemática do nosso estudo: a investigação de Beatriz Triana e Maria José Rodrigo (1985), sobre as teorias implícitas produzidas pelos pais àcerca do conceito de infância, o trabalho de Karlyn Wood (1985), àcerca dos sentimentos relativamente à infância por parte de alunos de uma escola de educação, o estudo de Maria Grazia Capitanio (1990), àcerca das representações sociais relativamente à infância por educadoras de infância, a investigação de Hasselgren e Marton (1982), àcerca das mudanças qualitativas e quantitativas nas concepções do jogo nas crianças por parte de alunos de um curso de educadores de infância, mudanças essas observadas após um ano de formação, o estudo longitudinal de Dahlgren (1989), sobre a evolução ao longo da formação das concepções económicas dos alunos, e ainda os trabalhos de Michel Piolat (1987 e 1989), relativamente às mudanças pessoais em formação.

Num estudo quantitativo triplo [1], àcerca das teorias implícitas produzidas pelos pais àcerca do conceito de infância, Beatriz Triana e Maria José Rodrigo (1985), partindo de uma posição de relativização histórica e cultural desse conceito enquanto "chave das variações observadas nas ideias sustentadas pelos pais sobre os seus filhos" (pág. 157), tentaram saber "em que medida o homem da rua faz eco das transformações sofridas no seio da ciência" (idem). As autoras referem que "as teorias evolutivas servem de base para a criação de todo um corpo normativo de práticas educativas e de princípios éticos para a educação da infância, [teorias que passam] a ser compartilhadas pelo homem da rua, formando parte do seu sistema conceptual" (págs. 157 e 158). Triana e Rodrigo distinguem sete teorias históricas àcerca da infância: a teoria do homúnculo (século XV); a teoria médica (século XVI); a concepção de Rousseau (século XVII); a teoria ambientalista (século XVIII); a teoria inatista (séculos XVIII e XIX); a teoria voluntarista (século XIX) e a teoria construtivista (século XX). Este faseamento histórico do conceito de infância e de desenvolvimento, serviram como base para a realização do estudo, e a escolha destas teorias teve como critérios "a grande tradição histórica de algumas delas, a vigência actual de outras e em geral, o seu enorme interesse educativo" (pág. 159).

Quarenta e seis casais foram confrontados com proposições produzidas num estudo normativo prévio; cada sujeito situou-se face ao grau de maior ou menor ajustamento das afirmações em relação aos seus modelos educativos. De um modo geral, os resultados a que as autoras chegaram, indicam que tanto a teoria do homúnculo, como a inatista ou a teoria médica foram as mais rejeitadas pelos sujeitos, enquanto que as teorias construtivista, ambientalista e

[1] Nesta parte do nosso trabalho referir-nos-emos apenas à terceira investigação do estudo em questão, ou seja, àquela que diz directamente respeito às teorias implícitas dos pais àcerca da infância.

voluntarista foram aquelas em que os sujeitos mais reconheceram os seus modelos educativos. No que se refere à teoria rousseauneana, os resultados são intrigantes, uma vez que "mal adquire significado para os pais, podendo considerar-se como um mero resíduo histórico" (Triana e Rodrigo, 1985, pág. 169). Como conclusão geral, as autoras referem que "os pais das gerações actuais se sentem protagonistas e responsáveis pela educação dos seus filhos. Não são tão fatalistas como para considerar que a herança marca inexoravelmente o destino dos seus filhos. Também não limitam as suas funções à obtenção do sustento material dos filhos. Pelo contrário, consideram que a sua actuação tem uma enorme repercussão na criança, assim como todo o meio ambiente em geral. A criança, na medida das suas possibilidades pode por seu lado contribuir, completando o esforço dos pais" (idem).

Os sentimentos e atitudes face às crianças aparecem descritos num estudo realizado por Karlyn Wood (1985), com o objectivo de averiguar se as diversos modos de representação relativamente à infância ao longo da história coexistiam no discurso de um grupo de 226 alunos de uma escola de educação. O estudo em questão não tinha características formais e consistia num procedimento de formação utilizado numa disciplina de psicologia do desenvolvimento pertencente ao currículo da referida escola. Numa primeira fase, o procedimento consistia na "elicitação regular [1] das atitudes dos alunos face às crianças" (Karlyn Wood, 1985, pág. 10) por parte da professora (a autora do estudo). A autora procedeu então à análise de conteúdo das 361 respostas fornecidas pelos alunos ao longo de sete semestres, agrupando-as em categorias prévias que se referiam a seis períodos históricos:

Ponto de Vista Histórico	Número de respostas
Seres Humanos em Desenvolvimento	229
Inerentemente Boas e Inocentes	67
Inerentemente Más, Diabólicas ou Pecadoras	27
Tábuas Rasa	14
Adultos Miniatura	3
Propriedades ou Possessões dos Adultos	3

[segundo Karlyn Wood, 1985, pág. 10]

[1] Tratava-se de um questionário aberto passado aos alunos, todos os semestres, no período compreendido entre o Outono de 1979 e o Outono de 1982.

Uma vez efectuada a análise de conteúdo, as respostas eram devolvidas aos alunos que as tinham produzido e a professora realizava uma exposição àcerca da evolução histórica das concepções àcerca das crianças.

A distribuição das respostas pelas seis categorias consideradas, revela de forma clara que as seis posições históricas faziam parte do discurso de alguns dos alunos. A autora, reportando-se às 65 respostas que reflectem atitudes negativas (referentes às quatro últimas categorias deste quadro), sugere que "talvez se deva dar uma prioridade maior à descoberta [dessas] atitudes negativas na formação inicial dos professores, [e] dado que foi demonstrado serem as atitudes negativas prejudiciais às relações professor - aluno, torna-se então importante para os departamentos de educação a mobilização de esforços consideráveis na identificação de tais percepções e de maneiras de ajudar os alunos a modificarem o seu modo de pensar [as crianças]" (Karlyn Wood, 1985, pág. 11).

Contrariamente ao que seria desejável para a informação do nosso estudo, a autora não procedeu à análise da eventual evolução das respostas ao longo da formação.

O estudo de Maria Grazia Capitanio, tem implicações imediatas na formação e influenciou e inspirou de uma forma decisiva este trabalho. Passamos a indicar de forma resumida as características principais da sua investigação, que incidiu numa população de num grupo de trinta educadoras de Veneza, e foi publicada com o título: Infanzia Idealizzata (bambini e insegnanti nella scuola materna).

Considerando o papel determinante que o jardim de infância tem na construção da pessoa da criança, e que as educadoras são personagens muito importantes nesse meio de socialização extra-familiar, a autora escolheu como objectivo genérico e inicial da sua investigação, o conhecimento da representação social que as educadoras de infância têm das crianças. Por outro lado, a autora tentou também saber se existiam diferenças entre as representações àcerca da criança e as representações àcerca dos adultos.

A investigadora constatou a existência "de uma tendência para a idealização da criança às expensas do adulto não profissional, o que contribuiria para conferir uma identidade particular à educadora, enquanto adulto profissional, representante e depositário das ciências pedagógicas" (Capitanio, 1992, pág. 116). Por outro lado, e tendo em conta que "historicamente a escola, com a tarefa de proteger a criança da sociedade, se caracterizou por um certo fechamento face ao mundo exterior", (idem), a autora questionou a eventual presença de "um benefício secundário que derivaria da escolha profissional: [...] uma defesa contra o mundo exterior sentida e / ou avaliada como algo de ameaçador. [...] Será que a escola pode ter tido, ou será que tem ainda essa função de proteger o adulto que lá trabalha?" (idem). Ao terminar a sua investigação, Capitanio expressa profundas preocupações face às respostas afirmativas a que chegou relativamente a esta questão.

Considerando que a infância vivida é um factor que explica a selecção da informação realizada na organização do conteúdo da representação social da infância, esta autora investigou igualmente as relações existentes entre a representação social da criança e o tipo de infância vivido por cada uma das educadoras inquiridas: "O facto de se ter sido criança constitui um certo conhecimento àcerca das outras crianças. O modo como a infância se passou determinaria a utilização da informação pessoal, assim como a aprendizagem de noções sucessivas, científicas e pedagógicas, relativas à infância" (Capitanio, 1992, pág. 116).

A metodologia que a autora utilizou foi essencialmente qualitativa, tenha recorrido também a uma quantificação minimalista (percentagens das respostas). Capitanio procedeu à análise temática do conteúdo de trinta entrevistas realizadas a partir de um guião semi-estruturado, que continha as seguintes temáticas: a criança, o processo de desenvolvimento, o adulto, a educadora de infância e "eu própria enquanto educadora de infância" (cf. Capitanio, 1990 e 1992). A análise de conteúdo do dito das entrevistadas revelou que existia uma diferença nítida entre as representações sociais do adulto e da criança: por um lado, são enfatizadas as qualidades morais da criança, tais como a bondade, a sinceridade e a honestidade, e é-lhe atribuída uma "espécie de essência moral" positiva que contrasta com a que é atribuída ao adulto; por outro lado, à criança é igualmente atribuído um conjunto de dons inatos que o adulto já perdeu, tais como a capacidade de descobrir e de criar (cf. Capitanio, 1992, pág. 117). A autora observa também que as educadoras não sabem descrever as etapas do desenvolvimento da criança e comenta que "não é apenas o facto de terem pouca informação a este respeito que é significativo, [mas sim] o contexto ou o campo de representação no qual as noções são inseridas e / ou organizadas (o conhecimento vago, a desvalorização do adulto, a tendência para a enfatização quando se fala da criança) que permite pensarmos que nos encontramos mais face a uma idealização do que a uma simples valorização" (idem). Uma tal idealização corresponde à representação rousseaunena da infância e é passível de colocar obstáculos a uma necessária

atitude empática do educador face a eventuais problemas das crianças: se representamos as crianças como seres sem problemas e alegres por natureza, é difícil aceitarmos a tristeza de uma criança.

Capitanio considera que o facto das educadoras descreverem tanto a criança como o adulto de uma forma valorativa, em vez de o fazerem em termos desenvolvimentistas se articula com a representação que têm de si próprias enquanto profissionais, que aparecem como as pessoas que podem efectivamente preservar os valores da sociedade, uma vez que permaneceram ao abrigo da deterioração geral do mundo: "Quanto mais a criança é "boa" e o adulto "corrompido", mais a instituição tem razão para existir, tornando-se a garante da pureza do bom selvagem. Ao mesmo tempo, [a instituição] cultiva para si própria uma espécie de *frescura* , no espaço de uma escola-estufa, sem ser contaminada pelo contacto com os outros adultos estereotipados e quase alienados" (idem). No que se refere ao processo de desenvolvimento, as educadoras representam-no como um percurso que conduz a criança, "por um lado a um futuro incerto (o adulto real), e por outro lado a uma atemporalidade / ponto fixo, discernível no adulto ideal, indivíduo colocado fora do tempo, sem futuro, para além dos circuitos de produção, habitante de um *outro* mundo, tal como a criança autêntica. Esta dupla imagem é o verdadeiro ponto de ancoragem que permite à representação social tornar-se um instrumento de que as entrevistadas podem dispor, quer ao nível pedagógico, quer para sublinhar a necessidade e a estabilidade da função de educadora" (Capitanio, 1992, pág. 118). Ao examinar estas características, a autora indica que "uma representação social destas, deixa entrever o medo das educadoras por tudo o que pode acontecer durante o crescimento (quer dizer o não controlável), [e] exprime uma espécie de mal estar interior que se manifesta tanto pela evidente dificuldade nas relações com os pais das crianças, como no mal estar admitido consigo próprias" (idem).

No que concerne às influências da infância das entrevistadas na representação da criança, a autora admite que tudo leva a crer que as educadoras que não conseguiram ter algum controlo e influência sobre a realidade, ou as que pensam que assim se passou, tentam agora recuperar de alguma forma esse poder omisso e sonegado quando da sua própria infância, procedendo de maneira a possuir algum controlo sobre o seu próprio futuro e sobre o futuro das crianças a seu cargo (cf. idem).

Capitanio conclui que "na construção da representação social da criança intervêm referências normativas gerais e institucionais, assim como referências que se apoiam [...] em elementos muito longínquos da história do sujeito. A história pessoal parece então ser uma componente genética na aprendizagem das normas de referência das quais procede a organização do sistema de representação" (idem).

Hasselgren e Marton (1982) realizaram um estudo misto (qualitativo e quantitativo) àcerca do modo como evoluiu, ao longo de um ano de formação, o modo de apreensão por parte de um grupo de alunos de um curso de educadores de infância, relativamente a situações de jogo livre entre crianças em idade pré-escolar. Estes autores partiram do princípio segundo o qual, "um dos principais objectivos do ensino é o de fazer com que os conceitos e os princípios básicos da ciência afectem e mudem qualitativamente o nosso modo de compreender a realidade" (Hasselgreen e Marton, 1982, pág. 229); com base neste princípio, os autores concluem que "devemos então procurar saber [...] que mudanças qualitativas (se é que existem) ocorreram no pensamento dos alunos e qual a frequência dessas mudanças" (idem). Hasselgreen e Marton realçam a importância que essas mudanças representam, uma vez que constituem um objectivo educacional decisivo, cuja avaliação passa por uma "caracterização realista da situação" (idem). Neste sentido os autores afirmam que "a mais importante componente das competências profissionais dos professores, talvez consista no conhecimento que conseguem ter àcerca dos modos qualitativamente diferentes de pensar que os seus alunos utilizam para abordar os conceitos importantes, os fenómenos centrais e os princípios fundamentais das disciplinas que leccionam" (Hasselgreen e Marton, 1982, pág. 230).

Paralelamente ao grupo experimental, os autores utilizaram um grupo de controlo constituído por alunos de um curso de fisioterapia. Ambos os grupos de alunos visionaram gravações de situações de jogo, e após o visionamento era pedida aos sujeitos uma descrição dessas situações. Hasselgreen e Marton procederam a uma dupla análise das descrições: por um lado, realizaram uma análise qualitativa àcerca das mudanças registadas no modo como os alunos de ambos os cursos apreendiam as crianças durante tempos de jogo livre, e por outro lado, efectuaram uma análise quantitativa das transições entre categorias construídas através de uma análise de conteúdo realizada a partir das descrições feitas pelos sujeitos dessas situações de jogo livre. Esta análise quantitativa permitiu que as transições observadas fossem referidas a um padrão de desenvolvimento. Os resultados revelaram diferenças entre o grupo experimental e o de controlo, quer no que se refere aos modos de apreensão da situação do jogo, quer relativamente aos padrões de desenvolvimento evidenciados pelos dois grupos. Hasselgren e Marton concluem afirmando: "As diferenças observadas entre o grupo experimental e o de controlo (i. e. a presença de uma tendência desenvolvimentista no primeiro e a ausência dessa tendência no segundo) confirma a interpretação segundo a qual, as mudanças entre os diversos modos de apreensão das crianças em situação de jogo por parte do grupo de alunos do curso de educadores de infância, devem ser atribuídas a efeitos educacionais" (1982, pág. 242).

Estes resultados animadores a que Hasselgreen e Marton chegaram, àcerca dos efeitos que a formação teve nos modos como os alunos apreendiam o jogo das crianças, contrastam com os que foram encontrados noutros estudos afins, em que nenhuma diferença qualitativa pôde ser

observada. Um desses estudos (Brumby, 1979, referido por Hasselgreen e Marton, 1982, pág. 228) pretendia saber até que ponto é que os alunos de um curso de biologia do ensino secundário eram capazes de resolver um problema que requeria a utilização do conceito de selecção natural enquanto princípio da evolução das espécies. Apenas quinze por cento das respostas dadas por dez mil alunos demonstram uma apropriação adequada do princípio da selecção natural. Outro trabalho similar (Andersson e Kärrqvist, referido por Hasselgreen e Marton, idem, pág. 229), incidiu sobre o modo de compreensão de conceitos de óptica por parte de alunos integrados no sistema educativo sueco (primeiro e segundo ciclos do ensino básico). Os resultados indicam que enquanto nenhum dos alunos do primeiro ciclo e apenas onze por cento dos alunos do segundo ciclo mostraram ter uma compreensão satisfatórias desses conceitos. Os investigadores concluíram que no final destes ciclos de estudo os alunos mantinham as mesmas concepções do senso comum que utilizavam antes terem sido instruídos àcerca de modos alternativos de pensar àcerca desses objectos de conhecimento. A terceira investigação (Dahlgren, 1979, referido por Hasselgreen e Marton, 1982, págs. 230 e 231) foi desenvolvida segundo uma perspectiva longitudinal: o autor colocou um conjunto de questões a um grupo de alunos de um curso superior de economia no início de um semestre, e voltou a confrontar esses alunos no final do semestre. O objectivo era averiguar as eventuais mudanças qualitativas no modo de apreensão de diversos aspectos da vida económica. Os resultados foram igualmente desanimadores, uma vez que não se registaram mudanças qualitativas sistemáticas no pensamento dos alunos relativamente às questões em estudo. As questões colocadas pelo autor eram do tipo: "Porque é que um bolo custa 50 *ore* [1] ?", as respostas davam uma indicação da concepção que os alunos tinham do preço (absoluta ou relacional), e assim davam conta da compreensão àcerca da economia de mercado. Os autores observaram que a ausência de efeitos educacionais era acompanhada por mudanças a nível linguístico, ou seja a adopção por parte dos alunos da terminologia técnica, não alterava em nada as concepções que tinham no início da formação.

Numa outra investigação longitudinal, Dahlgren (1989) procedeu a uma análise qualitativa das mudanças realizadas durante a formação por alunos de quatro cursos do ensino superior (psicologia, medicina, engenharia e administração) relativamente a duas concepções: por um lado, Dahlgren quiz saber qual era o problema económico contemporâneo que os alunos consideravam mais importante, e por outro, procurou conhecer as suas concepções àcerca das causas da fome no terceiro mundo. Para tal Dahlgren entrevistou os alunos no início e no final do seu percurso académico, e procedeu a uma análise de conteúdo comparativa das respostas expressas nas duas ocasiões. Os resultados parciais do estudo apresentados pelo autor (Dahlgren, 1989), referem-se à análise das respostas dos alunos do curso de administração e as conclusões apontam para a existência de mudanças nítidas no modo de conceber as duas questões em estudo. No que se refere à primeira, o autor pôde observar um abandono de uma perspectiva

[1] Uma coroa sueca tem cem ores.

internacional do problema, que enfatiza a distribuição dos recursos, em prol de uma perspectiva nacional e economicista, que confere destaque à produção e à política económica realizada em função das empresas e não como um instrumento de controlo (cf. Dahlgren, pág. 556). Estas mudanças revelam o impacto da formação e Dahlgren observa que "num certo sentido, esta mudança de perspectiva é razoável, uma vez que, ao fim e ao cabo, as matérias de estudo enfatizam fortemente o ponto de vista do produtor. As posições que se referem ao ponto de vista do consumidor, ou à escassez global de recursos não têm um papel relevante na educação dos alunos e aparecem apenas nas primeiras aulas, que são mais especificamente dedicadas à economia"(idem). Por outro lado, o autor indica que estas mudanças reflectem uma perda de perspectiva holística dos problemas económicos, e consequente adopção de uma perspectiva despolitizada desses mesmos problemas (cf. idem). Relativamente à segunda questão, Dahlgren constatou que as mudanças nas concepções dos alunos se realizaram exactamente no mesmo sentido, verificando-se que os alunos deixaram de evocar a distribuição dos recursos como causa para a fome no terceiro mundo, para atribuírem esse flagelo social quer às deficiências na produção e à má utilização de recursos pelos países do terceiro mundo, quer à relação entre a população e a comida, reeditando assim as teses malthusianas (cf, idem, pág. 554).

Ao reflectir àcerca destes resultados, Dahlgren observa que as mudanças nos pontos de vista dos alunos não reflectem o efeito de uma promoção directa das posições adoptadas pelos alunos no final do curso, mas são antes "o reflexo do impacto da formação a um nível ideológico mais profundo" (idem, pág. 556).

Estas conclusões vão ao encontro da avaliação pessimista de Jacobsen (referido por Dahlgren, 1989, pág. 548) relativamente aos efeitos perversos e anti-humanistas das formações estritamente técnicas: "os vários tipos de ensino superior vivem as suas vidas internas nas tensões entre tecnologia e humanismo, e a tecnologia está sempre a ganhar terreno. Daqui a alguns anos talvez tenhamos todos adquirido a perspectiva tecnológica; o que se irá então passar nas instituições educativas será idêntico ao que se passará entre robôs. Não existirá diferenças entre seres humanos e máquinas, e os humanos enquanto seres geradores de compreensão da cultura deixarão de existir". Por outro lado, os resultados da investigação de Dahlgren confirmam um outro estudo (Becher, referido por Dahlgren, idem) em que foi constatado o efeito das formações estritamente técnicas, no sentido de uma substituição de concepções holísticas e flexíveis do conhecimento por concepções fragmentadas e rígidas.

Dahlgren retira algumas conclusões genéricas do seu estudo. Por um lado, os resultados confirmam uma outra investigação do autor e de Ference Marton: "A adaptação dos alunos às instituições é uma característica proeminente do encontro dos alunos com as instituições de ensino superior" (Dahlgren, 1989, pág. 557). Por outro lado, os resultados enquadram-se "numa perspectiva profunda da profissão e das suas características sub-culturais", e "os dados empíricos

confirmam a hipótese segundo a qual, a orientação tomada relativamente a alguns fenómenos da comunidade de conhecimento na qual cada pessoa se esforça por se integrar como um dos seus membros, determina as fronteiras do processo através do qual se realiza a compreensão de conceitos específicos dessa área" (idem).

Michel Piolat procedeu a um conjunto de investigações àcerca das mudanças pessoais ocorridas durante processos de formação de adultos visando promoções nas carreiras profissionais. Essas investigações têm uma importância particular para o nosso estudo: o facto de estudarmos mudanças ocorridas no modo de pensar dos alunos durante a sua formação inicial, em nada diminui a relevância destes estudos já que a perspectiva adoptada pelo autor, permite, e tem até como objectivo, a superação das distinções entre os procedimentos que habitualmente se designam por "educativos" quando se destinam às criança e aos jovens, e os procedimentos designados por "formativos" que se destinariam aos adultos (cf. Gilly e Piolat, 1986, pág. 23). Os pontos de vista teóricos adoptados nesses estudos, filiam-se por um lado nas perspectivas da psicologia do desenvolvimento segundo o ciclo de vida, no seio da qual a actividade do próprio sujeito é considerada como um determinante de importância central nos processos de socialização, e por outro lado, enquadram-se na extensão recentemente operada pela psicologia cognitiva à análise dos objectos sociais, e às implicações que esta corrente da "cognição social" teve no desenvolvimento da psicologia do self (cf. Piolat, 1987, pág. 593 e 1989, pág. 404).

Piolat estudou o *sentimento de plasticidade* em três grupos equivalentes de profissionais (enfermeiros): um grupo de candidatos à formação, um segundo grupo de não candidatos e um terceiro grupo de estagiários (cf. 1987, pág. 599). Por *sentimento de plasticidade* o autor designa "essa capacidade que a pessoa se outorga ou não para mudar numa dada direcção. O *sentimento de plasticidade* é portanto uma modalidade particular do auto-conceito: o grau de capacidade de mudar que uma pessoa declara possuir" (idem, pág. 594). Relegando para segundo plano as hipóteses tradicionais de ordem socio-genética ou ontogenética, que invocariam as variações interindividuais do *sentimento de plasticidade* (a idade estaria negativamente relacionada com o sentimento de plasticidade), o autor colocou a seguinte hipótese inovadora, que considera uma outra fonte de variação desse sentimento, que designou por *implicação na formação* ("engagement en formation"): "Se não esperamos encontrar diferenças do *sentimento de plasticidade* entre grupos de idade, em contrapartida é provável que as encontremos se compararmos grupos de indivíduos apreendidos em diferentes etapas de um processo de mudança. Nesta hipótese não seria portanto a idade ou o tempo que passa que activaria ou enfraqueceria o *sentimento de plasticidade* das pessoas, mas sim as suas experiências transitórias de confrontação com a experiência de mudança pessoal" (idem, pág. 598).

Neste estudo, o autor realizou uma análise quer em relação à flutuação do sentimento de plasticidade, quer relativamente aos efeitos da formação nesse sentimento: a comparação entre o grupo de candidatos e o grupo de não candidatos permitiu evidenciar que as pessoas pertencentes ao primeiro grupo "atribuem-se possibilidades de aquisição e de capacidades de mudança superiores, em média, às que os membros da sua categoria profissional se outorgam" (idem, pág. 605). Em vez de atribuir este resultado ao facto das pessoas que se implicam numa formação serem dotadas de um sentimento de plasticidade mais elevado, Piolat inverte "essa ordem habitual de causalidade que faz depender as variações comportamentais de diferenças interindividuais permanentes, quer dizer, de características psicológicas estáveis" (idem, pág. 605) e, na linha dos estudos recentes àcerca da mudança nos adultos, recorre à "*diferenciação interindividual* que, no seio de uma população, é provocada pelas experiências vividas pelos indivíduos. A implicação na formação seria uma dessas experiências susceptíveis de reactivar no adulto a interrogação àcerca das suas possibilidades de mudança em condições e num domínio de aquisições particulares" (idem, págs. 605 e 606).

Piolat refere (1989, págs. 406 a 408) um outro estudo seu, em que considerou, por um lado, o efeito do ponto de referência temporal utilizado na estimação das mudanças pessoais, ou seja, o autor interessou-se em saber de que modo variava a estimação das mudanças pessoais, consoante os sujeitos respondiam a questões que os induziam, quer a comparar duas imagens do self com um ponto de referência passado, (em que os sujeitos eram conduzidos a reportar a imagem actual à imagem passada do self), quer a comparar as imagens do self com um ponto de referência presente, (em que os sujeitos eram confrontados com a solicitação inversa, ou seja, a relacionar a imagem passada com a imagem presente do self). Através deste procedimento, Piolat visava esclarecer algumas questões deixadas em aberto pelos trabalhos de Handel (referido por Piolat, idem). Essas questões remetem para os estudos àcerca do efeito de assimetria provocado pela saliência prototípica no julgamento de similitude entre dois objectos, ou seja, face a uma tarefa de comparação de dois objectos ou duas pessoas incluíveis na mesma categoria, se um desses elementos é mais representativo ou prototípico, relativamente a essa categoria, do que o outro elemento, os sujeitos tendem a julgar o elemento menos prototípico como se fosse mais semelhante ao elemento mais prototípico, em vez de considerarem o elemento mais prototípico mais semelhante àquele que é menos representativo (cf. Piolat, 1989, pág. 406). Partindo destas descobertas àcerca do efeito da prototipia, e aplicando-as às questões relativas às mudanças pessoais, Piolat colocava o problema de saber se existiria "um efeito de assimetria que revelasse que, de entre estas duas imagens, uma pudesse ser mais representativa da categoria *self* do que a outra" (Piolat, idem). Por outro lado, Piolat estudou a influência que tem na estimação, o facto de ela ser expressa em termos de semelhança ou de diferença, ou seja, os sujeitos eram induzidos a estimarem as mudanças pessoais, evocando o que de si próprios consideravam quer similar quer diferente. O autor quiz ainda conhecer de que modo os sujeitos estimavam as suas mudanças pessoais, consoante se pronunciavam àcerca de mudanças passadas ou relativamente a mudanças

futuras. No seu conjunto, as questões fechadas colocadas aos sujeitos conjugavam estes três factores, induzindo respectivamente: a) estimações das mudanças passadas, em termos de semelhança e com ponto de referência actual; b) estimação das mudanças antecipadas, em termos de similitude e com um ponto de referência actual; c) estimação das mudanças passadas, em termos de diferença e com ponto de referência passado (cf. idem).

As conclusões a que Piolat chegou revelam por um lado, que "as mudanças passadas são estimadas quantitativamente mais importantes do que as mudanças futuras" (idem), o que constituiria "a confirmação de uma lei geral assimilável a um enviesamento cognitivo sistemático: estimamos sempre termos mudado mais no passado do que mudaremos no futuro" (idem, pág. 406 e 407). Por outro lado, Piolat constatou "que o facto destas mudanças serem expressas em termos de diferença ou de semelhança não tem influência significativa na estimação das mudanças passadas ou das mudanças futuras" (idem, pág. 407). Em terceiro lugar, o outro factor relativo ao ponto de referência temporal "não tem efeito na estimação das mudanças passadas, mas provoca um nítido efeito de assimetria na estimação das mudanças antecipadas: estimamos que vamos mudar menos quando comparamos o que poderíamos ser daqui a três anos com o que somos agora do que quando efectuamos a comparação inversa" (idem).

O que importa sobretudo sublinhar nesta investigação, relaciona-se com a possibilidade que ela abre de se realizar uma superação do modo tradicional de encarar as questões relativas à continuidade e à permanência, enquanto dinâmicas do self que, apesar de distintas e independentes, são usualmente reduzidas a uma única, e indistintamente consideradas: "é preciso admitir que o sentimento de continuidade não se exprime na afirmação de que permanecemos *os mesmos* , mas sim na afirmação de que permanecemos *nós mesmos* ; é a tipicidade relativa das imagens do self distribuídas no tempo que traduz o sentimento de continuidade e não a sua imutabilidade" (idem, pág. 407).

Piolat organizou à posteriori três grupos etários da mesma população estudada no que se refere aos aspectos acima expostos. Este reagrupamento teve como finalidade verificar a existência ou inexistência de influências da idade na sobrestimação das mudanças passadas relativamente às mudanças antecipadas. O autor constatou que "os sujeitos mais jovens estimam que mudarão menos do que mudaram anteriormente, enquanto que para os mais velhos, a estimação das mudanças já realizadas se aproxima das mudanças previsíveis" (Piolat, 1989, pág. 408). Isto significa que "nesta população se verifica uma estabilização do [...] sentimento de plasticidade com a idade" (idem). O autor interpreta os resultados especulando que "as questões voluntariamente descontextualizadas colocadas aos sujeitos àcerca das suas mudança, foram tematizadas em função do processo de mudança como resultado da formação, no qual as pessoas

se tinham voluntariamente implicado" (idem); devido a esta tematização, seria então de esperara que os sujeitos estimassem de forma idêntica as mudanças passadas e as futuras (cf. idem).

Num outro estudo que deu continuidade ao que acabámos de referir , e que confirmou a hipótese acima enunciada, Piolat confrontou, a meio do seu percurso académico, dois grupos de estudantes de psicologia com as questões de uma escala de consciência de si. Tratou-se de uma manipulação experimental baseada em duas versões das questões (contextualizadas e descontextualizadas)[1] de uma escala de consciência de si. Os resultados revelaram que os sujeitos que responderam às questões contextualizadas, fizeram uma estimação mais importante das suas mudanças futuras do que das passadas, enquanto que se passou o inverso com os sujeitos que responderam às questões descontextualizadas. A análise dos resultados revelou ainda que "as estimações contextualizadas aparecem ligadas à consciência de si privada, o que a) indica que estão integradas no sistema regulador do sujeito e b) fornece uma resposta a uma questão [...]: a focalização no self torna [o sujeito] mais atento à invariância pessoal ou conduz [o sujeito] a conferir uma enfatização particular aos índices de mudança pessoal ? Constata-se que é a segunda resposta que aqui é verificada, tanto na apreensão das mudanças passadas como na apreensão das mudanças antecipadas. Quanto mais o indivíduo esta atento às suas características pessoais, tanto mais se descreve a si próprio como estando em mudança" (Piolat, 1989, pág. 409).

Os estudos a cuja revisão acabámos de proceder irão fundamentar a explicitação da problemática, apresentada na secção que se segue.

[1] Tratava-se de se incluir ou não na pergunta a referência ao curso de psicologia que os sujeitos frequentavam.

2. Explicitação da Problemática

O estudo de Triana e Rodrigo (1985), assim como o de Wood (1985), evidenciam o facto das concepções àcerca dos conceitos de infância e de desenvolvimento das crianças, desenvolvidas respectivamente pelos pais e pelos alunos de uma escola de educação, apresentarem características comuns com diversos modos históricos de representar esses mesmos conceitos. Enquanto que na primeira investigação, as autoras constataram uma nítida dominância das representações construtivista, ambientalista e voluntarista (respectivamente dos séculos XX, XVIII e XIX) por parte dos pais relativamente aos seus filhos, ao passo que as representações rousseauneanas aparecem como meros vestígios, os resultados obtidos na investigação realizada por Karlyn Wood, apontam para uma prevalência das concepções das crianças enquanto seres humanos em desenvolvimento. Num segundo lugar, que representa 1/4 das respostas relativas àquelas concepções, aparecem as representações iluminísticas (as crianças vistas como inerentemente boas e inocentes), ficando as representações das crianças, enquanto seres inerentemente más, relegadas para o terceiro lugar, equivalente a 1/10 das respostas incluídas na primeira categoria. Em contrapartida, os resultados obtidos por Grazia Capitanio na sua investigação àcerca das representações da infância organizadas por um grupo de educadoras de infância, apontam para representações maioritariamente rousseauneanas.

O primeiro objectivo do nosso estudo consiste no conhecimento e descrição dos modos de representação das crianças e do seu desenvolvimento pelas alunas do curso de educadores de infância. Esta descrição contém um conjunto de questões a que tentaremos dar resposta: será que estas representações têm características análogas a representações relativas aos períodos históricos considerados nos estudos a que nos acabamos de reportar? Verificar-se-á uma coexistência de diversos modos de representação? Haverá representações predominantes? Se assim é, quais serão essas representações?

Relativamente ao segundo objectivo do estudo, que visa avaliar as eventuais mudanças nas representações das alunas ao longo do seu percurso académico, levantamos o seguinte conjunto de questões: será que há uma evolução das representações em estudo ao longo dos três anos da formação? Em que sentido se verificará essa evolução? No sentido de uma desejável valorização da infância e das crianças, e concomitantemente, no sentido de uma concepção das orientações educativas centrada na consideração empática das necessidades das crianças? Ou será que as alunas representam a infância de uma forma idealizada ? Tais representações idealizantes são desfavoráveis relativamente a uma postura educativa adequada, uma vez que, em princípio, constituem um obstáculo à atitude empática do educador. Então, interessa-nos saber que resposta podemos dar à questão: será que as alunas que frequentam os três anos anos de formação idealizam de forma idêntica a infância e as crianças, ou será que existe uma evolução ao longo do processo de formação, no sentido de uma progressiva e desejável desidealização? De que forma é

que as alunas apreenderão o processo desenvolvimento / aprendizagem? Progredirão as alunas no sentido de uma compreensão desse processo enquanto interacção social num contexto, enquanto construção social? Ou seja, será que a avaliação qualitativa da distância existente entre as representações das alunas relativamente ao processo de desenvolvimento / aprendizagem e suas implicações educativas, e as perspectivas actuais àcerca destes objectos do conhecimento, revela um progressivo esbatimento dessa distância ao longo dos três anos de formação ?

Mas até que ponto são possíveis estas mudanças? Será que a formação pode ter algum impacto no modo de pensar dos alunos? As perspectivas que emergem do estudo de Hasselgreen e Marton (1982) são animadoras: como referimos anteriormente, os resultados apontam para a existência de uma influência nítida da formação nos modos de pensar dos alunos de um curso de educadores de infância, apontando para uma melhor adequação das suas concepções relativamente a situações de jogo, quando comparadas com as concepções dos alunos de um curso de fisioterapia. No entanto, os estudos a que estes autores se reportam, (Brumby, 1979; Andersson e Kärrqvist, 1981; Dahlgren, 1979, referidos por Hasselgren e Marton, 1982), produziram resultados desanimadores quanto às mudanças esperadas durante as formações, ou seja, as modificações registadas foram mínimas, e afectaram uma reduzida quantidade de alunos.

Não temos informações àcerca do modo como as formações em causa se realizaram, ou seja, àcerca do modo como os próprios formadores organizaram as formações de que eram responsáveis, e essas informações são cruciais para podermos discernir algo sobre esses resultados. No entanto, sabemos que se tratava de avaliar mudanças em aprendizagens de conceitos, mudanças pontuais e restritas, relativas a aprendizagens que não implicavam de forma decisiva a pessoa dos alunos, mudanças que se situavam na periferia da sua identidade, distantes do centro da sua pessoa. Não é esse tipo de mudanças que pretendemos estudar. Interessamo-nos antes pelas mudanças que são visadas nas formações longas que preparam os alunos para profissões que têm como principal componente a relação, e que por isso, exigem dos formandos uma implicação por vezes profunda da sua pessoa, e que lhes colocam desafios consideráveis quer de natureza intelectual, quer de natureza relacional e humana.

Ao longo da formação, por um lado, as alunas do curso de educadoras de infância são confrontadas, durante os períodos de formação teórica com um conjunto de estratégias que conduzem à problematização e ao debate relativamente a diferentes perspectivas àcerca do processo desenvolvimento / aprendizagem e suas implicações educacionais, assim como àcerca das questões referentes às orientações educativas, e por outro lado, vivem os períodos de estágio em que desenvolvem trabalho directo com as crianças e participam nas sessões de reflexão sobre essas práticas. Em ambas as situações as alunas são confrontadas com as problemáticas da infância, o que as remete inevitavelmente para a representação da sua própria infância, para a representação de si próprias. Mesmo se quizéssemos pensar nas aprendizagens estritas dos

conceitos de psicologia do desenvolvimento e de pedagogia, não poderíamos abstair o facto desses conceitos e noções serem particularmente susceptíveis e propícios para implicarem os sujeitos dessas aprendizagens numa experiência de natureza mais profunda e complexa do que se fosse o caso de uma aprendizagem de conceitos de um outro âmbito. Para além disso, o modelo de formação inclui uma conjunto de estratégias[1] que visam deliberadamente mobilizar, tanto as aprendizagens desses conceitos, como a análise das situações da prática pedagógica, no sentido de uma reflexão de carácter introspectivo.

As mudanças cuja existência tentamos esclarecer, não se referem portanto a um processo de aprendizagens graduais, de organizações de saberes realizadas passo a passo, através da repetição e da memorização de detalhes, aprendizagens essas cuja avaliação consistiria em saber até que ponto é que as alunas seriam capazes de relatar diversos fenómenos ou conceitos contidos em manuais, ou transmitidos em comunicações. O que tentamos conhecer ultrapassa a mera restituição por parte das alunas dos conteúdos tratados nas aulas. Não se trata aqui de realizar uma avaliação de uma ilusão que consistiria naquilo que Moscovici refere como "o erro [daqueles que] partindo de uma ideia generosa, acreditam que, injectando uma boa quantidade de informação livre e correcta, se pode dissipar os efeitos das teorias implícitas, dos preconceitos e dos estereótipos" (Moscovici, 1986, pág. 69). Sabemos que lidamos com "informação ligada" a qual "depende das nossas conexões mentais anteriores" (idem), e também sabemos que "apenas a informação ligada pode ter um efeito de constrangimento na maioria dos sábios amadores que [todos] nós somos" (idem). Estamos também conscientes que "para conduzirmos alguém a reagir a uma nova informação, não há que ministrar-lha em altas doses, nem de rectificar o seu pensamento" (idem). Não pretendemos iludir essa questão da informação ligada, a qual coloca um problema, não só de natureza lógica, como também de natureza antropológica, presente em todas as práticas sociais (cf. Moscovici, 1986, pág. 70). Na medida em que a prática educativa é uma prática social, tem toda a oportunidade a especulação de Moscovici, relativa à probabilidade do ensino estar sujeito a ser uma passagem de um modo de compreensão científico para um modo de compreensão do senso comum: "Pode ser até que as coisas se passem deste modo quando ensinamos aos nossos alunos as ideias teóricas" (idem, pág. 68).

Entretanto as mudanças que aqui nos interessam, apesar de se encontrarem articuladas com conhecimentos prévios dos sujeitos, são realizadas através de um processo educativo complexo, efectuado num período de tempo longo, e que para além disso, se referem a aprendizagens globais, cujos efeitos têm uma estabilidade considerável e que implicam a aquisição de competências amplas. Interessam-nos portanto o tipo de mudanças a que Gilly e Piolat (1986, pág. 21) chamam "géneses orientadas", uma vez que se inscrevem no âmbito de uma orientação deliberada, neste caso, uma orientação definida pela ESE de Setúbal, e mais

[1] Role playing, simulações, propostas de trabalhos em grupo que fazem apelo às experiências pessoais, etc.

especificamente pelos docentes do curso de educadores de infância. Esta orientação é organizada em torno de objectivos e estratégias que têm em conta o papel representado pelos alunos enquanto parceiros da relação educativa, e portanto co-autores dessas mudanças, as quais só podem então ser compreendidas como decorrentes da interacção educativa tomada no sentido, proposto por Piolat, de uma dinâmica dupla em que os formandos se vêem implicados: "É a conjunção de duas dinâmicas, a da acção organizada e finalizada exercida sobre um sujeito e da acção da própria actividade do sujeito trabalhando na sua própria transformação que define a existência daquilo a que chamamos a interacção educativa" (Piolat, 1989, pág. 403). Pode dizer-se que essas mudanças, por vezes com uma amplitude e profundidade notáveis, são o principal objectivo e resultado das formações longas, as quais constituem procedimentos que se destinam de forma explícita à transformação dos formandos. Piolat considera que os processos longos de formação que acarretam essas mudanças e transformações, devem ser encarados enquanto "fonte de socialização dos adultos implicados" (idem). Os sujeitos em formação implicam-se "na gestão das suas próprias transformações e são confrontados com a prova da sua capacidade em orientar o seu desenvolvimento, assim como com a prova da sua própria rigidez" (Piolat, 1989, pág. 404). Nesta perspectiva, em que os formandos são reconhecidos como agentes activos da sua própria formação e portanto, das suas próprias transformações, no seu projecto individual, cada formando é confrontado com "desejos contraditórios e ambivalentes (tornar-se uma outra pessoa e permanecer a mesma pessoa)" (Piolat, 1987, pág. 593).

O que aqui está em jogo é, simultaneamente, a necessidade sentida pelos sujeitos de manter a continuidade, e a vontade de mudança, de ruptura com a permanência. Sem que "a tipicidade relativa das imagens do self" (Piolat, 1989, pág. 407) seja posta em causa, assegurando assim esse sentimento de continuidade necessário à coesão do self, podem ocorrer mudanças atribuíveis à formação.

Se bem que as mudanças no self sejam consideradas difíceis de realizar, existem diversas provas de que elas ocorrem. Aliás, para a psicologia do desenvolvimento segundo o ciclo de vida, a questão pertinente que se coloca "não é a de saber se os adultos mudam em aspectos fundamentais do self, mas antes conhecer quando e como o fazem" (Gurin e Brim, 1984, pág. 282). Por exemplo, relativamente a um dos aspectos centrais do self, o sentido de eficácia, estes autores referem que as propriedades dos acontecimentos da vida podem ser decisivas para que haja mudanças no self durante a vida adulta. Uma dessas propriedades é relativa ao modo como os acontecimentos têm implicações para o self, isto é, "o produto de um acontecimento pode ser atribuído ao self e a experiência pode ter implicações para o self se o acontecimento é passível de produzir mudanças significativas em aspectos centrais do self" (Gurim e Brim, pág. 311). Tudo indica que "algumas propriedades dos acontecimentos são mais susceptíveis do que outras de implicarem o self, e portanto de favorecerem a mudança" (idem) Essas propriedades das situações e acontecimentos conferem um efeito psicológico

suficientemente forte "para se contrapor às necessidades psicológicas que impedem as pessoas de mudar o seu sentido de eficácia" (idem).

Os estudos de Piolat (1987, 1989) mostraram inequivocamente que as situações de formação profissional podem constituir acontecimentos de vida cujas propriedades determinam mudanças importantes no self dos formandos. Se bem que a transição em que os alunos de uma formação inicial se encontram, tenha algumas características próprias que a diferenciam da transição em que se encontravam os adultos em formação profissional estudados por Piolat (1987 e 1989), existe um conjunto de pontos comuns, de entre os quais, destacamos o facto de, em ambos os casos os sujeitos serem confrontados com a experiência da sua própria mudança. Pelas razões anteriormente evocadas, as experiências com que as alunas são confrontadas durante o seu percurso académico têm fortes implicação para o seu self, sendo então de esperar que favoreçam a mudança no centro das suas pessoas. Neste sentido, e no âmbito do segundo objectivo do nosso estudo, que visa a avaliação das mudanças ocorridas durante a formação, nos modos de pensar e de estar das alunas face às crianças, à infância em geral e, concomitantemente, face a si próprias, afigurou-se-nos interessante conhecermos as estimações do conteúdo dessas mudanças observadas pelas próprias alunas. Assim, o nosso estudo tem afinidades com os trabalhos que, incidindo na "apreensão cognitiva dos dados relativos à mudança e à invariância pessoal" (Piolat, 1989, pág. 404), se referem a uma das categorias em que esses trabalhos se agrupam (cf. idem): a da análise de mudança relativa ao conteúdo dessa mudança. O nosso interesse por este tipo de auto-estimação é realizado sem prejuízo de termos em conta o facto dos mecanismos que operam numa dada conduta de estimação das mudanças, poderem estar presentes noutras condutas aparentemente distantes daquela. No que se refere às estimações da mudança na organização sélfica, Piolat considera que o funcionamento cognitivo do self pode ser activado em três outros tipos de condutas de auto-estimação das mudanças, para além das que dizem respeito à descrição das características em mudança, ou seja, ao conteúdo da mudança: "condutas de estimação quantitativa da importância das mudanças próprias (quantum de mudança); condutas de reconstituição ou de antecipação da história, da dinâmica das mudanças próprias (processo de mudança); condutas de atribuições relativas às fontes da mudança e da estabilidade pessoais (fontes da mudança)". (Piolat, 1989, pág. 404). Interessamo-nos no entanto pela auto-estimação do conteúdo da mudança, e a análise de conteúdo das respostas das alunas relativamente a esta questão, fornecer-nos-á ainda algumas indicações relativas a características consideradas permanentes e também a algumas características regressivas que duas entrevistadas atribuíram igualmente à formação.

No que se refere a este último ponto, o estudo longitudinal de Dahlgren (1989), mostra a existência de influências indesejáveis da formação no pensamento económico dos alunos de um

curso superior de administração: o facto dos alunos tomarem o ponto de vista do produtor (cumprindo assim um objectivo do curso), conduzia-os a perder de vista as perspectivas holísticas que adoptavam no início da formação, e concomitantemente, abandonavam um horizonte filosófico humanista, que substituíam por concepções fragmentadas e tecnicistas de problemas político-económicos tais como os que se relacionam com a fome no mundo. Como veremos, os efeitos nefastos que as alunas atribuem à formação não são desta ordem, mas nem por isso deixam de ser pontos relevantes a ter em conta na apreciação de uma das vertentes do processo formativo.

Queremos ainda realçar uma questão que se nos colocou desde o início do nosso estudo, quando procedíamos às leituras que fundamentaram a escolha do enquadramento teórico do nosso trabalho: essa questão consiste na inevitabilidade de recorrermos a uma posição teórica que estabelece a ligação entre o funcionamento mental e o conteúdo social das representações. O nosso tema de investigação está contido numa ampla problemática que abrange os problemas que emergem nas relações entre grupos diferentes: neste caso, crianças e educadores, e mais geralmente, crianças e adultos. Estas relações e estes problemas reenviam-nos para duas perspectivas teóricas àcerca das representações em geral, cuja complementaridade reside nos dois níveis de análise necessários para conhecer e compreender essas mesmas representações. Moscovici enuncia este problema da forma particularmente clara que passamos a transcrever: "Não há duvidas de que as recognições sociais são representações num sentido geral. É esse o caso quando descrevem o modo como os indivíduos recolhem o que necessitam da informação, factos e regras disponíveis [...]. De que modo é que [os indivíduos] organizam a informação de modo a extraírem de imediato o que a situação exige ? [...] É de facto a experiência passada que lhes permite construir formas e conceitos e conectar a diversidade com que se deparam com esquematas ou quadros de análise já presentes nos seus espíritos. Lidamos portanto com formas de pensamento organizadas por conteúdos que já já estão disponíveis no cérebro, isto é, estereótipos da situação ou do self" (Moscovici, 1988, pág. 243). As esquematas, assim como os guiões e os protótipos da situação, dos outros ou do self, constituem "uma provisão de comportamentos ou ideias aprendidas com o qual [o indivíduo] enfrenta as necessidades do dia-a-dia. Estes processos de categorização têm muito interesse [...] porque reformulam, em termos da teoria do processamento da informação, processos que são muito familiares à psicologia social" (idem). Por outro lado, e paradoxalmente, "estas teorias são inadequadas quando se trata de compreender as representações sociais no seu processo de construção, no seu ajustamento às sinuosidades de uma dada cultura. Como poderíamos construir ou criar a realidade com base em processos que têm exactamente o significado contrário ? E até que ponto nos podemos basear em processos que dissociam o pensamento da comunicação, enquanto que todas as representações são quer uma resultante, quer um foco de disseminação do que foi criado ?" (idem). Negligenciar estes aspectos equivaleria a reduzir este trabalho a um estudo da vida privada,

quando é a vida social que está em causa no contexto escolar em que a formação e a investigação se desenvolvem: "quando um professor faz uma pergunta a um aluno ou [quando] um aluno julga um professor tentando atingir o sentido profundo do seu discurso, [...] estamos perante uma filosofia do mundo, não levamos a cabo um acto técnico isolado, autónomo" (Palmonari e Doise, 1986, pág. 13). O que se passa nos modos de pensar dos alunos ao longo do seu percurso académico é em grande medida do âmbito do funcionamento e comunicação inter e intra-grupos de alunos e de professores, e "na vida dos grupos, as representações sociais deslocam-se, combinam-se, relacionam-se e repelem-se, algumas desaparecem, outras são elaboradas em seu lugar" (Palmonari e Doise, 1986, pág. 15).

Torna-se então forçoso organizar o enquadramento teórico deste estudo em função de uma dupla referência teórica: a referência à teoria das representações sociais e a referência aos trabalhos da "cognição social" que procederam à extensão das leis da cognição ao estudo do self, no que concerne "o conhecimento de si, dos outros e as interacções sociais mediatizadas por e geradoras deste conhecimento" (Piolat, 1989, pág. 404).

Esta dupla referenciação teórica que adoptámos e que julgamos útil, adequada, e antes do mais inevitável, coloca no entanto o nosso estudo num ponto de tensão epistemológica particularmente intensa, que nos obrigou a reservar uma espaço próprio para reflectir àcerca da pertinência da nossa opção. O próximo capítulo que contém a exposição das referências teóricas do estudo, permitir-nos-á esclarecer esta questão em particular, e de uma forma geral, fundamentará toda a análise posterior, quer das representações sociais construídas ao longo dos diversos períodos históricos àcerca da infância e das orientações educativas, quer das representações adoptadas pelas alunas ao longo da sua formação àcerca desses objectos representacionais.

SEGUNDO CAPÍTULO: REFERÊNCIAS TEÓRICAS

1. A Teoria das Representações Sociais

O primeiro autor a utilizar a noção de representação colectiva foi Durkheim, para quem existia uma vida mental individual e colectiva constituída por representações, ou seja "aquilo que forma um conteúdo concreto de um acto de pensamento" (Durkheim, segundo Moscovici, 1989 - a, pág.65).

Para Durkheim as representações colectivas eram estáticas, conservadas na consciência colectiva dos povos e tinham características de uma grande generalidade, uma vez que eram consideradas como idênticas "às categorias lógicas e invariantes do espírito nas quais, segundo a sua perspectiva [de Durkheim], estão incluídos todos os modos de pensamento" (Palmonari e Doise, 1986, pág. 15).

Para Durkheim as representações em geral estavam contidas numa "dicotomia que opunha o individual e o colectivo, a pessoa à sociedade, o estável e o instável" (Moscovici, 1988, pág. 218). Numa detalhada resenha histórica àcerca do desenvolvimento do conceito de representação, Moscovici, (1989-a, pág.64), indica que Durkheim lhe atribuiu duas vertentes: por um lado as representações colectivas e por outro as representações individuais; a separação entre elas é do mesmo teor da que preside à separação entre entre o conceito e as percepções ou as imagens, as quais variam de indivíduo para indivíduo, enquanto que o conceito, na sua universalidade, se mantem ao abrigo destas variações. Para além disso, "as representações individuais têm por substracto a consciência de cada um e as representações colectivas, a sociedade na sua totalidade" (Moscovici, 1989-a, pág.64). Durkheim indica que a oposição existente entre as representações individuais e as colectivas é devida à presumida mobilidade das primeiras e à estabilidade da reprodução e da transmissão das outras. Moscovici contesta este ponto de vista que estabelece essa "espécie de equivalência, por um lado, entre a colectividade, o conceito e a permanência, e por outro lado, entre a individualidade, a percepção, a imagem e o flutuante" (Moscovici, 1989-a, pág.65). Essa inteligência única e global a que Durkheim se refere, desconcerta Moscovici, que observa: "ela existiria à parte e acima das inteligências particulares como uma espécie de *group mind* (...). Poder-se-ia concluir que as representações colectivas são lógicas e reflectem a experiência do real. No entanto, na medida em que elas criam ideal, afastam-se do lógico" (idem). Neste sentido, Moscovici indica a necessidade que a psicologia social tem de ultrapassar o sistema dicotómico durkheimeano, no seio do qual somos obrigados "a escolher entre uma entidade social que é mais do que a soma das suas partes e um indivíduo constituído inteiramente por atributos psicológicos internos, reagindo a um conjunto de estímulos externos" (Moscovici, 1988, pág. 218).

Apesar do conceito de representações sociais ser um conceito com uma história já longa, devemos atribuir a sua verdadeira autoria a Serge Moscovici[1]: no início dos anos 60, este autor fez reviver a noção em causa, que tinha permanecido eclipsada durante meio século (cf. Moscovici, 1989-a, pág.61). É precisamente a partir do conceito de representações sociais que Moscovici conduziu uma crítica das características atribuídas por Durkheim ao seu conceito de representações colectivas: "se as representações sociais fossem consideradas de modo tão geral [como Durkheim as considerava], em vez de se tornarem instrumentos heurísticos, tornar-se-iam obstáculos ao conhecimento articulado do real. [Moscovici] considera-as mais como um modo específico, particular, de conhecermos e de comunicarmos o que conhecemos" (Palmonari e Doise, 1986, pág. 15). Por outro lado, e contrariamente a Durkheim, Moscovici concebe-as como "estruturas dinâmicas que operam num conjunto de relações e de comportamentos que aparecem e desaparecem conjuntamente com as representações" (Moscovici [1984], citado por Andrew Wells 1987, pág 442). Na sua teoria, o que Moscovici enfatiza é o aspecto activo, de reconstrução, inerente às representações sociais, e não tanto o seu aspecto passivo, de reprodução, o qual é subalternizado, na medida em que a reprodução da realidade "implica uma remodelação das estruturas, dos elementos (...) referentes aos valores, às noções e regras dos quais, a partir de então, [esses elementos e estruturas] fazem parte" (Moscovici, 1961, pág. 25).

A teoria das representações sociais filia-se igualmente na sociologia de Max Weber, de George Simmel e de Maurice Halbwachs, na socio-antropologia de Lucien Levy-Bruhl, assim como nos estudos de Freud que incidem sobre os fenómenos políticos, culturais e religiosos: "os problemas que estes autores levantaram, foram-nos por eles legados e lidam com os acontecimentos mais imediatos e terra-a-terra da vida quotidiana, [que são] as interacções físicas e simbólicas entre os indivíduos. Na medida que essas trocas são repetidas e se tornam eventualmente ritualizadas, assumem um carácter objectivo enquanto práticas institucionalizadas, crenças, e até movimentos colectivos." (Moscovici, 1988, pág. 213). É neste sentido que Palmonari e Doise (1986, pág. 13), assinalam que a psicologia social se deve apoiar no conceito de representações sociais, se "quiser ser o que pretende, isto é, uma ciência das interacções". O conceito de representações sociais deve desempenhar a função de identificar e descrever os fenómenos comuns a todas as transformações dos elementos objectivos em subjectivos e vice versa que ocorrem durante as interacções simbólicas, tal como a economia estuda as trocas económicas, assim como os fenómenos de mercado que elas têm em comum (cf. Moscovici, 1988, pág. 213).

---

[1] Esta autoria é inquestionável e existe um consenso geral relativamente à sua atribuição, apesar do próprio Moscovici afirmar (1989 -a, pág. 64) que "o verdadeiro inventor do conceito foi Durkheim, na medida em que lhe fixou os contornos e lhe reconheceu o direito de explicar os fenómenos mais variados na sociedade".

O estudo das representações sociais tem como finalidade "encontrar o que há de comum nos diversos domínios [da psicologia social] aparentemente separados e justapostos" (Palmonari e Doise, 1986, pág. 12) e "deveria fornecer à psicologia social uma noção que desempenhasse uma função idêntica à desempenhada pelas noções de génese e de desenvolvimento na psicologia da criança." (idem). O interesse que a psicologia social tem tradicionalmente dedicado a trabalhos tais como os estudos àcerca das atitudes, das opiniões e dos estereótipos, dos grupos de filiação, da percepção do outro, é considerado legítimo pela escola francesa desde que não desarticulados de uma perspectiva holística do comportamento, desde que "possam ser extrapolados[1] e transformados de modo a fornecerem um conhecimento profundo àcerca do que acontece numa escala mais ampla, numa escala social. Os fenómenos [em causa] são a religião, o poder, a comunicação de massas, os movimentos sociais, a linguagem e as representações sociais." (Moscovici, 1989, pág. 410). Para se poder criar um relacionamento entre esses conhecimentos parcelares obtidos pela psicologia social, foi necessária a criação de uma nova teoria, a das representações sociais, uma vez que não bastaria justapor os conceitos tradicionalmente estudados por esta ciência: "Do mesmo modo que o estudo de sílabas sem sentido não é uma maneira para compreender uma língua, atar conceitos bem definidos uns aos outros não é uma maneira de construir uma ciência" (Moscovici, 1988, pág. 213).

Mas a teoria das representações sociais tem ambições mais ousadas: encara a psicologia social como uma ciência imprescindível para as outras ciências sociais, uma ciência do maior interesse para a cultura em geral, "uma antropologia da cultura moderna" (Moscovici, 1989, pág. 411) e também, talvez o objectivo simultaneamente mais interessante e ambicioso, "uma ciência que estuda as conexões entre cultura e natureza, assim como entre os fenómenos sociais e os psíquicos" (Moscovici, 1989, pág. 410).

Este propósito tem-se revelado polémico, como veremos mais adiante na secção deste capítulo reservada à análise das divergências e convergências entre a psicologia social cognitiva e a teoria das representações sociais. Para já interessa rever os pontos fulcrais da teoria das representações sociais.

---

[1] Segundo Moscovici (1989, pág. 411), esta extrapolação justifica-se "desde que sejam mantidas trocas com outras disciplinas que colocam as mesmas questões, fornecem um conjunto de dados e avançam algumas orientações teóricas".

1. 1. O conceito de representações sociais

Moscovici situa o conceito de representações sociais no seio de uma "família de conceitos — ideologia, visões do mundo, ideia-força, mito, utopia — que se referem a uma elaboração teórica que é suposta reflectir as relações sociais, ao mesmo tempo que contribui para as edificar" (Moscovici, 1961, pág. 300). Mas enquanto "o mundo da ideologia é um mundo estável, reificado, [...] o universo da representação é mais difuso, móvel, sempre em mudança" (Palmonari e Doise, 1986, pág. 14). Ao proceder à distinção das representações sociais desse conjunto de conceitos contíguos, Moscovici observa que uma representação social não é "pouco mais do que [...] uma ideia, ou uma noção, ou uma crença" (Evans-Pritchard, citado por Moscovici, 1988, pág. 212), e indica que o termo "diz respeito a fenómenos que são definíveis de modo unívoco. A representação é de facto uma organização psicológica, uma modalidade de conhecimento particular" (1961, pág. 302). As representações sociais não são apenas compilações de cognições ou sistemas cognitivos, são corpos de conhecimento, verdadeiras teorias que se referem a todos os aspectos das sociedades e das culturas. Moscovici define as representações sociais como "uma modalidade particular de conhecimento que tem por função a elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos" (idem, pág. 268). Por outro lado, as representações sociais "são o pré-requisito para a acção em geral" (Moscovici, 1988, pág. 214)

O autor encara a representação enquanto um processo de mediação entre o conceito e a percepção: "A representação parece-nos ser, não uma instância intermediária, mas um processo que torna o conceito e a percepção intermutáveis, pelo facto de se engendrarem reciprocamente. Assim, o objecto de um conceito pode ser tomado como objecto de uma percepção, ou o conteúdo de um conceito ser percepcionado" (1961, pág. 302). É aliás devido a essa intermutabilidade que confere à representação o seu "realismo", ou seja: "a intermutabilidade ou a fusão entre conceito e percepção, um deslizando para o outro, na representação, cria a impressão de realismo" (idem). Por outro lado, o autor considera que o conteúdo de uma representação, predominantemente figurativo, estruturando-se por acção de uma dada significação (cf. idem, pág. 303): no que se refere às funções da imagem e da significação, Moscovici alude o carácter ilícito da posição que considera a significação situada a um nível geral e latente, enquanto que a imagem estaria situada num plano mais particular e de maior explicitação. O autor considera que "relativamente ao objecto, a imagem e a significação têm funções equivalentes, [e] nem uma nem outra são inteiramente delimitadas e unívocas" (idem).

A compreensão clássica da representação enquanto estrutura estática, para além de não ser rara, também não é antiga (cf. Moscovici, 1961, pág. 303). Por um lado, a teoria de Durkheim que "aborda a representação colectiva enquanto organização definitiva, e o sujeito receptor em estado de passividade" (idem, págs. 303-304), e por outro lado, "o emprego que certos marxistas fazem da noção de reflexo e a interpretação que dela fazem, engrossam desmesuradamente o poder da situação e dos dados objectivos" (idem, pág. 304). O autor demarca-se destas posições, ao constatar que "a unidade da representação social é raramente perfeita, e de qualquer forma resulta de uma troca na qual a atitude, por exemplo, exerce uma acção selectiva tanto na informação como nos elementos de um dado conteúdo". É assim que, para todo o processo representativo, Moscovici assinala "a tendência para a ultrapassagem dos dados, [em cuja origem] se encontram a interacção e a troca contínuas entre meio social e indivíduo ou grupo" (idem, pág. 303). Neste sentido, a representação social, enquanto conjunto de "imagens, conceitos e significações, relativos a um objecto edifica-se simultaneamente como reflexo desse mesmo objecto e como actividade do sujeito, individual ou social" (idem).

Moscovici ocupa-se também em "definir o termo social com que a noção de representação é qualificada" (1961, pág. 307): considera que ao facto da representação ser social devido à sua extensão na população de uma dada colectividade, "não é um índice ou uma linha divisória essencial" (idem, pág. 305). Por outro lado, adoptar o critério do modo de produção das representações para delinear essa linha divisória das representações sociais, também não se revela suficientemente clarificador, dado que todas as noções que lhe são contíguas "a visão do mundo, a ideologia, a utopia, sublinham o facto destas elaborações teóricas [serem] resultados de uma interacção colectiva, expressões de uma organização social" (idem, 306). De facto, a partir de uma análise realizada segundo a perspectiva da produção, das origens sociais ou individuais é impossível diferenciar a ciência, a representação social, ou a técnica, ou ainda a obra de arte (cf. idem). Moscovici recorre a um outro critério, o da função desempenhada pelas representações sociais, para delimitar o sentido a atribuir à qualificação que o termo social confere à noção de representação: "é necessário colocar mais a tónica na *função* a que a representação responde do que nas circunstâncias da sua constituição. [...] É evidente que se trata de indicar a natureza colectiva da constituição de uma representação, mas da mesma forma, exprimir uma função que lhe é própria: a saber, a contribuição da representação para os processos formadores a para os processos de orientação das condutas e das comunicações sociais" (Moscovici, 1961, págs. 306-307). É a partir deste ângulo de análise da função que é possível encontrar a especificidade das representações sociais: "Esta função difere da função da ciência ou da técnica e também não recobre inteiramente o da ideologia. A primeira propõe-se atingir a verdade àcerca da natureza ou àcerca do domínio da natureza, a segunda tende a fornecer instrumentos necessários à produção de bens. Quanto à ideologia, esforça-se mais em oferecer um sistema geral de fins e de interpretações globais, e em justificar os objectivos de um grupo humano" (Moscovici, 1961,

pág. 307). Moscovici refere que apesar da ciência, a técnica, a ideologia, a arte e a filosofia forneçam alguns contributos para a constituição de condutas, estes modos de conhecimento não têm como objectivo principal essa contribuição para a organização das condutas: aliás, "a representação social não orienta ou suscita as condutas apenas numa realidade alargada ou transformada, propõe formas em que as relações sociais concretas possam encontrar a sua expressão" (idem, pág. 309).

Em conclusão desta vertente da definição do conceito de representação social, que reside na questão da delimitação do sentido do adjectivo social qualificativo da noção de representação, questão essa analisada em torno do modo de produção e da função social da representação, Moscovici observa que a representação social tem como função "resolver problemas, dar forma a relações sociais, fornecer um instrumento para a conduta. [...] No entanto, a representação social não é o resultado do trabalho intelectual de um grupo especializado, com objectivos próprios, mas sim o resultado da reflexão e da interacção de uma colectividade bastante diversificada e difusa. Esta modalidade de produção é conexa à função da representação, porque se trata de criação de condutas e de circulação de mensagens num meio muito alargado, que só encontra um denominador comum a um certo nível prático e bastante linear" (Moscovici, 1961, pág. 310).

Estas razões da escolha do termo *social* para adjectivar o conceito de representação, são intrínsecas à própria teoria, e demarcam a concepção de Moscovici da de Durkheim: com o abandono do adjectivo *colectiva* , Moscovici quiz dar ênfase "à pluralidade e diversidade das representações no seio de um grupo" (Moscovici, 1988, pág. 219). Não era esta a concepção veiculada pelo conceito de representações colectivas: para Durkheim, "cada membro de um grupo encontrava as representações colectivas já pré estabelecidas sem a sua intervenção, o que dava origem a um carácter coercivo dessas representações, e que [pressupunha] que o indivíduo se conformava sem restrição [a essas representações]" (idem). Esta concepção, como não pressupunha a participação de todos os sujeitos na constituição e na transformação das representações, não podia ser útil para o estudo do modo como uma representação se forma, estudo esse que pressupõe que seja tida em conta "uma certa diversidade [...] e a comunicação que possibilita a convergência dos pensamentos e dos sentimentos permitindo que algo individual se torne em algo social. [..] Foi a necessidade de transformar a representação numa ponte entre o mundo individual e o mundo social, e de a ligar a uma visão de uma sociedade em mudança que determinou esta mudança terminológica" (Moscovici, 1988, pág. 219) de representação colectiva para representação social.

1. 2. As cinco questões centrais da teoria das representações sociais

No seu trabalho já clássico, "La Psychanalyse, son Image et son Publique", Moscovici elaborou a teoria das representações sociais que aparece articulada em torno de cinco questões centrais: 1. a análise das dimensões das representações sociais, 2. a análise da formação das representações sociais, 3. a análise dos factores que marcam os processos intelectuais no decorrer da formação de uma representação social, 4. a análise do estilo do "pensamento natural" e 5. a análise dos princípios subjacentes ao funcionamento do pensamento natural.

1. 2. 1. A análise das dimensões das representações sociais

Na sua análise da organização do conteúdo das representações sociais, Moscovici teve em conta um conjunto de três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação. Estas três dimensões pertencem a um "universo de opiniões", que é como quem diz a uma representação social, quando "encarada como um conjunto ordenado de asserções avaliativas incidentes em questões específicas" (Moscovici, 1961, pág. 283). Tendo em conta quer os estudos clássicos sobre as atitudes, quer os desenvolvimentos posteriores realizados neste domínio de investigação da psicologia social, autor redefine o conceito de atitude como "um esquema dinâmico da actividade psicológica, esquema coerente e selectivo, relativamente autónomo, resultante da interpretação e da transformação dos modelos sociais e da experiência do indivíduo. Durante a elaboração de um comportamento, a atitude exerce, com uma intensidade afectiva variável, uma acção reguladora sobre a orientação do organismo e sobre as trocas que intervêm entre os elementos desse organismo assim como entre o organismo e o meio socialmente valorizado. A atitude pode actualizar e apoiar o comportamento que lhe corresponde" (Moscovici, 1961, pág. 269-270). Moscovici, sugere que a atitude tem uma função da maior importância, uma vez que, sob o ponto de vista genético talvez antecipe a representação, dado que, só após termos tomado uma posição àcerca de um dado objecto é que é possível construirmos, em função desse objecto, uma representação desse mesmo objecto (cf. Moscovici, 1961, pág. 290). A componente atitudinal das representações sociais é pois aquela que se encontra numa conexão mais estreita com o afecto. Por outro lado, Moscovici confere uma maior importância às atitudes porque, de entre as três dimensões de uma representação social, as atitudes são mais frequentes do que as outras dimensões, relegando para segundo plano essas outras dimensões: "Uma tomada de posição coerente imposta pelas necessidades da troca e da acção, e portanto pela urgência da orientação, deixa numa certa penumbra a actividade unificadora e organizadora da informação e das imagens" (Moscovici, idem, pág. 290). No fundo, é a atitude

"que acaba por definir a orientação global da representação social" (Moscovici, idem, pág. 287).

A segunda dimensão de uma representação social, a informação, está relacionada com a organização das informações detidas por um determinado grupo social relativamente a um dado objecto social. A informação (mesmo objectiva), revela-se menos importante do que a atitude, por exemplo no que se refere à aceitação ou recusa da psicanálise.

A terceira dimensão de uma representação social é designada por Moscovici como o campo da representação, que é uma expressão que "reenvia para a ideia de imagem, de modelo social, com o conteúdo concreto e limitado das avaliações que incidem sobre um aspecto preciso do objecto da representação" (Moscovici, idem, pág. 285). O campo de representação refere-se à organização em que se baseia o conteúdo da representação, sendo essa organização dos elementos constituintes do campo, realizada de uma forma hierárquica: "A noção de dimensão obriga-nos a considerar que existe um campo de representação sempre que há uma hierarquia dos elementos" (Moscovici, idem). Moscovici indica que as dimensões do campo da representação podem variar, o mesmo acontecendo relativamente aos pontos em torno dos quais esse campo se delimita (cf. Moscovici, idem).

Moscovici realça a importância do estudo dimensional das representações sociais, indicando que, "no seu conjunto, as três dimensões permitem clarificar a natureza e o grau de coerência de uma representação social, estabelecer a sua função na definição das fronteiras de um grupo e, finalmente, tornar possível uma análise comparativa" (idem, pág. 293).

1. 2. 2. A análise da formação das representações sociais

Moscovici é particularmente cauteloso relativamente ao emprego do termo *formação*, considerando que não o utiliza com um "significado genético ou cronológico rigoroso" (1961, pág. 311). Trata-se antes de "esclarecer uma direcção de um desenvolvimento provável" (idem) cujas etapas seria necessário validar. O autor considera no entanto que o seu estudo forneceu material suficiente para "fundamentar e corrigir" (idem, pág. 312) um esboço teórico no qual se destacam dois processos fundamentais através dos quais se processa a elaboração de uma representação social: a objectivação e e a ancoragem.

A objectivação é um processo que "tem como ponto de partida um arranjo particular dos conhecimentos relativos ao objecto da representação social" (Moscovici, 1961, pág. 312) e que, por outro lado, conduz à "retenção selectiva de uma parte da informação que circula na sociedade" (idem). Esta primeira etapa da formação das representações sociais é constituída pela naturalização e pela classificação. Relativamente à naturalização, e referindo-se à representação social da psicanálise, Moscovici observa que "Na medida em que o complexo, o inconsciente, são supostos reproduzir a figura manifesta da realidade, o aspecto social da sua extensão, o carácter selectivo do conjunto no qual participam, assim como a origem colectiva do seu emprego são esquecidos. O consenso esbate-se por detrás da suposta objectividade do reflexo dos fenómenos tais como são percepcionados. Os conceitos deixam de aparecer como imagens estabelecidas, habituais, para se tornarem em verdadeiras categorias da linguagem e do entendimento — categorias sociais certamente — próprias para a ordenação dos acontecimentos concretos e para serem enriquecidas por eles. Cada um dos termos consolida-se com o decorrer do seu emprego enquanto instrumento "natural" de compreensão, num grupo que assim o admite" (Moscovici, idem, pág. 315). A naturalização é um processo de transformação quer do estatuto, quer da função dos conceitos: "O conceito já não é uma pura ideia, nem sequer uma imagem, mas sim uma *entidade*. A naturalização [...] confere uma realidade plena ao que era uma abstracção" (idem). A função da naturalização é portanto a de tornar familiar o que é percepcionado como estranho, exterior ao universo habitual dos sujeitos, permitindo assim um tratamento mais fácil desses objectos sociais assim naturalizados. É graças à naturalização que é possível a construção de um modelo no qual os conceitos têm uma função precisa: é o modelo figurativo que é assim chamado pelo autor "porque consiste não só numa maneira de organizar informações, como é também o resultado de uma coordenação que permite concretizar a representação" (idem, pág. 313). Por outras palavras, o modelo figurativo concentra os conceitos importantes de uma dada teoria, após os ter transformado em noções simples e familiares: "é um ponto comum entre a teoria científica e a sua representação social. A sua exactidão é evidentemente relativa, mas apesar de tudo concentra a maioria dos conceitos importantes" (idem) dessa teoria. Por outro lado, opera uma mudança do "indirecto" para o "directo": "o que na teoria é *mediato*, expressão geral, abstracta, de uma série de fenómenos, na representação torna-se uma tradução *imediata* do real" (idem, pág. 314). Por fim, "o modelo associa os elementos abstractos numa sucessão autónoma, com uma dinâmica própria, a do conflito entre o implícito e o explícito, o interno e o externo" (idem). Moscovici resume assim a essência dessa fase da objectivação que é a naturalização: "é um momento em que a concepção científica, confrontada com outros sistemas de valores e com outras representações, assiste à realização de uma escolha dos seus elementos; a deslocação [desses elementos] para um nível concreto é concomitante. O resultado não é de modo algum uma agregação de elementos despropositados, mas um conjunto ordenado, coerente e relativamente correcto. No fim desta fase, a teoria encontra-se esquematizada no duplo sentido de uma selecção e de uma estilização

concreta dos seus termos. Assim se constitui o núcleo imagético da representação social ou modelo figurativo" (idem, pág. 317).

Um outro momento do processo da objectivação é a classificação ou categorização cujo funcionamento é descrito pelo autor do seguinte modo: "Em geral, o modelo torna-se num instrumento próprio para categorizar pessoas e comportamentos. O grupo social identifica-se a uma realidade objectiva e independente da sua actividade. A assimilação do conceito a entidades reforça a impressão de que a representação social não é apenas, ou prioritariamente uma transformação da teoria [...], mas sim um reflexo directo dos fenómenos" (idem). A categorização permite, a partir da escolha realizada entre os diversos sistemas de categorias, estabelecer diferenças ou semelhanças entre eles e conferir-lhes uma designação (cf. idem).

A formação de uma representação social, é portanto um processo complexo "no decorrer do qual um sujeito ou um grupo de sujeitos, apoiando-se numa informação seleccionada, exterioriza-a e ordena-a num sistema coerente e autónomo [...]. O modelo figurativo, as categorias e as entidades socialmente engendradas balizam a objectivação" (idem, pág. 318).

O outro processo presente na formação das representações sociais, a ancoragem é descrito por Moscovici numa acepção mais ampla do que aquela que foi conferida ao termo pelos psicólogos da escola guestaltista, para quem designava "o equivalente de colocar um objecto novo num quadro de referência bem conhecido para poder interpretá-lo" (Palmonari e Doise, 1986, pág. 22). No contexto do seu estudo, Moscovici atribui uma tripla designação do conceito: por um lado, designa "a inserção de uma disciplina numa hierarquia de preferências e de papeis existentes" (Moscovici, 1961, pág. 318); por outro lado, refere-se às "deslocações de atributos que transformam esta disciplina em instrumento socialmente reconhecido" (idem); e por fim, indica "a acção pela qual uma representação orienta e edifica relações sociais" (idem).

Estas características permitem que a representação social se torne funcional, no caso da psicanálise, permitem que a representação social de uma teoria científica se torne funcional. Moscovici estabelece a seguinte comparação entre a objectivação e a ancoragem: "Se a objectivação explica como é que os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade social, a ancoragem permite compreender o modo como eles contribuem para exprimir e para constituir relações sociais" (idem), conferindo assim à representação um carácter instrumental.

1. 2. 3. Análise dos factores que marcam os processos intelectuais no decorrer da formação de uma representação social

São de três tipos os factores que marcam os processos intelectuais durante a formação das representações sociais: 1) O desfasamento e a dispersão da informação, e a multiplicidade e desigualdade qualitativa das fontes de informação ; 2) a focalização e 3) a pressão para a inferência

Estes três factores constituem verdadeiras dimensões da realidade que estão presentes no processo de produção das representações sociais. Segue-se um resumo da cuidadosa análise das relações existentes entre essas dimensões e as representações sociais realizada por Moscovici.

Quando somos chamados a pensar e a emitir juízos de valor àcerca de um dado objecto de conhecimento, não podemos na maioria das vezes lidar com a notável quantidade de informações existentes relativamente a esse objecto, não só devido à falta de tempo, mas também porque muitos dos saberes têm um carácter indirecto em relação ao objecto sobre o qual incidem. No entanto, temos opiniões e produzimos juízos de valor face a um considerável número de objectos. Moscovici designou esta situação inerente à própria informação pela expressão de desfasamento e dispersão da informação. Moscovici observa que "os dados de que a maioria das pessoas dispõem para responder a uma questão de que depende toda a sua actividade (conduta e comunicação), são geralmente insuficientes para permitir uma apreciação correcta de um facto, de uma relação ou de uma consequência. [...] O desfasamento entre a informação de facto presente e a que teria sido necessária para abarcar todos os elementos de que depende a cadeia de raciocínios — excepto em domínios limitados— é um desfasamento *constitutivo* " (1961, pág. 360).

Por outro lado, é também importante o papel desempenhado pela multiplicidade e desigualdade qualitativa das fontes de informação : estas circunstâncias relacionadas com as fontes de informação "tornam precárias as ligações entre os julgamentos" (Moscovici, 1961, pág. 361). Com base nesta constatação, o autor desfaz oportunamente uma ilusão tão cara à sub-cultura da classe média: "Face a esta diversidade, a famosa distinção entre homem culto e inculto, utilizando este último raciocínios mais imperfeitos do que o primeiro, perde o seu valor. Com efeito, relativamente a certos problemas, todos os indivíduos são incultos. A instrução cria uma maior capacidade de compreensão dos conhecimentos que circulam na sociedade e, conjuntamente, uma disponibilidade face a esses conhecimentos; mas, em alguns casos, as diferenças esbatem-se e, seja qual for o seu nível de educação, os homens estão armados do mesmo modo relativamente à comunicação e à emissão de uma opinião" (idem).

O segundo factor que incide na formação das representações sociais é a pressão para a inferência . A necessidade que os indivíduos e os grupos permanentemente sentem de agir, de se posicionarem e de comunicar, coagem-nos a deliberar de uma forma acelerada que não é condicente com o tempo necessário para proceder a essas deliberações: " A distância temporal entre a reflexão e a acção, entre a acumulação de conhecimentos e o raciocínio, não corresponde sempre às exigências desse raciocínio. A existência dessa preparação, a preparação constante para responder às incitações do grupo, do meio, aceleram o processo de passagem da constatação à inferência. A frequência das "respostas feitas" ou das "ideias em segunda mão" testemunha a função desse capital de antecipações que dirige rapidamente as reacções e selecciona as informações" (Moscovici, 1961, págs. 361 e 362).

Por outro lado, "A participação numa colectividade obriga os seus membros a procurar uma comunhão de opiniões, a uniformizá-las, quer para poderem trocá-las, quer para lhes assegurar uma certa validade. Daqui decorre a necessidade de compromisso, de adesão e de recurso a fórmulas geralmente aceites" (idem, pág. 362).

A terceira característica da realidade com incidência na produção das representações sociais é a focalização . Moscovici designa por este termo a tendência que os sujeitos têm para se centrarem em determinados "interesses e relações selectivas" (idem), ou seja, a tendência que os sujeitos têm para prestar mais atenção a determinados aspectos da realidade social em detrimento de outros aspectos dessa realidade: "A distância, o grau de implicação relativamente a um objecto, variam. [...] Intervêm activamente hábitos lógicos e linguísticos, assim como as tradições históricas e a estratificação, por vezes caduca, dos valores" (idem).

1. 2. 4. A análise do estilo do "pensamento natural"

Moscovici empreende uma descrição sistemática do estilo que visa "abarcar a unidade do corpo de pensamento em questão [a psicanálise], e que dará às constatações a sua significação plena" (Moscovici, 1961, pág. 363). O estilo em si, se bem que não seja o pensamento, é no entanto uma manifestação dele: "Quando tentamos definir uma forma de reflexão, reencontramos imediatamente o modo como ela procede à ordenação do real e como o concebe" (idem). O autor interessa-se pelo estilo, "não tanto enquanto na perspectiva da arquitectura léxica, mas sim sob o prisma da organização e da ocorrência da organização dos julgamentos", (idem). Neste sentido, Moscovici diferencia o "pensamento escrito" do "pensamento oral", ou seja, "o pensamento organizado em torno da apreensão das categorias e o pensamento organizado em torno da

comunicação das ideias" (idem, pág. 363). Esta diferenciação é necessária, uma vez que os princípios que o autor se propõe deduzir "dizem respeito a um pensamento oral e orientado no sentido da comunicação das ideias" (idem), esse mesmo pensamento que os sujeitos desenvolvem em situação de entrevista, "na ausência de todo e qualquer constrangimento formal e em que os raciocínios visam menos abarcar e avaliar [o objecto de conhecimento] do que transmitir e fixar uma opinião" (idem, pág. 364). O autor refere que "A insuficiência de informação para uma elaboração perfeita, a pressão para a inferência e para encontrar um consenso, exigem simultaneamente a comunicação incontinente e a eliminação das etapas intermediárias do julgamento" (idem, pág. 364). Interessa portanto, partir da linguagem corrente, quotidiana, para se proceder à análise da presença e da articulação das representações sociais, isto porque para conhecermos socialmente um objecto, é necessário falarmos dele (cf. idem).

O estilo cognitivo que Moscovici estuda tem algumas características próprias, uma das quais, "a mais evidente, pode ser designada de uma forma paradoxal: o formalismo espontâneo. A existência e o emprego de uma provisão de clichés, de julgamentos e de expressões que traduzem a confiança relativamente às formulas consagradas ou simplesmente a impregnação da linguagem e da reflexão, contrastam muitas vezes com a sua organização, a qual, é própria do sujeito. Os clichés favorecem as reduções, a precipitação explosiva, que convergem para essas posições aproximativas das quais só se pode extrair sentido após se terem revisto os termos" (idem). Por outro lado, "os clichés têm a vantagem de serem convencionais e lineares, facilitando assim a comunicação ou evitando, à falta de informação ou de desejo de explicação, qualquer esforço de integração das noções num novo conjunto. O raciocínio torna-se então numa modalidade de tradução que restabelece tudo num esquema comum" (idem).

Neste estilo cognitivo, "o pensamento e a comunicação desenvolvem-se de uma forma económica. A economia é devida ao facto das palavras pertencerem a uma linguagem particular de um dado grupo e às suas conotações convencionais. A adequação deixa de ser procurada. A ordenação e a conexão das proposições ficam pouco asseguradas. As proposições ficam cheias de locuções comuns, de impurezas que testemunham a extensão das *praias de pseudo-reflexão* e da referência a um código subentendido. O deslizamento do pensamento para a linguagem é flagrante, falar e pensar identificam-se. O formalismo intelectual corresponde ao automatismo linguístico" (idem, pág. 365).

Moscovici, referindo-se às características repetitivas do estilo cognitivo relativo às representações sociais, indica mesmo que: "Não é exagero dizer que os estilo cognitivo da representação social se distingue pela iteração, pela redundância" (idem). A função desempenhada pelo emprego desta repetição diz respeito não só à economia , mas também à organização do julgamento. Este estilo cognitivo é essencialmente construtivo e a repetição permite que a reflexão se faça sem obstáculos, até porque a forma de controlo empregue é de tipo

normativo: "Nesta forma de pensamento, raramente se volta atrás, *o julgamento é essencialmente construtivo e mais raramente correctivo*. O elemento repetitivo praticamente nunca é eliminado em proveito da ligação e da ordenação de dois julgamentos. Pelo contrário, num certo sentido, [esse elemento] constitui o cimento e o seu aparecimento regular permite que a reflexão avance, uma vez que ele é a marca da continuidade. Os clichés, pela sua frequência constituem assim um quadro de organização e de economia" (idem, pág. 366).

A segunda característica do pensamento natural, refere-se às relações de implicação entre os raciocínios, relações estas que "são influenciadas pela concepção que [as pessoas] têm da natureza das relações causais" (idem, pág. 368). Enquanto que a causalidade no pensamento científico é um sistema que relaciona exclusivamente uma causa estabelecida com o seu efeito, a causalidade própria das representações sociais é uma causalidade mista, em que coexistem essa causalidade científica "eficiente" e um outro tipo de causalidade que Moscovici designa por "causalidade fenomenal ou antropomórfica": "O que impressiona [...] no modo de pensamento que elabora uma representação social, é o recurso a este *dualismo causal* que confere a cada uma das asserções um sentido diferente e ao conjunto um carácter compósito" (idem, pág. 370).

A terceira característica do pensamento natural diz respeito ao primado da conclusão: "A partir do momento em que o campo do julgamento está definido, a consequência de uma acção, o sentido de uma comunicação ou de uma sucessão lógica, são antecipados. A pressão exercida pela sociedade, os limites que tenta impor aos seus membros, tornam as inferências mais salientes do que os outros enunciados de um raciocínio" (idem, pág. 370). O pensamento natural realiza uma verdadeira inversão das funções de determinação que competiria às premissas contidas num raciocínio: "Em vez de ser o encadeamento lógico a orientar a orientação do julgamento, é essa orientação que determina o encadeamento lógico. A conclusão está feita desde o início. Passa à frente de todas as outras proposições que se transformam em argumentos susceptíveis de a tornar ainda mais presente. A relação entre os enunciados depende da sua função de co-inferência. Parcialmente, cada um dos enunciados tende a expressar e a precisar uma ideia. Pelo facto da conclusão ser conhecida, emerge uma impressão de repetição em que as inferências particulares são apenas variantes do mesmo leitmotiv. Neste caso, o sequência dos julgamentos propõe-se não só traduzir como também demonstrar o que já foi estabelecido. Isto equivale a justificar e a definir uma opinião ou uma tomada de posição (idem, págs. 370 e 371).

1. 2. 5. Análise dos princípios subjacentes ao funcionamento do pensamento natural

Moscovici analisa dois princípios gerais que estão na base do pensamento natural: a analogia e a compensação. Enquanto que a analogia se refere "ao agrupamento das noções na mesma categoria e à génese de um novo conteúdo" (idem, pág. 381), a compensação, diz respeito "à estrutura das relações entre os julgamentos e ao estabelecimento da sua coerência" (idem). Por um lado, o princípio da analogia tem como eixo o objecto e "ajuda a fundar as *características representadas do objecto* "(idem), e por outro lado, o princípio da compensação tem como eixo o quadro de referência de onde provém o raciocínio e "edifica *as significações ou as ligações que dizem respeito* [a esse objecto]" (idem).

A analogia é acima de tudo um procedimento de generalização: "A analogia, princípio de natureza mais semântica do que formal, explica a maioria das relações que emergem entre as noções essenciais de uma representação. Marca o tipo de conhecimento desenvolvido, e situa-se no centro da actividade cognitiva e linguística. Compreendêmo-la em primeiro lugar como procedimento de generalização de uma resposta ou de um conceito antigo para uma resposta ou para um conceito novos, pela modificação do seu conteúdo. As realidades subjacentes são agrupadas sob o mesmo signo e esclarecem-se mutuamente" (idem, pág. 381). Moscovici dá o exemplo da analogia que alguns entrevistados realizaram entre psicanálise e confissão: "Quando se diz: A confissão é uma psicanálise com a condição de não ser deformada, confissão e psicanálise penetram cada uma delas no universo da outra. O conceito de confissão é associado e generalizado a um domínio que lhe é exterior. O acto religioso é compreendido como um acto laico no qual, só a relação intersubjectiva conserva a sua importância [...]. Por seu lado, o diálogo psicanalítico, adquire uma configuração concreta, banal, uma vez que a imagem da confissão o mergulha numa realidade compreendida e conhecida. A proposição inversa: A psicanálise é uma confissão, estabelece um contacto unívoco. A terapêutica psicanalítica é *como* a confissão: a representação familiar é transferida imediatamente para um outro objecto, facilitando a apreensão deste" (idem, págs. 381 e 382). No fundo, a analogia permite a realização de uma mediação entre diversos universos, tornando-os permeáveis: "Esta mediação abre uma possibilidade de assimilação do que é exterior através de um rearranjo do que já existe. A passagem da teoria científica para a representação social seria impensável de outra forma" (idem, pág. 382). O autor analisa a função da analogia que ao realizar um encontro entre noções antigas e novas, "visa *antecipar e controlar* o conteúdo que resulta [desse encontro], assim como inflectir e delinear as suas propriedades. O raciocínio analógico atinge assim dois objectivos: um é integrar num conjunto mais vasto elementos autónomos, o outro é de dominar, impondo um modelo, o desenvolvimento da imagem de um facto ou de um conceito inédito que entra no horizonte do grupo ou do indivíduo" (idem, pág. 384).

Para além de consistir num procedimento de generalização, a utilização da analogia também permite uma economia de informação relativamente a um dado assunto, economia essa cuja necessidade advém das próprias exigências da comunicação: "Por um lado, a pressão para transmitir ou para formular uma opinião, e por outro lado, a variação da capacidade para receber essa opinião, sugerem o recurso a uma quantidade reduzida de conhecimentos. Antes de acumular os dados necessários para cada questão, um sujeito deve ser capaz de julgar, e de partilhar o seu julgamento. Os conceitos e os modelos comparáveis de que esse sujeito dispõe, dispensam-no de se questionar àcerca de todos os pormenores susceptíveis de fundamentar o raciocínio, de o elevar à dignidade de uma verdade fundamentada. Se nos dirigimos a um interlocutor cuja capacidade intelectual consideramos abaixo ou acima de um certo nível, a intervenção das analogias assegura a compreensão afastando as informações momentaneamente supérfluas. Elas ajudam também a transgredir as regras demasiado rigorosas da comunicação, indicando simplesmente o domínio em que essa comunicação se situa" (idem, 383).

Moscovici assinala ainda as semelhanças que se podem observar entre as funções que o princípio de analogia desempenha no pensamento representativo e as funções desempenhadas pela identidade na lógica formal ou pela semelhança nos fenómenos perceptivos: "A ausência ou a presença de um termo, a aproximação ou a oposição, decidem sobre as ligações que se estabelecem entre estruturas cognitivas ou perceptivas. No entanto, enquanto que a identidade está baseada numa categoria que sustenta ao julgamento e a semelhança perceptiva essencialmente numa relação de ordem de grandeza, a analogia só se estabelece a partir do que se pode chamar uma ligação temática. É o carácter comum dos temas que orienta e selecciona o factor de agrupamento e de generalização" (idem, pág. 384).

O segundo princípio geral em que se baseia o pensamento natural, a <u>compensação</u>, refere-se aos diversos procedimentos através dos quais os julgamentos são organizados e adquirem uma coerência interna. A este respeito, Moscovici alude ao carácter "dramático e imediato" das representações sociais: "Percepcionamos um objecto pelas acções [...] e pelas influências que ele exerce. O conceito e o enunciado científicos são formas limites em que a univocidade parece assegurada, e de onde a interferência do sujeito individual ou social está eliminada" (idem, pág. 386). Relativamente à coerência interna das representações sociais, o autor observa que "A sucessão das proposições destinadas a expressar o conteúdo de uma representação social tende sempre para um estado estável e completo em que a coerência é atingida" (idem). No entanto Moscovici indica que, apesar dessa tendência, "O equilíbrio instável é a regra" (idem).

Se por um lado temos uma necessidade intelectual em não contrariar o princípio da não-contradição, temos também uma outra necessidade social de respeitar a interdependência, essa unidade que deve ser mantida independentemente dos antagonismos eventualmente existentes: "A unidade é mais essencial e mais real do que o consenso, o qual é apenas uma fase da evolução dos sistemas sociais, fase em que as partes se põem de acordo de modo a não estarem em contradição. O contrato social é uma criação eficaz dos homens, mas não é a garantia da sua coexistência. Para o espírito e para a comunicação, para além da regra da não-contradição dos julgamentos, é necessário respeitar a sua *unidade* , relativamente à qual essa regra define uma das possibilidades. [...] A exigência de unidade é mais forte do que a exigência de evasão da contradição. A tolerância face à não-contradição, é a tolerância face a uma regra que deixa aos julgamentos uma autonomia e não faz depender estritamente a sua ordem da lei que rege a totalidade. Se o ênfase for colocado na unidade, na totalidade, as proposições particulares são condicionadas e obrigadas a reger-se por uma espécie de movimento de compensação que assegura a sua coerência e a sua relação" (idem, págs. 386 e 387).

No fundo, a compensação permite que seja assegurado um equilíbrio, inevitavelmente instável, entre as regras da compreensão lógica e as atitudes que visam a sua imprescindível interdependência dos sujeitos. Este procedimento compensatório só é possível através de um esforço realizado pelos sujeitos no sentido de tentar uma unidade dos múltiplos sistemas de categorização que por vezes são evocados por esses mesmos sujeitos quando procedem à elaboração de julgamentos (cf. idem, pág. 388). Moscovici, dá um exemplo do processo de compensação utilizado por um sujeito entrevistado que por um lado necessitava de manter a separação que considerava necessária entre a psicanálise e a religião, e por outro lado também tinha necessidade de preservar a unidade da sua atitude favorável face a ambas; nesta situação, o sujeito viu-se constrangido "a operar uma série de reuniões (psicanálise — fisiologia) e de separações (espírito — corpo, plano da fé — plano da ciência), que conjuntamente se compensam. A coerência é assim obtida através de uma tentativa de modificação do sentido dos termos e *cada termo, numa relação, é mudado de modo a poder pertencer à categoria que melhor corresponde ao quadro principal da pessoa que reflecte* " (idem, pág. 388).

Neste sentido Moscovici distingue a compensação do princípio de não contradição: "As relações de compensação de uma proposição são duplas: relativamente ao sistema no seu conjunto e relativamente à proposição precedente. O princípio de não contradição supõe que os elos de sucessão dos julgamentos são simultaneamente elos de uma associação particular com o sistema geral. Isto porque o princípio em questão concebe esse sistema como único e unívoco. As dificuldades, assim como a descontinuidade da compensação, provêm do facto de cada asserção dever ser considerada constante e simultaneamente em relação à totalidade e no local que ocupa numa série de raciocínios. Em alguns casos, a sucessão nesta série — perante a

importância que adquire a existência de um potente campo de representação — deve ser considerada como *um modo de transformação das partes no interior de um todo* (idem, pág. 388).

1. 3. A teoria das representações sociais e a psicologia social cognitiva

A teoria das representações sociais, veio contrariar a tendência dominante da psicologia social anglo-saxónica, tradicionalmente individualista e atreita a uma postura epistemológica que, por um lado considera a psicologia social como um ramo da psicologia e por outro, reduz os sujeitos humanos a meros organismos. Esta posição, ao colocar entre parêntesis os diversos níveis dos processos comunicacionais e representacionais, reserva à psicologia "uma realidade mais empobrecida e mais trivial do que a realidade do senso comum" (Moscovici, 1989, pág. 410). A teoria das representações sociais revelou-se providencial para a psicologia social, na medida em que permitiu a ultrapassagem duma situação de "psicologia miniaturizada e minimalista, que contem uma infeliz semelhança com a arte com esse mesmo nome" (idem, pág. 411), conferindo-lhe até um estatuto que já é privilegiado no conjunto das ciências sociais, e que tudo indica, se manterá: num momento em que parece irremediavelmente ameaçada a convencional separação entre os dois objectos de estudo da psicologia e da sociologia, respectivamente o indivíduo e a sociedade, "a psicologia social representa um dos pontos de tensão criados pela intersecção destes dois termos e que nunca podem ser dissociados ou tratados como se cada um deles tivesse uma realidade distinta." (Moscovici, 1989, pág. 412). Este autor indica igualmente que o estatuto de excepção atribuído à psicologia social advém do facto desta ciência ter um modo original de interpretar a realidade: enquanto que a sociologia e a psicologia utilizam um modelo explicativo bipolar (sujeito — objecto) herdado da filosofia , a psicologia social socorre-se de um modelo de três elementos (sujeito individual — sujeito social — objecto) (cf. Moscovici, idem, pág.413).

Para cumprir esta vocação de estabelecer pontes entre os domínios da psicologia e da sociologia, a psicologia social não pode continuar a manter no seu próprio seio a separação clássica entre os níveis de análise sociológico e psicológico, sob pena de "se impedir de observar as relações entre os indivíduos e a colectividade e o seu fundo comum" (Moscovici, 1988, pág. 218). Com o objectivo de superar esta situação o psicólogo social deverá "libertar-se de uma dicotomia em que tenha de escolher entre uma entidade social que é mais do que a soma das suas partes e um indivíduo que consiste inteiramente em atributos psicológicos internos reagindo a um conjunto de estímulos externos" (idem). Neste sentido, o autor empreende uma crítica à chamada "cognição social", observando que psicologia social tem de ser forçosamente cognitiva, e assim "o próprio termo de psicologia social cognitiva é um pleonasmo" (Moscovici, 1986, pág. 37). A

propósito da conhecida evolução das teorias behavioristas em direcções cognitivistas (cf. por exemplo, Hill, 1980), e referindo-se ao caso específico da psicologia social, Moscovici indica que "o modelo behaviorista S — R, complexificou-se passando pelo esquema S — O — R, no qual o organismo ocupa uma posição de variável intermédia entre o estímulo e a resposta, e até se tornar no esquema O — S — O — R, em que o sujeito que é designado por organismo (muito poderia ser dito àcerca desta terminologia) é suposto definir quer o S quer o R pela sua actividade construtiva" (Moscovici, 1988, pág. 226). Esse mesmo modelo havia sido proposto por Moscovici em 1961, no seu estudo àcerca das representações sociais da psicanálise, e essa perspectiva teórica permitia "afirmar a função construtiva das representações sociais que partilhamos enquanto sujeitos activos da nossa sociedade" (idem). O autor sublinha assim o facto da psicologia social cognitiva americana só ter reconhecido o conceito de construção nos anos oitenta, constatação que conduz a uma inevitável relativização do alcance e da notoriedade inovadora da chamada revolução cognitivista da psicologia social norte americana.

No interior da polémica que se tem gerado entre os autores que se enquadram na corrente da psicologia social cognitiva e aqueles que representam a teoria das representações sociais, podem observar-se, por um lado, as posições pessimistas de Ian Parker, que coloca o ênfase na "facilidade com que o estudo das representações sociais pode ser acomodado ao campo da cognição social (e assim, à psicologia cognitiva individualista)" (Parker, 1987, pág. 463), e por outro lado, a perspectiva de Gustav Jahoda, que considera ser "mais realista incluir [o estudo das representações sociais] no conjunto crescente de trabalhos àcerca da cognição social em vez de afirmar a existência não verificada de algum domínio especial" (Jahoda, 1988, pág. 207), uma vez que existiria uma sobreposição nos objectos de estudo da psicologia social cognitiva e da teoria das representações sociais, dados os processos psicológicos que as representações sociais acarretam. Enquanto que Parker afirma que "contrariamente à pretensão segundo a qual as representações sociais rompem com as perspectivas pertencentes ao velho paradigma da psicologia social, [...] esta teoria está-se a tornar em mais um tópico desse arquipélago dos paradigmas solitários" (Parker, 1987, pág. 464), Jahoda comenta que o facto de "tudo ser essencialmente social [...] faz com que o conceito de representação social tenha um valor duvidoso enquanto termo central de uma teoria" (Jahoda, 1988, pág. 204).

Para além da extensa e complexa polémica desenvolvida entre os autores de tradição europeia e norte americana, importa reconhecer o carácter complementar das duas perspectivas. Não se trata de escamotear as divergências, porque existe de facto um conjunto de importantes diferenças entre a teoria das representações sociais e as teorias oriundas da psicologia social cognitiva, mas importa antes reconhecer tanto essas divergências como as convergências existentes entre os dois modelos.

As diferenças fundamentais desenvolvem-se em torno da enfatização individualista que marca as perspectivas teóricas e os procedimentos de investigação dos autores americanos, por um lado, e da preocupação dos autores europeus em sublinhar os factores sociais que estão na base dos processos de construção de conhecimento social, por outro. Enquanto que as esquematas sociais se referem a processos de categorização e de classificação que pertencem ao funcionamento cognitivo individual, através dos quais os sujeitos reduzem a complexidade das informações e procedem ao seu tratamento, o processo de ancoragem, se bem que cumpra funções análogas, tem, como vimos, características eminentemente sociais. Por outro lado, as teorias do processamento das informações consideram que os julgamentos enviesados produzidos pelos sujeitos têm na sua origem erros lógicos, a utilização de regras de pensamento defeituosas. Esta concepção baseia-se no modo como a realidade foi tendencialmente encarada pela corrente da cognição social. Moscovici observa e a este respeito que "a realidade, fonte da informação [...], era considerada como neutra, não social, e presumidamente objectiva, [ficando] [...] excluídos do pensamento, o imaginário, o simbólico, o ilusório, que são os seus componentes mais cruciais" (Moscovici, 1986, pág. 52). Por outro lado, esta perspectiva da cognição social contém, implícita ou explicitamente, a ideia de que o homem da rua é inferior ao cientista, uma vez que a sua lógica de sábio ingénuo tem um estatuto inferior à lógica do sábio profissional (cf. Moscovici, 1986, pág. 56). Moscovici analisa criticamente este modo de enunciar o problema que consiste em supor que o homem da rua "reage apenas a dados, observa os factos, os gestos e as palavras dos outros indivíduos de uma maneira desinteressada, e depois explica-os apoiando-se em esquematas causais, quando de facto esse homem pode muito bem olhar esses factos e gestos e ouvir essas palavras de um outro ponto de vista, recolhê-los de uma maneira muito mais apaixonada e impor-lhes automaticamente o enquadramento do grupo, construindo uma representação familiar" (idem, pág. 57). Relativamente ao personalismo, considerado pelos autores da cognição social como o erro fundamental de atribuição que demarcaria o pensamento científico e o senso comum, Moscovici observa que "em última análise, o facto de personalizar não é uma questão de erro de raciocínio, mas provém de se extrair uma conclusão lógica do sistema de representações comummente aceite" (idem, pág. 59).

As perspectivas adoptadas quer por Martha Augoustinos e John Innes (1990), quer por Gun Semmin (1989), desenvolvem-se no sentido de uma exploração dos pontos de convergência das duas posições de modo a potencializar a sua complementaridade.

Os primeiros destes autores procederam a um inventário das similaridades existentes entre as duas teorias e agruparam-nas em cinco vertentes. Em primeiro lugar, Augoustinos e Innes indicam que os conceitos de representação social e de esquemata se referem ambos a estruturas que têm origem nas teorizações prévias dos sujeitos, e ambos "se ocupam com o modo como as estruturas do conhecimento existente são utilizadas para familiarizar e contextualizar os

estímulos sociais" (Augoustinos e Innes, 1990, pág. 220). As esquemata são "estruturas cognitivas internas que permitem ao indivíduo proceder ao tratamento [...] da informação que recebe, [estruturas essas] que são utilizadas na codificação e na representação da informação" (Markus, 1992 [1]). O processamento da informação por sua vez está dependente das "expectativas anteriores, dos preconceitos e do conhecimento pré-existente àcerca do mundo social que as pessoas mobilizam para conferir sentido às novas experiências e encontros" (Augoustinos e Innes, 1990, pág. 220). Da mesma forma, "as representações sociais foram concebidas enquanto teorias que os indivíduos possuem àcerca de acontecimentos, objectos e situações pertencentes ao seu mundo social" (idem). Quer a teoria das representações sociais, quer a teoria do processamento da informação "encaram os mecanismos de comparação, categorização e classificação como processos universais e [enquanto] fenómenos centrais e inerentes à cognição humana" (idem). Por outro lado, a estes mecanismos são atribuídas pelas duas posições teóricas as causas de enviesamentos dos julgamentos: apesar dos esforços de Moscovici para mostrar as diferenças das duas teorias relativamente a esta questão, Augoustinos e Innes observam que enquanto os modelos da cognição social, "considera as pessoas como miseráveis cognitivos que simplificam a realidade interpretando os casos específicos à luz dos caso gerais" (idem), de um modo semelhante, a teoria das representações sociais considera que "o protótipo que está na base das classificações, promove as opiniões *ready-made* e, de um modo geral, conduzem a decisões precipitadas" (idem).

Uma segunda dimensão das semelhanças entre a teoria das representações sociais e os modelos da cognição social, inventoriadas por Augoustinos e Innes, incide na constatação de ambas as teorias terem sido conceptualizadas enquanto traços mnésicos: o processo de recognição está presente em ambas e representam funções análogas: a facilitação da estruturação e da mobilização das informações (cf. idem, págs. 221 e 222).

O terceiro conjunto de pontos comuns a que estes autores se referem, diz respeito à consideração quer das esquematas sociais, quer das representações sociais como estruturas afectivas e avaliativas. Se bem que a modelização cognitiva social tenha tradicionalmente ignorado os factores motivacionais e afectivos, foram feitas algumas tentativas para produzir modelos que integrem o afecto, nomeadamente no que se refere ao tratamento da informação àcerca das pessoas que estaria mais exposto aos efeitos do afecto do que o tratamento de outro tipo de informação (cf. Rogers, 1992 [2], pág. 160). Estas tentativas foram tornadas necessárias devido ao facto dos "modelos estritamente cognitivos terem falhado na conciliação dos dados experimentais e o que releva do vivido do sentimento de identidade" (idem, pág. 164). Augoustinos e Innes referem-se por exemplo a um estudo de Fiske que revelou que "algumas esquematas são caracterizadas por uma componente afectiva considerável de tal forma que,

[1] Trata-se de uma reedição de um texto originalmente editado em 1981.
[2] Reedição de um texto originalmente editado em 1977.

quando um facto é confrontado com uma esquemata marcada pelo afecto, o afecto correspondente é assinalado" (Augoustinos e Innes, 1990, pág. 223). Por outro lado, de um estudo de Albright (referido por Kihlstrom, Albright e colaboradores, 1992, pág. 234) emerge a noção de que "a estrutura cognitiva que é o self tem a sua principal especificidade nas suas conexões com a motivação" (idem). É escasso o número de estudos desenvolvidos no paradigma da cognição social, que tiveram em conta os factores afectivos e motivacionais, no entanto, as tentativas de conceptualização de modelos que incluam esses factores têm-se tornado suficientemente visíveis para se poder afirmar que a teoria do processamento da informação passou a conceber as esquematas como estruturas afectivas e avaliativas. No que diz respeito ao modo como a teoria das representações sociais considera estes factores, já anteriormente vimos que os processos de ancoragem e classificação são considerados como processos cognitivos e também avaliativos. Moscovici considera inequivocamente a importância dos valores que estão em jogo no processo de organização de categorias sociais: "A neutralidade é proibida pela própria lógica do sistema em que cada objecto e ser deve ter um valor positivo ou negativo e ocupa um dado lugar numa hierarquia nitidamente graduada. Quando classificamos uma pessoa como neurótica, judia ou pobre, estamos obviamente não só a constatar um facto, mas também a avaliar e a rotular essa pessoa, e desta forma, revelamos a nossa teoria àcerca da sociedade e da natureza humana" (Moscovici, [1984] segundo Augoustinos e Innes, 1990, pág. 223).

A concepção quer das esquematas sociais quer das representações sociais, enquanto estruturas cuja organização interna corresponde a conjuntos de elementos hierarquicamente ordenados, é a quarta característica comum às duas teorias referenciada por Augoustinos e Innes (idem). A organização interna das esquematas é teorizada enquanto arquitectura hierárquica, quer no que se refere a uma ordenação piramidal das categorias de informação segundo o seu grau de abstracção (no topo, as categorias mais abstractas e na base as mais específicas), quer no que concerne ao tipo de conexão existente entre as próprias esquematas (as esquematas mais abstractas sobredeterminam as mais concretas) (cf. idem, pág. 223 e 224). Por seu lado, Jean-Claude Abric concebe a representação social como uma estrutura provida de um núcleo central, em torno do qual se organizam hierárquica e interdependentemente todos os elementos dessa representação: "Este núcleo central é o elemento fundamental da representação, porque é ele que determina simultaneamente a significação e a organização da representação" (Abric, 1989, pág. 197). As esquematas do self também são conceptualizadas enquanto representações cognitivas específicas ou gerais, (cf. Markus, 1992, pág. 78), hierárquicamente organizadas, e representadas como um nó no interior de uma rede de outros nós interligados, que designam informações relativas quer ao conhecimento categorial do mundo, quer aos acontecimentos da história do sujeito (cf. Kihlstrom e col., 1992, pág. 210). Esta hierarquia é resultado de um comportamento de auto-estimação que depende de variáveis contextuais: as diversas esquematas relativas ao self constituem o conhecimento que os sujeitos têm de si e dão conta da variabilidade do seu próprio comportamento em diversos contextos, ou seja, constituem auto-conceitos

contextualizados (cf. idem, pág. 212). De forma idêntica, a partir dos resultados obtidos em estudos experimentais enquadrados pela teoria do núcleo central , Abric conclui que "os comportamentos individuais ou de grupo são directamente determinados pelas representações elaboradas na e a propósito da situação e do conjunto de elementos que a constituem" (1989, pág. 201).

A teoria das representações sociais, dadas as preocupações relativamente à contextualização socio-histórica que a caracterizam, não se limita ao estudo limitado (leia-se limitativo) ao nível da análise intra-pessoal das estruturas cognitivas: pelo contrário, esta teoria está particularmente concebida e vocacionada para uma tarefa mais abrangente e ambiciosa, que reside na compreensão de estruturas cognitivas com um outro grau de complexidade tais como os sistemas de valores, os padrões culturais e as visões globais do mundo. No entanto, é impossível negar a utilidade das análises realizadas ao nível intra-pessoal dos processos de cognição dos objectos sociais do conhecimento. O próprio Moscovici considera, no seu texto de 1988 (pág. 241) a necessidade de se "manter a par destas investigações e de assimilar alguns dos seus resultados". Por outro lado, e tal como referimos no capítulo referente à problemática, este autor advoga a necessidade de serem tidos em conta as duas vertentes de análise das representações sociais: se é verdade que as recognições sociais são representações em geral, então há que conferir atenção aos processos inerentes à organização dessas representações, tal como são estudados pela teoria do processamento da informação. Assim, devem ser tidos em conta quer os conceitos referentes à selecção da informação, quer os que intervêm ao nível dos processos de categorização, tais como os conceitos de esquemata, de guião, de protótipo, e de estereótipo (cf. Moscovici, 1988 pág. 243). Tal como já referimos (cf. pág. 24), Moscovici chama a atenção para os estereótipos do self: "Lidamos portanto com formas de pensamento organizadas por conteúdos que já já estão disponíveis no cérebro, isto é, estereótipos da situação ou do self" (Moscovici, 1988, pág. 243). Esta é uma questão fulcral que se colocou aos psicólogos da corrente cognitiva social: a de conhecer o funcionamento do self enquanto parte integrante do sistema cognitivo humano, ou seja, tratava-se de "saber se o self pode ser considerado como uma das caixas negras, quer dizer, como uma estrutura cognitiva que influencia o tratamento da informação" (Rogers, 1992[1], pág. 135). Algumas investigações efectuadas para esclarecer esta questão mostraram que "o self é uma estrutura cognitiva poderosa e coerente" (idem, pág. 137), que "influencia o acesso às informações àcerca das pessoas assim como a sua interpretação e modo de reagir" (idem). De facto, o self "serve de ponto fixo de referência para interpretar as informações àcerca das pessoas e, mais geralmente, as informações sociais, servindo assim [...] de ponto de ancoragem, de ponto de referência estável para decifrar e interpretar a informação" (idem, pág. 144). Tim Rogers refere-se à inevitável presença do self no momento da codificação das informações e indica que os seus elementos prototípicos "são características auto-descritivas

[1] Reedição de um texto originalmente editado em 1977.

— traços de personalidade, valores, e talvez até recordações de comportamentos e de acontecimentos particulares" (idem, pág. 139), elementos esses que também interferem no tratamento das informações àcerca dos outros (cf. idem). Ao fazer alusão à função prototípica desempenhada pelo self, Tim Rogers observa que essa função conduz ao que se designa por sindroma do estudante de medicina: "Assim, alguém que tenha de se recordar de uma quantidade muito grande de informações referentes a pessoas (por exemplo, alguém que frequente um curso sobre as neuroses obsessivas) pode ser obrigado de as referir a si próprio para codificar correctamente essas informações" (idem, pág. 139); esta função prototípica pode também manifestar-se na utilização do self como modelo de comparação, ou ainda, na projecção sobre outrem de características próprias (cf. idem). Sintetizando, Rogers indica quatro características do self quando encarado como estrutura cognitiva: "em primeiro lugar, a única pessoa a quem não podemos escapar somos nós próprios. Quer se queira ou não, existem aspectos do self que não podem mudar e isso distingue o self da maioria das outras estruturas cognitivas. Em segundo lugar, [...] o self pode ser o mais vasto e mais ricos dos protótipos do nosso arsenal de cognições. Uma terceira característica do self [...] diz respeito à importância da sua componente afectiva. [...] Em quarto lugar, resultados cada vez mais numerosos permitem pensar que o self se imiscui na codificação àcerca dos outros" (idem, pág. 151). Algumas destas posições de Tim Rogers tiveram de ser revistas em função de dados provenientes de outros estudos posteriores, cujos resultados "colocam questionam o estatuto privilegiado habitualmente conferido ao self enquanto estrutura de memória ou à referência ao self como forma de tratamento cognitivo. É um facto que o self (ou a referência ao self) pode ser dotado de qualidades particulares, mas não é o efeito de referência ao self enquanto tal que o permite demonstrar. Isto não equivale a negar o carácter muito elaborado da estrutura cognitiva que é o self. De que outra maneira poderia ser se, em princípio, não conhecemos ninguém melhor do que a nós próprios ?" (Khilstrom e colaboradores, 1992 [1], pág. 217). Outros estudos referidos por estes autores mostraram aliás, a par da importância que os factores motivacionais têm para o self enquanto estrutura cognitiva [2], que "o self-objecto, depositário de tudo o que constitui o passado, o presente e o futuro pessoais é uma estrutura que deve ser construída como boa, protegida contra a desvalorização, e [é] percepcionada como estável no tempo e coerente de um contexto para outro" (Kihlstrom, 1992, pág. 234).

Se por um lado Moscovici reconhece, como vimos, a importância dos modelos explicativos da teoria do tratamento das informações aplicada à cognição social, por outro lado, este autor coloca sobretudo o ênfase na necessidade de elucidar o processo de criação e de construção da realidade, que resulta da comunicação entre os sujeitos e que é inerente à emergência das representações sociais: "é espantoso verificar como a representação nasce de uma

[1] Reedição de um texto originalmente editado em 1988.

[2] As relações entre o self e a motivação são mesmo apontadas como a principal característica do self (cf. kihlstrom, 1992, pág. 234).

aparente repetição de clichés, de uma troca de termos tautológicos, tal como ocorre nas conversas, e de uma visualização de imagens esbatidas relativas a objectos desconhecidos. E contudo [a representação] combina todos estes elementos heterogéneos num todo, e confere à nova coisa uma aparência coesa" (Moscovici, 1988, págs, 243 e 244). É este carácter social das representações que as teorias do tratamento das informações não podem ter em conta, e por isso há que proceder a um outro nível de análise que permita conhecer o outro lado do universo de cada indivíduo: "Comuns e comunicáveis, as representações sociais constituem uma parte não negligenciável do universo individual de toda a gente [...] e são de qualquer modo autónomas relativamente à consciência individual. É certo que são os indivíduos que as pensam e que as produzem, mas [fazem-no] no seio de trocas, de actos de cooperação, não de maneira isolada. Isto significa que se trata de realidades partilhadas" (Doise, 1986, pág. 15).

Sublinhando a sua perspectiva complementarista das duas teorias, Augoustinos e Innes observam: "É certo que a teoria das representações sociais pode fornecer um contexto social à teoria das esquematas sociais, mas ao mesmo tempo, as representações sociais fazem parte da natureza dos fenómenos cognitivos" (1990, pág. 227). Neste sentido, os autores afirmam-se convencidos da necessidade de um diálogo construtivo entre os dois pontos de vista, e, "uma vez estabelecido(s) o(s) elo(s) entre a investigação na cognição social e nas representações sociais, poderão ser estabelecidos elos entre a cognição social e a sociologia do conhecimento, permitindo um retorno ao desenvolvimento de uma verdadeira psicologia social "social" " (1990, pág. 228).

2. Breves considerações àcerca da história do conceito e do sentimento de infância e das suas implicações educativas

Apesar de tradicionalmente o conceito de infância ser considerado como um estado natural, a separação entre a infância e a idade adulta é culturalmente construída e a sua evolução está relacionada com as necessidades sociais. As mudanças dessas necessidades estão relacionadas com as modificações no conceito de infância: Ruth Hubbard formula esta relação da seguinte forma: "À medida que a comunidade muda, as metáforas e os mitos em torno da infância também se transformam" (Hubbard, 1991, pág. 9). As representações sociais construídas em torno do conceito de infância enquanto época da vida, assim como àcerca da própria criança enquanto personagem social, possuindo determinadas características de desenvolvimento e de aprendizagem, são portanto invenções culturais que pertencem a crenças mais vastas àcerca da natureza humana, da organização social e da organização do cosmo. Esses conceitos de infância, de criança, do seu processo de desenvolvimento / aprendizagem, constituem as bases sobre as quais se constroem as prescrições educativas numa determinada sociedade e numa determinada época da sua história. Assim considerados, os conceitos actuais da infância, da criança e suas características, e as teorias educativas daí decorrentes, adquirem um valor relativo de uma invenção partilhada pelas pessoas que vivem neste contexto social e histórico, podendo afirmar-se que esses conceitos são as versões possíveis da nossa sociedade nesta época da sua história. Esta relativização histórica e cultural contem o abandono da concepção positivista da infância enquanto realidade objectiva, universal e a-histórica.

O estudo da evolução das representações iconográficas da infância, das representações produzidas nas obras literárias e das representações doutas que aparecem nos tratados de características enciclopédicas, fornecem indicadores para que possam ser compreendidos os sentimentos face à infância ao longo da história "ocidental", o que permitirá dar conta quer das características eventualmente inéditas das representações actuais, quer de outras características que, permanecendo inalteradas, coexistem com aquelas no discurso contemporâneo àcerca da infância.

2. 1. A representação da infância nas civilizações arcaicas e na antiguidade clássica

Tudo faz crer que nas civilizações arcaicas e na antiguidade clássica existisse um sentimento desvalorizado relativamente à infância. A prática generalizada do infanticídio é um indício claro desse sentimento: quer fosse porque uma criança apresentasse deformações congénitas, ou porque o seu nascimento viesse alterar decisões tomadas àcerca de questões relativas à herança do património, recorria-se ao infanticídio com a mesma facilidade com que hoje se recorre à interrupção da gravidez. Grazia Capitanio refere que constatou na sua prática clínica de consultas familiares, que as clientes, ao decidirem interromper a gravidez, representam o embrião de seis semanas como "apenas um grumo de sangue uma pequena massa informe ainda não definível como um ser humano" (Capitanio, 1990, pág. 42). É provável que o bebé recém nascido, também não fosse representado como ser humano, pelo menos até ao século IV, em 374, quando a eliminação de um bebé passou a ser considerada homicídio (cf. idem).

Na maioria das civilizações arcaicas a representação iconográfica da criança não respeitava as características morfológicas específicas da infância: as crianças são representadas por figuras de adultos de tamanho reduzido. Só na Grécia clássica a criança foi representada de uma forma realista, as produções artísticas helenísticas comportando sinais do que Ariès (1978) chamou "a idealização da infância, da sua graça, da sua redondeza de formas". Se bem que Aristóteles, e Platão conferissem alguma importância à infância e sublinhassem a necessidade de se proporcionar às crianças um conjunto de condições que permitam um bom desenvolvimento físico, só após os sete anos de idade é que as crianças constituíam um objecto de interesse pedagógico (Capitanio, 1990, pág. 43). Estes dois filósofos divergiam no entanto no que se refere a outros aspectos centrais da representação da infância: contrariamente a Platão, Aristóteles concebia o recém nascido como uma *tabula rasa* , que necessitava ser moldada tão cedo quanto possível, através de um programa educativo disciplinador que visasse incutir as normas sociais e fazer respeitar o seu cumprimento (cf, Hopkins, 1989, pág, 114). No sistema filosófico de Aristóteles a infância era considerada como uma desgraça, tal como a doença. Para Aristóteles só eram plenamente humanos os homens, sendo os escravos, as mulheres e as crianças vistos como pertencentes a "uma subespécie, com a diferença, no entanto, dos primeiros dois grupos — fechados em si próprios pela sua própria natureza — não tinham nenhuma possibilidade de evolução" (Capitanio, 1990, pág. 43). Por seu lado Platão representava a infância de um modo negativo e por oposição à sabedoria do adulto, e a capacidade de decisão da criança era considerada imperfeita, necessitando de aperfeiçoamentos que deveriam ser realizados pelo processo educativo (cf. Capitanio, idem). O idealismo de Platão consagrava o mundo do espírito, considerado como um mundo permanente, eterno e absoluto, por oposição ao mundo material, que era encarado como mutável e instável. O mundo ideal era presidido por padrões universais de

beleza, bondade, verdade e justiça, padrões esses que cresciam no seio dos indivíduos através do processo de reminiscência [1] e que acabariam por estar presentes na vida quotidiana de todos os seres humanos com acesso à educação. A vertente educacional da filosofia de Platão tinha por base esse mundo ideal, e continha explicitamente a ideia de que as práticas educativas consistiam em maneiras de moldar deliberadamente o carácter humano de acordo com um ideal, considerado como a natureza genuína dos seres humanos: para Platão "a verdadeira educação significava o despertar das qualidades adormecidas na alma, um despertar que colocaria o indivíduo em contacto com a fonte da luz" (Weber, 1984, pág. 16). A concepção de Platão relativamente à infância enquanto período de vida desvalorizado porque imperfeita, coexistia com uma representação da infância como uma época específica da vida, diferente da idade adulta. Esta ideia platónica (e helenística em geral) de uma especificidade da infância e a representação da natureza humana que tenderia para superar o mundo empírico para aceder ao mundo da razão pura, articularam-se num cuidado programa educativo em que a educação da infância tinha como objectivo "moderar as emoções de forma a que elementos mais racionais pudessem ser promovidos mais tarde. [...] Platão sublinhou a aprendizagem precoce dos bons hábitos de carácter [...] e as crianças deviam ser submetidas a artes elevadas de todo o tipo e viver num ambiente de beleza, uma vez que a apreciação da beleza era considerada como um meio que conduzia à apreciação do que era moralmente bom na conduta e no carácter" (idem, pág. 17). O objectivo da educação da infância era o de proporcionar bases que permitissem mais tarde o acesso a uma conhecimento filosófico superior, acesso reservado àqueles que se distinguissem de entre os quais emergiriam reis filósofos de que Atenas necessitava (cf, Weber, idem, pág. 17 e 18).

2. 2. A representação da infância da Idade Média ao Renascimento

Após as invasões bárbaras e o colapso do império romano, seguiu-se um período tumultuoso, durante o qual, houve uma destruição sistemática do legado da cultura "ocidental", exceptuando os enclaves monásticos (cf. Borstelmann, 1983, pág. 8). A filosofia monástica rejeitou os elementos seculares e substituiu a razão pela fé, crença no outro mundo, na vida futura, reino da verdadeira felicidade vindoura (cf. Weber, 1984, pág. 19 e 20). No que se refere à representação da infância enquanto idade de vida separada e específica, tudo leva a crer que com a idade média houve uma regressão em direcção a representações pré-helenísiticas, ou seja, ocorreu um certo desaparecimento da infância (cf. Weber, 1984, pág. 20). Não obstante, entre os séculos V e IX, foi conferida à infância uma certa atenção, e importância teológica: desde o século V da nossa era que as crianças eram consideradas pelos sábios monásticos como

[1] Os indivíduos lembrar-se-iam do conhecimento que tinham antes das suas almas terem sido associadas aos seus corpos imperfeitos.

importantes para Deus, detentoras de alma e educáveis sob sua protecção [1] . Uma dessas autoridades da era patrística, Crisóstemo de Antióquia, referia-se "à natureza maleável das crianças, e à necessidade de uma disciplina equilibrada" (Borstelmann, 1983, pág. 8). Crisóstemo apelava à responsabilidade educativa dos pais relativamente aos seus filhos, visto que as crianças nascem com capacidades de desenvolvimento (idem). Santo Agostinho, por seu lado, descreve a criança relativamente liberta de culpa, se bem que não fosse completamente inocente dadas as suas características de centração em si mesma atribuídas às crianças: no fundo a criança ainda não tinha tido oportunidade para pecar (cf. Borstelmann, idem, pág. 9). Tudo indica que foi com o desenvolvimento do cristianismo que emergiu esta representação ambivalente àcerca das crianças, a qual exerceu uma permanente influência, desde então e até à modernidade, nas construções representacionais da infância (cf. Hopkins, 1989, pág. 114). No essencial, as prescrições educativas iam no sentido de "uma constante supervisão das crianças e por vezes uma disciplina severa de forma a obter submissão e obediência [...]; as punições físicas eram consideradas boas quer para o espírito quer para o corpo, [...]; e os objectivos da educação não visavam a vida activa num contexto social, mas sim a preparação para a vida para além da morte, incutindo-se a alma com as virtudes cristãs da fé, da esperança, da caridade e da humildade" (Weber, 1984, pág. 20). Mas para além destes preceitos educativos genéricos "não existia um plano para a educação das crianças, o que não surpreende, uma vez que a infância não era considerada [...] uma época da vida apropriada para a educação" (idem).

Este relativo destaque conferido à infância foi provavelmente limitado no tempo e no espaço, consistindo apenas excepções: um indicador da quase omissão dos temas relacionados com a infância durante este período negro é o facto de, até ao século XIII, essas temáticas parecerem ter-se eclipsado das produções iconográficas. O desaparecimento desses temas conduz Ariès (1978) a pensar que o desinteresse pela infância na iconografia pré-bizantina e durante a época românica, para além de ter uma incidência no domínio da representação estética, ocorria no âmbito da vida real (pública e privada): a infância era um período transitório, que não merecia atenção e não deixava memória. Nas raras ocasiões em que as crianças eram objecto de representações iconográficas, verificava-se como que uma regressão à recusa arcaica em respeitar a morfologia infantil.

Numa enciclopédia compilada no século XIII por Bartholomew of England, em que são descritos tanto os hábitos e a constituição física das crianças como as suas características emocionais, a primeira infância é encarada como um época de brincadeira descuidada, enquanto que é prescrita uma disciplina e uma educação cuidadosas para corrigir a malícia e os artifícios

---

[1] A protecção da Igreja em relação às crianças ia ao ponto de as libertar da culpa do pecado original transmitida pelos pais, purificação obtida pelo sacramento regenerador, o baptismo. Para as crianças que morressem sem baptismo, para os que não tinham tido tempo para pecar, Santo Agostinho inventou o limbo, para onde ingressavam na companhia dos dementes onde se iam acumulando até à Parúsia (Enciclopédia Portuguesa Brasileira, volumes nº 4 e nº 15, respectivamente em *Baptismo* e *Limbo*).

dos rapazinhos ainda sexualmente imaturos, sendo as raparigas consideradas mais disciplinadas e modestas (Borstelmann, 1983).

Na iconografia do século XIII, surgiram personagens que tinham traços infantis: os anjos, o menino Jesus e nos finais do século XIII e início do século XIV, em plena fase gótica, aparecem as primeiras representações da criança nua; estes eram os personagens de uma infância santa que iriam dar origem já nos séculos XV e XVI a personagens infantis pertencentes a uma iconografia leiga: os *putti*, que proliferaram nas pinturas e tapeçarias representando cenas anedóticas nas quais o tema não era em exclusivo o da infância; esta tendência que os artistas mostravam para representar as crianças sugere a Ariès (1978), "uma revivescência do Eros helenístico"; ainda se trata apenas de uma representação das crianças enquanto elemento com características religiosas e decorativas: nos séculos XV e XVI, as crianças eram consideradas interessantes e divertidas "para o nosso passatempo, assim como nos divertimos com os macacos", tal como as via um dos moralistas de maior destaque do século XVI, Montaigne (segundo Ariès, 1978); ainda não são as crianças históricas e reais que serão representadas pelos retratos que só no século XVII começaram a ser produzidos quando as crianças passam a ser um tema central de representação e não apenas meros figurantes das representações de cenas quotidianas dos dois séculos precedentes: é nessas produções artísticas do século XVII que Ariès, (1978) vê a origem do hábito que as famílias actuais têm em possuir fotografias das suas crianças.

Seria no entanto errado pensar-se que as crianças estivessem ausentes, separadas do quotidiano dos adultos, pelo facto de até ao século XVII escassearem e serem ambíguas as representações das crianças: La Roncière (1990), referindo-se à vida privada da Toscana do século XV, indica que "viver (...) neste vasto privado de parentes e de relações (...) é portanto viver familiarmente no meio de crianças", tanto mais que a percentagem de crianças com menos de quinze anos era de cerca de 37% em meados desse século e nessa região.

A consideração da infância como uma idade transitória, de pouco interesse e o sentimento de indiferença face às crianças, em suma, a desvalorização da infância, é parcialmente explicada por Ariès (1978) enquanto "uma consequência directa e inevitável da demografia da época": a indiferença seria um mecanismo auto protector das mães face às poucas hipóteses de sobrevivência que as crianças tinham [1] . Por outro lado, o facto dessa considerável mortalidade infantil só ter diminuído a partir dos meados do século XVIII conduz este autor a atribuir à "cristianização profunda dos costumes" o facto da valorização da infância se ter verificado no século XVII, apesar da mortalidade infantil ainda ser muito elevada: "foi como se a consciência

[1] Borstelmann (1983), refere oportunamente que "se considerarmos válida a tese de Bowlby de uma vinculação bebé-mãe enquanto processo psicobiológico universal, a ideia de que as mães desses tempos de acentuada mortalidade infantil evitariam esse processo mútuo de vinculação através de uma rejeição antecipatória parece altamente questionável".

comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal" (Ariès, 1978), e ao concluir a sua análise histórica da iconografia da infância, este autor afirma (idem) que "a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e a sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e da iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais do seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII". Até essa época, a insensibilidade dos adultos face à morte das crianças e face à própria infância, era uma atitude que podia no entanto coexistir com outras atitudes contrárias, como o atesta, por exemplo, uma carta de um notável toscano do século XV a um filho seu de dez anos de idade, carta essa em que o pai revela um sentimento de grande ternura pelo seu filho: "Ninguém me é mais querido do que tu, ninguém há que eu deseje tanto ver, tu que realizaste todos os meus desejos" (carta do notário Verini, citada por La Roncière, 1990).

Outros indicadores das concepções da infância estão presentes quer nos tratados médicos, que continham uma mistura da tradição de Hipócrates e Galéneo com elementos de rituais pagãos e dogmas cristãos, quer nas enciclopédias dos finais da Idade Média, em que figuravam referências aos cuidados a ter com as crianças e prescrições educativas (Borstelmann, 1983). No que diz respeito a estas representações medievais doutas da infância, a noção de idades da vida parece ser o cerne em torno do qual toda essa construção representacional se organizou. Se bem que as idades da vida estejam presentes nas representações do desenvolvimento a partir do século XII, foi sobretudo nos séculos XIII e XIV que esta noção se consolidou, mantendo-se quase inalterada até ao século XVIII. Durante toda a Idade Média, pode dizer-se que ao universo concebido em termos de unidade intrínseca de uma natureza em que todos os fenómenos existiam em estreita interdependência e sujeitos a um determinismo universal inelutável, correspondia um conjunto de ideias àcerca das idades da vida que eram expressas nos seguintes termos: infância e puerilidade, adolescência e juventude, velhice e senilidade (Ariès, 1978); a uma visão de um "mundo maciço", segundo a expressão de Ariès, correspondiam noções das idades da vida, verdadeiras categorias científicas, que eram o produto da vulgarização de uma ciência física e teológica que no século XIII havia retomado e desenvolvido as concepções dos filósofos jónicos da antiguidade clássica. Esta ciência antiga reinterpretada pelos autores bizantinos e traduzida em meados do século XVI para francês (o tratado: Le Grand Proprietaire de Toutes Choses), continha uma periodização das idades da vida: a primeira idade, a infância, compreendia o período desde o nascimento até aos sete anos; nesta idade, "aquilo que nasce é chamado *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente as suas palavras, pois ainda não tem os dentes bem ordenados nem firmes" (Glanville, citado por Ariès, 1978); a segunda idade, a *pueritia*, decorria dos sete aos catorze anos; a terceira idade, a adolescência, até aos vinte e oito, trinta ou trinta e cinco anos; a quarta idade, a juventude, até aos quarenta e e cinco ou cinquenta anos; a quinta idade, a senectude e a sexta a velhice, até aos setenta anos; para a sétima idade, em latim *senies*,

não foi encontrado um termo em francês pelo tradutor... Esta e outras periodizações das idades de vida tinham um sentido muito nítido para quem as lia ou ouvia, sentido muito semelhante ao da astrologia e que remetia para as ligações existentes entre os humanos e os astros: aos sete planetas do sistema solar então conhecidos correspondiam as sete idades da vida, ou as doze idades da vida correspondiam aos doze signos do zodíaco, consoante as periodizações (Ariès, 1978). No entanto, é necessário precisar que apesar de nestas sequências, as diferentes idades se apresentarem formalmente distintas, a distinção não era assim tão nítida uma vez que, por um lado, os termos *adolescens* e *puer* se podiam empregar de uma forma indiferenciada, e por outro, podia-se chamar criança a um indivíduo de vinte e quatro anos; só no século XVII e apenas nas classes burguesa e aristocrata, a palavra infância passou a designar indivíduos da faixa etária que actualmente designa (Ariès, 1978). Não é de admirar que o vocabulário de então apresentasse ambiguidades e imprecisões desta ordem, uma vez que as diversas línguas do mundo feudal não eram espaços linguísticos unificados, mas antes locais de confluência de variantes regionais e de transposições latinas que corriam o risco de inadequação e de diversas variações, como refere Barthélemy (1990), a propósito dos termos que exprimiam as relações de parentesco.

Do mesmo modo que o léxico das línguas francesa e inglesa dificultava os esforços para designar as crianças de um modo geral, e para diferenciar as crianças mais pequenas das outras (Ariès, 1978), também o léxico da língua portuguesa apresentava dificuldades idênticas: os termos menino e menina designavam (e ainda designam em certas zonas da província) os filhos não casados de famílias com um certo estatuto social, de um modo geral abastadas; os termos moço e moça referiam-se (e ainda se referem) por seu lado a serviçais e criados. Quanto ao termo criança (do latim creantia) designa uma pessoa de pouca idade. Só no século XIX foi adoptado o anglicismo bebé para diferenciar as crianças com meses de idade das crianças mais velhas.

Em conclusão ao seu estudo àcerca da evolução da noção de idades de vida, Ariès (1978) indica que o aumento da média de vida verificado ao longo dos últimos dois séculos, "retirou do não-ser anterior espaços de vida que os sábios do Império Bizantino e da Idade Média haviam nomeado, embora não estivessem nos costumes, e a linguagem moderna tomou emprestados esses velhos vocábulos, originalmente apenas teóricos, para designar realidades novas: último avatar do tema que durante tanto tempo foi familiar e hoje está esquecido, o das idades da vida".

Apesar de toda a desvalorização da infância até ao século XVII, por exemplo, no quotidiano burguês dos notáveis toscanos do século XV, o ensino das crianças não é descurado; assim, para além das conversas que versam os temas simples do dia-a-dia, os serões são também preenchidos por conversas sobre pedagogia e sessões de "alfabeto sem lágrimas", e por leituras feitas em voz alta pelo pai de obras dos moralistas ou das Escrituras (La Roncière, 1990).

De uma forma previsível, a argumentação e a análise a que Ariès (1978) procede, conduz o historiador a afirmar que "na sociedade medieval, (...) o sentimento de infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência de particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a crianças do adulto, mesmo o jovem. Essa consciência não existia". Esta análise baseia-se no facto da família nuclear ser uma inovação que começou a ser construída no Renascimento e que permitiu uma progressiva proximidade emocional nas relações entre os pais e os seus filhos; durante a Idade Média, "as solidariedades da comunidade senhorial, as solidariedades linhagísticas, os lassos vassálicos encerram o indivíduo ou a família num mundo que não é público nem privado, nem no sentido que hoje damos a estes termos nem no que, sob outras formas, lhes foi dado na época moderna" (Ariès, 1990); é a partir do século XVII que a família se vai tornando num "lugar de afectividade onde se estabelecem relações sentimentais entre os pais e os filhos, um lugar de atenção à infância" (idem). A tese da não existência do sentimento de infância na Idade Média é criticada pelo historiador Kroll (segundo Borstelmann, 1983) nos seguintes termos: "Se aceitarmos a premissa de que é a proximidade emocional das relações no seio da família nuclear que define o conceito de infância, e se estivermos de acordo com o facto desta família nuclear emocionalmente próxima não existir nos tempos medievais, então deveríamos logicamente esperar que a natureza da infância era então encarada de um modo diferente. Assim, se procurarmos um conceito ocidental moderno de infância, não deveremos ficar surpreendidos se não o encontrarmos. É mais provável que as crianças fossem encaradas então de um modo diferente do actual, mas que fossem encaradas mesmo assim como crianças". Esta questão é aliás muito problemática, uma vez que não é pacifico entre os historiadores, considerar-se a passagem do Antigo Regime para a contemporaneidade como um período tão percorrido por mudanças drásticas nos sistemas familiares como os estudos da história das mentalidades deixou supor: os estudiosos da demografia histórica descobriram o até aí insuspeitada importância demográfica da família nuclear nas sociedades europeias do Antigo Regime (cf. Monteiro, 1993, pág. 284), facto que conduz a uma relativização do alcance daquelas mudanças.

É no entanto inegável que ocorreu uma mudança de atitude face à criança; essa mudança, no entanto, começa-se a notar ainda nos finais do século XIV: é uma nova relação com a criança, que para Gélis (1990), é "menos a marca de uma nova afectividade do que a vontade, cada vez mais afirmada, de preservar a vida da criança". Repare-se quão longe estão ainda as condições que viriam a permitir uma diminuição da mortalidade infantil... Por outras palavras: se bem que não se registassem alterações nas características demográficas relativas a essa mortalidade, ocorriam modificações nessa vontade de resguardar a vida das crianças; mas não se tratava de uma atitude exclusivamente face à infância: Gélis (1990) sugere que "a recusa da doença na

criança não constitui senão um aspecto essencial, sem dúvida- do novo imaginário da vida e do tempo". Sobretudo a partir dos finais do século XV, ocorre uma modificação da consciência da vida que perdurara durante séculos: de uma consciência "naturalista" da vida, segundo a expressão de Gélis (idem), e de uma concepção do tempo enquanto estrutura circular, que derivava uma consciência do corpo não sentido como completamente autónomo porque na dependência face à linhagem, eis que surge uma nova imagem do corpo, assim que emerge o pensamento de que o tempo de viver está contado e tem uma estrutura linear, logo que "o espírito do cálculo (...) se insinua na estratégia familiar (...) e à medida que o espírito da linhagem se enfraquece e (...) que os poderes do indivíduo aumentam", e quando "o debate em torno do empréstimo a juros e da usura tinha levado a acomodações com o céu e à organização de novas estruturas comerciais" (Gélis,1990). A nova imagem imagem do corpo decorre desses novos modos de relacionamento entre o indivíduo e o grupo, e é dessa forma que se deve compreender quer "esse arrancamento simbólico do corpo individual ao grande corpo colectivo da linhagem" (idem), esse ganhar de autonomia do corpo, quer o facto da criança começar então a ser para os pais uma fonte de fruição, uma criança que os pais amam por si própria, e não em função da linhagem a preservar: quanto menos se presa a linhagem, mais se presa o corpo, o corpo do indivíduo, o corpo da criança. A modificação da representação e das atitudes face à criança aparece assim como uma mudança cultural cuja duração é longa e cuja cronologia é imprecisa, de contornos geográficos vagos, mas com uma ordem de aparição bem definida: as mudanças emergiram primeiramente nas famílias de notáveis e só então nas famílias das classes populares (Gélis,1990). Esta suposição incerta de Gélis revela uma característica limitativa dos estudos históricos de reconstrução dos sentimentos, que Nuno Monteiro realça como "a dificuldade em precisar cronologicamente com rigor essa mudança, em resultado de utilizarem fontes *impressionistas* , aliás globalmente mais adequadas para o estudo das elites do que das grandes massas da população" (Monteiro, 1993, pág. 280).

Por outro lado, ainda na Idade Média mas já no limiar do Renascimento, na Toscana "as crianças de todas as classes sociais, misturadas, brincam em bandos nas ruas. Na cidade as suas *brigate* juntam umas vezes a petizada de um mesmo bairro, outras vezes os garotos empregues como moços de recado pelos artífices de uma profissão, etc., em jogos descontínuos mas repetidos, jogos que os unem numa mesma conivência" (La Roncière, 1990); conivência entre semelhantes que tendem a aproximar-se; cumplicidade entre pessoas com características comuns, que sentem pertencer a uma mesma categoria social independentemente das classes sociais de origem; se esse sentimento existe nas crianças é forçoso que exista nos adultos face às crianças; não será este um sentimento de infância?... O próprio Ariès, no prefácio da edição de 1973 da sua obra "L' Enfant et la Vie Familliale sous l´Ancien Régime", em resposta a uma das críticas movidas à sua ideia da confusão produzida na sociedade tradicional entre crianças, jovens e

adultos, considera (com uma notável probidade), o carácter limitativo desta tese [1].

De qualquer das formas, e para além desta polémica que ultrapassa o âmbito deste trabalho, por certo será interessante e produtivo analisar a evolução do conceito e sentimento de infância, tendo em conta tanto as características inovadoras, como as que constituem sobrevivências e continuidades, que no fundo são indissociáveis, e que coexistem nas representações sociais, mesmo quando contraditórias.

Ainda no século XVI, Erasmo vai introduzir inovações e também prolongar tradições: em 1530, é publicado o tratado A Civilidade Pueril, manual que prolonga essa tradição medieval dos tratados com intenções de regulação de comportamentos, assim como reedita preceitos educativos encontrados nos tratados de educação da antiguidade (Aristóteles, Cícero, Plutarco e Quintiliano); esse manual de civilidade distingue-se de todos os outros tratados anteriores, tendo Revel (1990) indicado dois níveis de ruptura que essa obra operou: em primeiro lugar, visa em especial a educação das crianças, e no fundo é essencialmente um manual de pedagogia da infância; em segundo lugar, visa sem distinção todas as crianças e o humanista tem o cuidado de explicitar o público a que se destina a sua obra (Revel, 1990) [2]. Até ao fim do século XVI são feitas oitenta edições e catorze traduções do tratado de civilidade. Este sucesso editorial é de certa forma um equívoco e simultaneamente a expressão de uma necessidade social. Equívoco, na medida em que foi utilizado no seio das preocupações educativas cristãs (em particular reformistas), que assentavam em pressupostos e sentimentos face à infância, antípodas dos de Erasmo: a maldade intrínseca das crianças versus a sua boa natureza; equívoco também porque, enquanto os reformadores escolarizaram a civilidade, Erasmo prescrevia uma educação doméstica, a cargo dos pais ou preceptores; equívoco ainda porque o texto, que explicitamente continha quer a crítica ao constrangimento, quer o elogio e a prescrição da tolerância, e visava aproximar todos os humanos, passa a ser utilizado como um manual de vigilância policial do tempo e espaço infantis, tendo para a esses fins sido sucessiva e zelosamente revisto, corrigido e adaptado (Revel, 1990). Esta apropriação autoritária do tratado de civilidade, correspondia à necessidade social sentida pelos reformistas primeiro, e posteriormente pelos católicos, em "disciplinar as almas através do constrangimento exercidos sobre os corpos e impor à colectividade das crianças uma mesma norma de comportamento sociável" (idem). Estes eram os ventos totalitários de uma época em que o poder sentia uma necessidade acrescida de controlo social, visto que já vacilava a ordem social da Idade Média e suas rígidas hierarquias, e ainda não estava constituída a ordem absolutista.

---

[1] Ariès confessa: "O problema colocado por N. Z. Davis não me escapou (...) Na verdade eu não devia estar com a consciência tranquila, pois voltei a este problema nas primeiras páginas de uma história da educação na França. Reconheci, em épocas anteriores à Idade Média, nas áreas da civilização rural e oral, a existência de uma organização das comunidades em classes de idade" (Ariès, edição de 1978, pág. 15).

[2] "Aqueles cuja fortuna fez plebeus, (...), devem esforçar-se por compensar com boas maneiras as vantagens que o acaso lhes recusou. Ninguém escolhe o seu país nem o seu pai: toda a gente pode adquirir qualidades e costumes" (Erasmo segundo Revel, 1990).

Tal como os autores antigos em que se baseava, Erasmo pensava que as crianças aprendiam através da imitação e a aprendizagem realizava-se na vida social, com destaque para a família: enquanto que a imitação era uma característica talentosa das crianças, a família era contexto óptimo para as aprendizagens. No entanto, tanto para os reformadores como para os católicos, era necessária também uma disciplina e a escola é o contexto apropriado para socializar a sua aprendizagem: nenhum contexto para além do escolar se prestaria melhor à criação de seres submissos e conformes; o texto de Erasmo prestava-se bem a ser um excelente meio para um tal empreendimento, uma vez adaptado e extraído do seu contexto original. Por assim ter sido entendido, e ainda durante o século XVI, são impressas centenas de milhares de adulteradas cópias de manuais que para além da civilidade incluem regras para a aquisição das bases da leitura, da ortografia e do cálculo, a que se vão acrescentando outros anexos, até o manual se tornar um verdadeiro compêndio dos mais diversos conhecimentos. Este procedimento editorial teve continuidade até aos finais do século XIX, numa infinidade de versões diferentes e pertencendo às compilações mais diversas (Revel, 1990).

Sintetisando, podemos afirmar que as características atribuídas às crianças quer durante a Antiguidade quer com o aparecimento do Cristianismo, são características desfavoráveis; na Antiguidade essas características derivavam das "imperfeições" inerentes à infância, enquanto que no Cristianismo se baseavam no "pecado original", também inerente à condição da criança. No quadro 1, figuram essas representações da criança, confrontadas com as do adulto, que era o polo positivo da condição humana. Ao mundo estável dos adultos, opunha-se o mundo caótico das crianças; esta oposição, como refere Capitanio (1990,pág. 82), continha a idealização do adulto e assim, a educação era uma luta contra a natureza, contra a animalidade, a selvajaria, os maus instintos e o pecado, empreendimento esse que era levado a cabo pelos adultos doutos, equilibrados, e imbuídos de espiritualidade, que portanto se arrogavam o direito de amestrar e submeter e ensinar as crianças, utilizando para tais fins diversos meios que quase invariavelmente incluíam a violência sob diversas formas: o que importava era corrigir "os defeitos" e extrair o pecado que habitava em cada criança e a poderia conduzir irremediavelmente à perda da alma.

Quadro 1- As características atribuídas às crianças e aos adultos desde a Antiguidade até ao Iluminismo (segundo M.G. Capitanio, 1990, pág. 82)

Criança	Adulto "Sábio"
Corrupção	Pureza
Corporeidade	Espiritualidade
Animalidade	Humanidade
Ignorância	Ciência
Estupidez	Sageza
Ausência de Controlo	Auto controlo
Desarmonia	Harmonia
Submissão	Liberdade
Improdutividade	Produtividade

2. 3. A representação da infância nos séculos XVII e XVIII

No início do século XVII Bacon fundava os alicerces do pensamento científico moderno no que concerne o método (observação e verificação experimental); nos finais do século a lei da gravitação e a filosofia natural de Newton determinaram uma nova compreensão do universo; simultaneamente Locke fundava uma nova teoria geral do conhecimento: o empirismo; a partir da crítica do pressuposto cartesiano dos conceitos inatos do conhecimento [1], Locke propõe um modelo segundo o qual os conteúdos do conhecimento emergiriam da experiência perceptiva, e esta concepção, expressa na metáfora aristotélica da tabula rasa, teria consequências que ainda estão presentes nas representações científicas actuais do desenvolvimento e da aprendizagem na infância. Natureza e razão substituíam assim a concepções medievais do universo e da vida expressas por outros dois conjuntos de ideias: graça e salvação (Borstelmann, 1983). Estava fundada uma nova concepção religiosa, uma religião da razão, para a qual a natureza (incluída a humana) era uma organização imperturbável e harmoniosa na sua ordem superior divina; aos humanos restava regularem os seus comportamentos de acordo com essa mesma organização, evitando assim as manifestações comportamentais anti-naturais.

[1] Apesar de Locke ter questionado apenas a posição inatista das ideias e não de todas as características das crianças, (e por essa razão aconselhava os pais a procederem a observações das características congénitas dos seus filhos) é bem conhecida a apropriação abusiva do ambientalismo de Locke realizada pelo behaviorismo radical, sobretudo na suas versões vulgarizadas (cf. Bell,1968 e Borstelmann, 1983).

É neste contexto cultural do século XVII, que a infância parece ser redescoberta e valorizada. A filosofia educativa de Coménio é a primeira grande manifestação deste movimento que irá colocar a criança no centro das preocupações dos educadores. Coménio enfatiza as funções educativas dos pais e introduz um sentimento e uma atitude humanistas no pensamento pedagógico que irá ter vastas repercussões (Hopkins, 1989, págs. 114 e 115).

Por outro lado, surgem as primeiras implicações educacionais do empirismo de Locke e com a sua obra *Alguns Pensamentos Àcerca da Educação*, publicada perto do final do século XVII. Neste seu tratado de educação, algumas das críticas dirigidas ao modelo educativo de então estavam na continuidade das contestações movidas por autores seus contemporâneos, entre os quais Coménio; muitas das prescrições educativas de Locke situavam-se igualmente na mesma linha daquele reformador. Não obstante, Locke introduziu um carácter inédito no pensamento educacional: a inovação do tratado de Locke residia essencialmente na cuidadosa fundamentação filosófica que as suas críticas e prescrições encontravam, quer na sua análise filosófica da compreensão humana, quer na concepção abrangente do organismo humano (Borstelmann, 1983). Este facto permitiu-lhe ter uma maior consciência da especificidade das crianças tanto no que diz respeito às suas necessidades, como no que se refere às suas competências e aos seus padrões de desenvolvimento, e os seus *Pensamentos* são considerados o mais sofisticado de todos os manuais de educação sob o ponto de vista psicológico (idem): Locke era sensível às diferenças existentes entre as crianças, assim como ao valor funcional das suas características e padrões de mudança ao longo do desenvolvimento, e por isso, recomendava aos educadores que procedessem a observações das crianças com o objectivo de conhecer o seu temperamento e "as suas paixões predominantes e inclinações prevalecentes, porque na medida em que são diferentes assim devem ser diferentes os métodos" do educador (Locke citado por Borstelmann, 1983) e nesta ordem de ideias, Locke também preconizava a adaptação do discurso do educador à "compreensão de que as crianças são capazes" (idem) consoante as suas idades.

O seu modo de representação do processo de aprendizagem, estava contido tanto no *Ensaio Sobre a Compreensão Humana* , como evidentemente nos *Pensamentos*, onde referia que as crianças aprendem pela prática de fazer as coisas e não através de regras e preceitos e advertia para o facto da aprendizagem não ser desejável quando as crianças não estão para isso predispostas (Borstelmann, 1983); por outro lado, Locke recomendava aos educadores que evitassem as punições físicas porque eram ineficazes, e sublinhava a importância educacional de um equilíbrio entre a liberdade e a autoridade, pondo em destaque a necessidade de uma internalização das regras de comportamento desejável: os comportamentos que considerava indesejáveis, encarados como pecado do orgulho, eram a teimosia e a desobediência (idem). Locke recomendava aos educadores que não subestimassem as crianças, porque "elas gostam de ser tratadas como seres racionais mais cedo do que se imagina" (Locke citado por Borstelmann,

1983).

A toda a teologia racionalista de Locke, à representação da natureza humana com características de plasticidade, e às suas concepções da criança enquanto indivíduo que é produto da sua própria experiência, correspondem um conjunto de preceitos educacionais que colocam a tónica, tanto num respeito pelo temperamento e pelas inclinações das crianças, como na necessidade do culto da razão enquanto meio seguro para conter os impulsos indesejáveis das crianças. A educação de Locke tinha por objectivo a formação de pessoas treinadas para a virtude, para o conhecimento, e para o respeito da autoridade, preocupações estas que, analisadas com a distância que nos permitem três séculos, faziam dos seus princípios educativos revolucionários uma mera continuidade da tradição: "formar" boas crianças submissas e obedientes face aos pais e aos responsáveis, habituadas à dominação. Esta submissão deve no entanto ser "iluminada" pela razão: trata-se de estabelecer um novo poder despótico sobre as crianças, um despotismo iluminado...

Em Portugal, as ideias lockeanas àcerca da educação tiveram em Martinho de Mendonça o seu principal divulgador: nos seus "Apontamentos para a Educação de um Menino Nobre", editados em 1734, o autor propaga as ideias inovadoras de Locke relativas à alimentação, práticas de higiene e exercício físico; a par desta preocupação com a educação do corpo, vem a necessária educação do espírito: "O principal fim da boa educação deve ser adornar de virtudes a alma" (Mendonça, segundo Gouveia, 1993, pág. 431). Inspiradas igualmente nas doutrinas lockeanas, um século mais tarde, proliferam as colectâneas com preocupações educativas, a maioria das quais da responsabilidade de José Inácio Roquete: é assim que são editadas entre 1835 e 1875, obras cujos títulos sugerem o seu conteúdo "eivado de moralismo e de religiosidade, servindo-se largamente de de trechos bíblicos" (Vidigal, sem data, não paginado [1]): "O Tesouro da Mocidade Portuguesa... ou a moral em acção" e "O Livro de Ouro dos Meninos para servir de Introdução ao Tesouro da Adolescência e da Juventude". Numa passagem do Livro de Ouro dos Meninos, citada por Luís Vidigal (idem), Roquete adverte que "o que mais importa é que desde as primeiras palavras que pronunciem os meninos, *se comece a gravar em seu ânimo, brando como a cera*, o sentimento religioso, base única da moral, e firmíssimo fundamento das sociedades humanas". As expressões que realcei com itálico indicam bem a inspiração explicitamente empirista de José Roquete.

[1] Trata-se de um texto de um historiador, docente da Escola Superior de Santarém, de edição ainda restrita e a que por um mero acaso tivemos acesso. O exemplar que consultámos, com uma centena de páginas, não está paginado. Veja-se a Bibliografia.

No século XVIII, a filosofia empirista, levada por David Hume às suas mais extremas conclusões lógicas, assim como toda a filosofia prévia do conhecimento são seriamente postas em causa pela verdadeira revolução copérnica operada por Kant: os objectos do conhecimento, perdem o lugar de destaque que lhes tinha sido conferido pela tradição filosófica, uma vez que já não determinam o que nós conhecemos; os objectos deixam de ser o centro do conhecimento, assim como, dois séculos antes com Copérnico, a terra deixara de ser o centro do universo. O espírito passa a ter duas funções, a *Sensibilidade* e a *Compreensão* : através da primeira, o espírito percepciona os objectos através de formas apriorísticas da sensibilidade, e graças à sua segunda função, o espírito organiza os dados sensoriais, relaciona-os, produz julgamentos, abstrai e concebe, através de princípios ou categorias igualmente apriorísticos; Kant pensa que sem esta dupla actividade apriorística do espírito, não poderia existir qualquer espécie de conhecimento ou de experiência coerente. Para Kant, se bem que tudo o que conhecemos não seja real (fenomena) e tudo o que é real não seja passível de ser conhecido (nomena), a vontade de um ser racional não pertence ao domínio do fenomenal, mas sim à lei ética incondicional, a lei da razão, que é uma característica da natureza humana. Na filosofia Kanteana, a razão e a vontade estão harmonizadas no julgamento estético, ou seja na apreciação da beleza.

Mesmo vinte anos antes da publicação da *Crítica da Razão Pura* , em 1762, ano em que é feita a primeira edição de *Émile* , já se torna possível uma representação da infância e da educação, contendo elementos inovadores, cujos reflexos se prolongam até à contemporaneidade. No entanto, existem muito mais características comuns entre as representações lockeanas e rousseauneanas, do que se poderá supor. De facto, Rousseau constroi grande parte do seu tratado educacional com base nas ideias expressas por Locke nos *Pensamentos* . Assim, considera que os humanos nascem desmunidos de saberes e que todo o conhecimento reside nas aquisições precoces que a criança realiza através da experiência: "nascemos fracos, (...) desprovidos de tudo, (...) nascemos estúpidos, (...) tudo o que não temos quando nascemos, e de que iremos necessitar quando adultos, é-nos dado pela educação" (Émile). No entanto os recém nascidos têm capacidades de aprendizagem, daí que "a primeira educação [seja] a mais importante de todas" (idem). No *Émile*, obra inteiramente dedicada à educação das crianças, Rousseau aborda "um assunto completamente novo depois do livro de Locke", como é referido no prefácio pelo próprio autor (sem data [1]). A afirmação da especificidade da infância, é uma das originalidades de Rousseau, e está claramente expressa na sua observação que alerta para o facto do desconhecimento da infância decorrer do procedimento tradicional, que consiste em procurar "sempre o homem na criança, sem se pensar no que a criança é antes de ser homem" (idem).

---

[1] Trata-se de uma edição de *Émile* realizada por Henri Béziat, no princípio deste século, e "estabelecida segundo a edição de 1762", conforme se lê na capa. Todas as citações que faremos de Rousseau pertencem a Émile, e serão referenciadas com o nome desse texto.

Rousseau também se referia a "disposições" inatas das crianças: "Nascemos sensíveis, e desde o nascimento, somos afectados de diversas maneiras pelos objectos que nos rodeiam (...) e estamos dispostos a procurar ou a evitar os objectos (...) consoante eles nos provocam sensações agradáveis ou desagradáveis" (idem). Para Rousseau essas "disposições" são modificadas ao longo do desenvolvimento, "estendem-se e tornam-se mais firmes à medida que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; mas constrangidas pelos nossos hábitos, elas alteram-se (...) e antes dessa alteração, elas são o que eu chamo em nós a natureza" (Émile). Assim, e contrariamente a Locke, Rousseau afirma que a educação está longe de ser o hábito, muito pelo contrário, a educação deve reenviar a criança para essas "disposições primitivas", e uma vez que as "três educações" [1] estão em oposição, o educador vê-se "forçado a combater a natureza ou as instituições sociais" e é obrigado a "optar entre fazer um homem ou fazer um cidadão, porque não se pode fazer ao mesmo tempo um e outro" (Émile). O objectivo da educação é a natureza, exactamente o contrário do hábito; a natureza é identificada com a perfeição, enquanto que o hábito é encarado como a corrupção dessa perfeição.

As filosofias educativas de Locke e de Rousseau, se bem que inovadoras, podem considerar-se também segundo uma perspectiva de continuidade: enquanto que os princípios educativos de Locke se fundavam nas ideias de Aristóteles relativamente à educação, Rousseau inspirou-se nas representações platónica da infância e das práticas educativas (cf. Hopkins, 1989, pág. 115). Diferindo em muitos aspectos, Locke e de Rousseau contribuíram no entanto, cada um à sua maneira, para a construção de um modo representacional da infância como um período da vida completamente diferente da idade adulta, e em que era reconhecida às crianças a sua originalidade psíquica, e a sua educabilidade manifestadas desde o nascimento. Por estas razões, o que se tornou inovador no conjunto representacional àcerca da infância, desenvolvida durante os séculos XVII e XVIII, foi a especificidade da infância enquanto período de vida, e a identidade das crianças que deixaram de ser reduzidas à categoria de adulto miniaturizado ou à de animal não humano, e passaram a ser representadas enquanto seres humanos com formas de pensar e de sentir, ou seja, passaram a ser concebidas como detentoras de "uma unidade original, uma harmonia entre as diversas partes de si próprias, e é esse equilíbrio que faz delas seres fascinantes, dotados de dimensões e força adaptadas ao seu género de vida" (Capitanio, 1990, pág. 57).

Esta representação valorizada da infância esteve intimamente articulada com o debate generalizado sobre a educação, que era encarada com uma importância acrescida, quer no seio da

---

[1] Rousseau refere-se a três tipos de educação: "O desenvolvimento interno das nossas faculdades e dos nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição da nossa própria experiência com os objectos que nos afectam é a educação das coisas" (Émile; o sublinhado é nosso.)

representação empirista de Locke, cujas implicações educativas iam no sentido de depositar no educador um poder significativo para moldar a criança, quer no interior da representação rousseauneana. De facto, a visão romântica com que habitualmente as ideias de Rousseau são encaradas, não corresponde à verdadeira essência dos preceitos educativos contidos na sua obra. Alice Miller, indica precisamente o carácter manipulador da pedagogia de Rousseau, e adverte para o facto dos educadores nem sempre se terem dado conta disse facto (cf. Miller, 1984, pág. 118). A autora ilustra esta opinião àcerca das ideias de Rousseau com uma citação do Émile que transcrevemos: "Tomai um caminho oposto ao do vosso aluno; que ele pense sempre ser o mestre e que sejais sempre vós a sê-lo. Não há forma de sujeição mais perfeita do que a que mantém sempre a aparência da liberdade; assim cativa-se a própria vontade. A pobre criança que nada sabe, que nada pode, que nada conhece, não está à vossa mercê ? Não dispondes, em relação a ela, de tudo o que a rodeia ? Não tendes a possibilidade de a orientar ao vosso gosto ? Os seus trabalhos, jogos, prazeres, sofrimentos, não estão todos nas vossas mãos sem que ela o saiba ? Sem dúvida que não deve fazer tudo o que quer; mas só deve querer o que vós quereis que ela faça; não deve dar um passo que não tenha sido pro vós previsto, não deve abrir a boca sem que sabeis o que vai dizer" (Émile). Dois parágrafos mais à frente, Rousseau retoma as suas recomendações paradoxais: "Deixando-a assim senhora das suas vontades, não fomentareis os seus caprichos (...)" (idem).

Estas características inquietantes da pedagogia de Rousseau, coexistiam na sua obra com representações àcerca da infância de facto inovadoras, tal como a concepção da infância como uma época completamente diferente da idade adulta, o que significava que, pela primeira vez, eram atribuídas às crianças uma especificidade e uma originalidade da vida psíquica.

Maria Grazio Capitanio (1990, pág. 82) sintetiza as características atribuídas às crianças e aos adultos desde Rousseau até meados do século XX (quadro 2). De notar a inversão do sentido das características se as compararmos com o período anterior (quadro 1). À criança representada como ser defeituoso e pecaminoso, ignorante, e caótico, sucede a criança representada como ser virtuoso, sábio, harmónico; passa-se da ideia do "pecado original" para a noção da "virtude original" por outro lado, ao adulto representado até Rousseau como um ser puro, espiritual, sábio, e harmónico, sucede o adulto representado como um ser que perdeu a virtude, a sageza, a autenticidade, e a inocência, um ser que se perdeu, que se corrompeu, que destruiu as características positivas com que teria nascido.

Por seu lado, e devido às suas características inatas, a criança é um ser que pode conhecer a realidade das coisas, está predisposta para manter um frutuoso contacto directo com a fonte das suas qualidades, ou seja, com a Natureza.

Quadro 2- Características atribuídas às crianças e aos adultos a partir de Rousseau até meados do século XX (segundo M.G. Capitanio, 1990, pág. 83).

Criança	Adulto "Sábio"
Pureza	Corrupção
Inocência	Malícia
Assexualidade	Sexofobia
Autenticidade	Fingimento
Harmonia	Desarmonia
Liberdade	Liberdade
	Condicionamento
Evolução	Evolução
Aprendizagem	
Conhecimento	Conhecimento
Sabedoria	Estupidez
Submissão	Domínio
Improdutividade	Produtividade

As únicas características positivas que são atribuídas aos adultos referem-se, ou às vantagens obtidas pelo desenvolvimento técnico-científico (a liberdade e o desenvolvimento atingidos graças à superação da luta pela sobrevivência), ou à sua capacidade produtiva. Uma das características que poderia ser atribuída com conotação positiva aos adultos, ou seja a sua sexualidade genital, é substituída por uma representação da sexualidade recalcada, uma fobia face à sexualidade, o que faz Capitanio evocar as teses de Reich, quando sublinha que a sexualidade recalcada se "manifesta na violência, na pornografia, na discriminação entre a [...] sexualidade "masculina" e a "feminina", e na incapacidade [que os adultos têm] para educar a nova geração para o prazer e para o respeito pela sua própria sexualidade e pela dos outros" (Capitanio, 1990, pág. 84).

Nos finais do século XVIII, Johann Pestalozzi desenvolveu algumas das ideias de Rousseau, sem que esse desenvolvimento possa ser considerado como uma mera continuidade com um sentido seguidista. Evelyn Weber, considera que apesar do "espírito de Rousseau se sentir nos escritos de Pestalozzi, o seu trabalho não foi uma imitação, ou um produto de discípulo. Pestalozzi construiu as suas próprias ideias passo a passo quer nos seus textos, quer, de uma forma mais influente, na prática, uma vez que esperava preparar os seus alunos para uma vida de acção independente" (Weber, pág. 29). As ideias de Pestalozzi aparecem inseridas num

conjunto de preocupações que incidem essencialmente nas crianças das classes populares: para Pestalozzi as pessoas "eram as mesmas seja num palácio ou numa cabana" (Pestalozzi, segundo Weber, idem). Por outro lado, Pestalozzi enfatizou elogiosamente as diferenças individuais, defendendo a ideia de que "as idiosincrasias do indivíduo são as maiores bençãos da natureza e devem ser objecto de um respeito ao mais alto grau" (Pestalozzi, segundo Weber, idem). Grazia Capitanio observa que foi Pestalozzi que foi o verdadeiro construtor do culto da infância, "atribuindo às crianças qualidades inatas consideradas altamente positivas, tais como o teismo, o filantropismo, e, pelo menos no momento do nascimento, o filantropismo" (Capitanio, 1990, pág. 65).

2. 4. A representação da infância nos séculos XIX e XX

Os elementos representacionais relativamente à infância característicos do século XIX, foram em grande parte o resultado de todo um desenvolvimento anterior. A herança era a de uma valorização e de uma idealização articuladas da infância. Maria Grazia Capitanio indica que "um dado característico de 1800 foi, pelo menos na burguesia, uma notável confiança face aos mais pequenos, e por detrás do cuidado com que se procurava preparar o seu futuro, ocultava-se a esperança e a convicção de que iriam realizar o que os progenitores apenas tinham entrevisto. Foi neste período que as crianças se tornaram definitivamente (pelo menos nas elites aristocráticas e burguesas) os objectos privilegiados da atenção dos progenitores, e foi sancionado o seu direito a serem *bem educados* " (Capitanio, 1990, pág. 61). No mesmo sentido, Michelle Perrot afirma que "no século XIX um duplo movimento percorre as relações entre pais e filhos. Por um lado um investimento crescente na criança, futuro da família, investimento que muitas vezes é altamente constrangedor" (Perrot, 1990, pág. 160). Esta última autora alude à parte da obra autobiográfica de Julles Vallès que se refere à infância (Vallès, 1969 -1970), como uma ilustração da sua análise: "os Vingtras-Vallès fazem do pequeno Jacques o bode espiatório da sua vontade de ascenção social. O pai é perfeito de colégio; a mãe queria que Jacques fosse professor. E para isso, misturando rudeza campesina e sede de respeitabilidade, ela instaura uma disciplina de ferro, passando pior um rigoroso controlo das apatrências" (Perrot, idem, pág. 160). O outro lado do movimento duplo a que Michelle Perrot se refere tem a ver com o facto da criança começar a ser objecto de amor: "Depois de 1850, se [a criança] morre, põe-se luto por ela como por um adulto. E é sobretudo chorada na intimidade, pela contemplação do medalhão onde se guardam os seus cabelos" (Perrot, idem, pág. 161). E isto não se passa apenas na burguesia: tal como refere a autora, na Lorena metalúrgica as mulheres dos operários faziam luto, "viviam todas nas saudades dos seus filhos mortos. Quando se encontravam derramavam sempre algumas lágrimas, que limpavam com um grande lenço aos quadrados" (Georges Nevel, citado por Perrot, 1990, pág. 161).

Grazia Capitanio, ao mesmo tempo que destaca as características da modalidade educativa do século XIX, que se organiza em torno do modo da socialização, da preparação da criança para a vida social, observa que: "a violência quer física quer psicológica (esta última cada vez mais adoptada na família burguesa, sob a forma de chantagem afectiva) continuou a co-habitar incoerente mas tenazmente com o amor pelas crianças, sentimento muitas vezes escondido por detrás de uma atitude de aparente indiferença por parte dos progenitorese de exigência que os filhos observassem uma respeitosa deferência. (Capitanio, idem, pág. 62). Também Michelle Perrot se refere aos castigos corporais nos seguintes termos: "George Sand, como Legouvé, educadores liberais, declaram-se resolutamente hostis aos castigos físicos. [...] Mas que se passa na realidade ? Será talvez que as diferenças sociais mais se acentuam. Há também que indagar o que implicam os castigos corporais numa sociedade que aboliu a feudalidade: a marca suprema da infâmia. Nos meios burgueses, mais ainda do que nos aristocráticos, já não se bate nos filhos em casa" (Perrot, 1990, pág. 158). Na escola as coisas não se passam exactamente assim, e apesar de, por exemplo em França, o próprio estado ter proibido os castigos corporais, nas instituições educativas religiosas, essas práticas punitivas continuam a ser frequentes: "quanto ao emprego da palmatória, irmãos e religiosas farão figura de lanterna vermelha, pelo menos para as crianças das classes populares" (Perrot, 1990, pág. 159). Aliás são as crianças das classes populares que no século XIX continuam a ser as principais vítimas da violência física dos adultos, na escola ou fora dela: "No século XIX, ser batido faz parte das recordações da infância operária [...]. Nas oficinas, mas ainda mais nas fábricas, o aprendiz indócil ou desajeitado recebe facilmente uma sova dos operários adultos encarregados de lhe ensinar o ofício" (Perrot, idem). Esta autora analisa tal situação em termos das características representacionais da época àcerca da infância: "no fundo de tudo isto reside uma série de representações: a de uma força rebelde a domar; a da dureza da vida que é preciso aprender. *Serás um homem meu filho.* A ideia da virilidade é forjada com violência física" (Perrot, 1990, págs. 159 e 160). Grazia Capitanio, referindo-se a este violento contexto de desnvolvimento das crianças operárias, observa que "na realidade do proletariado urbano ligado à indústria [as crianças] vivem de modo desumano, sem infância, consideradas pelos adultos em geral [...] essencialmente como força de trabalho explorada para não dizer escravizada" (Capitanio, 1990, pág. 63). É precisamente no século XIX que pela primeira vez crianças e adolescentes se revoltam contra o poder dos adultos: "são cada vez mais numerosos os que, crianças e sobretudo adolescentes, se revoltam. Militantes operários, sobretudo anarquistas, dizem ter ido buscar o seu ódio à autoridade a esta dura experiência. A tomada de consciência de si é, antes de mais, a do seu corpo" (Perrot, 1990, pág. 160).

Por seu lado, a vida das crianças camponesas aparentemente não sofreu evoluções: "na realidade rural, as crianças continuavam a ter uma existência [...] similar à que foi caracterizada por Ariès no período medieval, participando em todos os eventos da comunidade adulta e

trabalhando duramente, mas conservando ainda espaços de jogo nos tempos ditos mortos ligados a questões sazonais / atmosféricas" (Capitanio, 1990, pág. 63).

A influência da obra de Darwin nas representações àcerca da infância fez-se sentir de dois modos convergentes. Em primeiro lugar, a teoria de Darwin redefinia a concepção de natureza humana, ao traçar uma continuidade entre os animais humanos e os não humanos. Em segundo lugar, a metodologia Darwinista de recolha de dados veio a reflectir-se na observação das crianças. O próprio Darwin procedeu a observações do seu filho as quais o conduziram a concluir que os humanos são seres inerentemente sociais e que a evolução da espécie humana é influenciada por factores sociais (cf. Hopkins, 1989, pág. 116). Referindo-se ao impacto da primeira publicação de Darwin, Brian Hopkins observa: "o que o livro fez foi dar uma base científica à proposta iluminista de que os humanos fazem parte da ordem natural das espécies biológicas. Mais especificamente deu à criança de Rousseau um fundamento biológico" (Hopkins, idem). As crianças passam a ser objecto de observações detalhadas. Por exemplo na escola, onde "pela minúcia dos *dossiers* escolares a criança ganha rosto e voz. A sua linguagem, os seus afectos, a sua sexualidade, os seus jogos são matéria para notas que dissipam os estereótipos, em favor dos casos concretos e embaraçosos" (Perrot, 1990, pág. 162). È no século XIX que aparecem as distinções entre o bebé, a cirança e o adolescente tal como as conhecemos hoje: "do terreno algo vago algo assexuado e invertebrado da infância, *essa no man's land*, vão-se destacando pouco a pouco três personagens — três momentos — considerados estratégicos: o adolescente, a criança de oito anos e o bebé. [...] O primeiro suscita inquietação e acrescida vigilância. O segundo, considerado como dando acesso à idade da razão, atrai a atenção dos legisladores, dos médicos e dos moralistas. O bebé, a quem [em França] chamam baby, à inglesa, até aos anos 1860-1880, emerge muito mais lentamente das fraldas do Menino Jesus, apesar da descoberta que no século XVIII as classes dominantes tinham feito do seio materno" (Perrot,1990, pág. 153). Isto não significa que o abandono das crianças tenha desaparecido ou mesmo diminuído; pelo contrário, tudo indica que se tenha mesmo verificado um aumento, tal como Michelle Perrot refere: "o século XIX é paradoxal a este respeito: a entrega da criança a uma ama atinge então extremos; o abandono *records* ; no entanto, e no final do século, uma nova ciência nasce: a puericultura" (Perrot, idem).

Friedrich Froebel, discípulo de Pestalozzi e herdeiro de toda uma tradição de pensamento pedagógico que remonta a Platão, e que tem em Coménio e Rousseau dois sistemas de referência da maior importância, constituiu um currículo para crianças em idade pré-escolar, para o qual convergiram todas estas correntes de pensamento. A influência do próprio Froebel no seu currículo faz-se sentir na sua forte tendência para o misticismo, e o ênfase que colocava no compreensão intuitiva das crianças. Todo o programa de Froebel se baseava no pensamento liberal, no reconhecimento do direitos naturais das crianças, na liberdade individual, bem dentro do espírito romântico e do "idealismo absoluto" das novas correntes pedagógicas de então (cf.

Weber, 1984, pág. 33 e 34). Pela primeira vez era estabelecido um detalhado currículo para a educação das crianças com menos de seis anos. No entanto este currículo (ainda muito utilizado actualmente em Ingalterra, e em algumas regiões dos Estados Unidos) revelou-se excessivamente formal. A este respeito Evelyn Wood observa: "o que tinha sido concebido de uma forma criativa, tornou-se mecânico. Apesar dos esforços de muitos dos seguidores para disseminar não só a metodologia mas também o espírito do programam de Froebel, nas mãos de muitos educadores os princípios perderam-se nas especificidades da prática diária" (Wood, 1984, pág. 45).

Já no século XX, foi Freud quem fez ruir definitivamente a imagem duma infância feliz e tranquila, e ao mesmo tempo que conferia uma atenção inédita à esfera afectiva, pôs em causa de forma decisiva a noção de uma infância assexuada. Grazia Capitanio observa que a teoria analítica "descobre finalmente na criança a presença de um complicado e conflituoso mundo interno e o modo de viver a primeira época da vida aparece como mais importante na determinação da qualidade da existência adulta solidamente ancorada à própria infância" (Capitanio, 1990, pág. 68). As consequências das descobertas de Freud na educação fizeram-se sentir pela crise profunda que originaram no pensamento pedagógico e nas representações da infância contidas nesse pensamento. Todos os procedimentos educativos que visavam manter as crianças na ignorância e recalcamento ficaram fragilizadas nos seus pressupostos e fundamentos, e a intolerância e o desrespeito face às crianças tornaram-se insustentáveis. Catherine Millot sintetiza do seguinte modo a posição de Freud a este respeito: "Nada justifica aos olhos de Freud, que se recuse satisfazer através de esclarecimentos a curiosidade sexual da criança. O temor frequentemente invocada de se atingir a inocência da criança, despertando o seu interesse pelas coisas sexuais, não resiste à observação. Esta objecção assenta de facto no postulado da inexistência na criança de uma curiosidade sexual expontânea , relacionado com a suposta ausência de vida sexual infantil. A cegueira dos pais e dos educadores face ao que a observação mais quotidiana os deveria convencer requere uma explicação. Freud vê nessas cegeuira o efeito da amnésia infantil, isto é do recalcamento, que toma a forma de esquecimento das impressões sexuais vividas durante os primeiros anos da vida, esquecimento que torna o adulto estranho à sua própria infância e à infância em geral" (Millot, 1979, pág. 44 e 45). É neste sentido, que se pode afirmar que Freud introduziu na educação uma ética da verdade e da tolerância, ou nos termos de Frederico Pereira, "uma visão do mundo [...] que ergue como valor central a verdade e a tolerância face ao engano, e à ilusão, e, por outro lado, se constitui à volta de uma matriz humanista" (Pereira, 1991, pág. 330). Freud insurge-se contra as ideias religiosas, "que não são o resultado da experiência nem do pensamento: são ilusões" (1927, edição de 1974, pág. 30). E "uma ilusão não é a mesma coisa do que um erro; nem necessariamente um erro" (idem): "o que é característico das ilusões é que elas são derivadas dos desejos humanos" (idem, pág. 31). É contra a ilusão que devem ser efectuados os esforços educativos, dessa "educação para a

realidade", destinada a superar o infantilismo: "os homens não podem manter-se crianças para sempre; no fim têm que ir para a *vida hostil* " (idem, pág. 49). Essa educação passa portanto por uma decepção construtiva que permita tornar a vida tolerável: "abandonando as suas expectativas do outro mundo [da ilusão] e concentrando as suas energias libertadas na sua vida na terra [os homens] conseguirão provavelmente chegar ao ponto em que a vida se tornará tolerável para todos e a civilização não será opressora para ninguém" (idem, pág. 50). Tal como observa Catherine Millot, Freud "apresenta este programa como de natureza a subverter as práticas educativas do seu tempo, cujo fundamento ilusório denuncia" (Millot, 1979, pág. 108). Esta autora precisa o sentido que essa "educação para a realidade" tem para Freud, referindo que "não se trata tanto da realidade efectiva —termo que Freud utiliza para designar a realidade exterior, social em particular, que impõe as suas exigências a quem quer sobreviver— [...] como de fazer face a um Real de discórdia, à impossível conjunção do nosso [...] bem estar e dos nossos desejos. *Realität* , aqui, parece designar ainda mais do que as ameaças que a natureza faz pesar sobre nós, a *realidade psíquica*, que constiui o inconsciente" (idem, pág. 110).

Apesar das resistências que o pensamento freudiano suscitou, as representações àcerca das crianças e da infância nunca mais puderam ser as mesmas que eram antes de Freud. Assistiu-se a um afundamento dos modos representacionais iluminísticos, com tudo o que esse afundamento acarreta, quer consequências positivas, quer àquelas que Capitanio designa por "o reverso da medalha" (Capitanio, 1990, pág. 70).

Segundo esta autora, as representações construídas àcerca das crianças durante os últimos trinta ou quarenta anos (sintetizadas no quadro nº 3) sofreram alterações profundas. Maria Grazia Capitanio refere que durante este período se assiste a uma atenuação da dicotomia que existia entre as representações construídas anteriormente em torno das crianças e dos adultos, e assim, embora continuem a existir diferenças entre estas representações, elas aparecem de um modo menos nítido e drástico.

Quadro 3- Características atribuídas às crianças e aos adultos nos últimos 30 / 40 anos (segundo M.G. Capitanio, 1990, pág. 84).

Criança Actual	Adulto Actual
Autenticidade	Fingimento
Natureza	Sofisticação
Criatividade	
Estereotipia	Estereotipia
Sexualidade	Sexofobia
Princípio do prazer	Princípio do prazer
	Domínio
Submissão	Submissão
Fraqueza	
Agressividade	Agressividade
Evolução	Evolução
	Imobilismo
Aprendizagem	Conhecimento
Improdutividade	Produtividade
Condicionamento	Condicionamento
Consumismo	Consumismo
Alienação	Alienação

Sobrevivem diversas características atribuídas às crianças desde o iluminismo (como a autenticidade, a natureza / pureza, por exemplo), mas outras emergem com um valor negativo (a agressividade, o condicionamento e a alienação, por exemplo).

É nítido o esbatimento das diferenças nas representações actuais dos adultos, quando se comparam os quadros 2 e 3 construídos por Capitanio: enquanto que no quadro nº 2, referente ao período pós iluminista / meados deste século, em treze características, apenas duas são comuns às crianças e aos adultos, e são positivas (Conhecimento e Liberdade), no quadro nº 3, que se refere aos últimos trinta ou quarenta anos, em dezassete características, oito são comuns a crianças e adultos, seis das quais são negativas.

Por outro lado, se no quadro nº2 aparecem apenas três características negativas atribuídas às crianças, no quadro nº 3 contam-se oito características negativas igualmente atribuídas às crianças.

Isto significa que estamos perante uma quebra na idealização da criança, ou pelo menos uma constituição de uma outra idealização com características representacionais diferentes.

Por outro lado Capitanio refere-se a um desaparecimento do sentimento da infância, e enuncia alguns dos indícios desta tendência: "a ausência de espaços quer dentro de casa, quer ao ar livre, o envolvimento na infelicidade dos adultos, a exposição indiscriminada a todos os acontecimentos da vida, das relações sexuais à guerra, o incentivo para o *consumo* precoce da sexualidade, a exploração laboral, a indução ao crime, a violência compreendida quer num sentido *tradicional* (perpretada pelos parentes mais próximos), quer num sentido absolutamente contemporâneo (por exemplo pela medicina)" (Capitanio, 1990, pág. 71). A autora anuncia assim que "nos dirigimos para um panorama desertificado, apocalíptico: o do desaparecimento da idade infantil, paradoxalmente num período em que se está a produzir um grande número de publicações àcerca da história da infância" (idem).

3. Notas àcerca das perspectivas actuais relativamente a alguns temas particulares do processo de desenvolvimento / aprendizagem

Nesta terceira parte do capítulo referente às referências teóricas, procederemos à análise das perspectivas actuais àcerca de algumas questões fundamentais do processo de desenvolvimento / aprendizagem. A necessidade de proceder à elaboração desta análise, decorre de um dos objectivos do nosso estudo, aquele que prevê o conhecimento da eventual distância que separa as representações do processo de desenvolvimento / aprendizagem, presentes no discurso das entrevistadas dos três anos de formação, das representações científicas àcerca desse mesmo objecto de conhecimento. Por seu lado, o critério que presidiu à selecção dos temas analisados, assenta nas categorias utilizadas na análise de conteúdo da respostas das alunas relativas ao processo de desenvolvimento / aprendizagem. Ao procedermos desta forma, tornámos possível uma comparação das respostas agrupadas em cada uma das categorias consideradas na análise de conteúdo da dimensão relativa ao modo de representação do processo de desenvolvimento / aprendizagem com as perspectivas actuais relativamente aos temas a que essas categorias dizem respeito. Essas perspectivas por nós adoptadas e divulgadas nas aulas, e em torno das quais as alunas desenvolvem o seu estudo, contêm as concepções em direcção às quais, as representações das alunas supostamente evoluem ao longo da sua formação.

Para a análise destas questões, recorremos tanto às perspectivas provenientes da psicologia do desenvolvimento, como às concepções emergentes da etologia humana, assim como às posições da teoria psicanalítica.

3. 1. O tema da imitação

Devido à importância que a imitação tem para qualquer teoria do desenvolvimento (seja na psicologia, na sociologia ou na antropologia), e ainda devido ao facto de ser a imitação uma das categorias que utilizamos na análise de conteúdo de uma das dimensões do nosso estudo, deter-nos-emos com algum pormenor nesta questão fulcral. No programa da cadeira de psicologia do desenvolvimento / aprendizagem do segundo ano do curso de educadores de infância da nossa escola, está prevista uma análise dos estudos sobre a imitação. O impacto que os estudos sobre os comportamentos de imitação no bebé tiveram nas concepções clássicas da imitação, e o facto do segundo ano de formação ser inteiramente dedicado ao estudo dos bebés e das crianças em idade de creche, justificam um cuidado particular no exame das questões que se levantam relativamente a este tema. A estas circunstâncias devemos acrescentar que o ênfase colocado no discurso das entrevistadas do segundo ano relativamente à imitação será melhor compreendido a partir da análise desta complexa questão dos processos imitativos. Focaremos portanto nesta secção algumas concepções relativas à génese e desenvolvimento da capacidade imitação, e referiremos igualmente o modo como os estudos de Doise e Mugny (1981), realizados segundo a perspectiva da psicologia social do desenvolvimento, relativisam a importância da imitação de modelos no processo de desenvolvimento / aprendizagem.

Em 1977 Meltzoff e Moore publicam um artigo na revista Science (Vol. 198), que já pode ser considerado clássico dadas as notáveis implicações teóricas das descobertas realizadas por estes autores [1]. Meltzoff e Moore observaram que bebés com doze a quinze dias de idade imitavam três movimentos faciais (protusão da língua, dos lábios, e abertura da boca) e de um movimento manual.

Este estudo produziu resultados incompatíveis, quer com as explicações que os conexionistas haviam produzido, quer com as observações e inferências de Piaget e de Wallon.

Wallon considerava que "a imitação não aparece antes da segunda metade do segundo ano, pois não é possível relacionar com a imitação nem os gorgeios da criança quando ouve cantar, nem os sorrisos que troca com a mãe, nem a repetição por ela dos gestos ou dos sons reproduzidos diante de si" (Wallon, 1979, pág. 174). Quando a criança, por volta dos seis / oito meses reproduz alguns dos comportamentos do adulto, (bate as palmas ao mesmo tempo que os adultos, etc.), para Wallon isso não significa que haja imitação: "trata-se aqui de simples

[1] Se bem que três outros autores tivessem realizado constatações idênticas (Martos, em 1973, Uzgiris, em 1974 e Trevarthan em 1977, citados por Stern, 1992, pág. 44) cabe a Meltzoff e Moore o mérito de terem sido os primeiros a retirarem dessas observações as implicações teóricas mais decisivas.

respostas a um sinal habitual, obtidas por ensino através de diversos processos, como movimentos passivos ou selecção entre os movimentos espontâneos da criança" (idem), ou como diria Piaget, estas respostas seriam o resultado da mania pedagógica dos adultos. Da mesma forma, Wallon diferenciava a verdadeira imitação dos comportamentos que designava por gestos de acompanhamento (acompanhamento de ritmos percepcionados pelo bebé desde as primeiras semanas de vida) (idem,pág.139), os quais, apesar de poderem "gradualmente transformar-se numa preparação directa da imitação" (idem,pág.140), estão longe de, a partir deles, ser legítimo pressupor-se a existência dessa actividade que requere uma elaboração psicológica que as crianças dessa idade estão longe de possuir. Do mesmo modo, Wallon diferenciou a imitação do contágio emotivo, ao analisar comportamentos de uma criança de dois anos e meio, que aparentemente são comportamentos imitativos [1], e referindo-se à influência que os indivíduos exercem entre si quando participam dos mesmos acontecimentos, Wallon diz que se "constituem na criança blocos sincréticos de impressões e reacções que, ocasionalmente, irá revestir personagens diferentes, consoante as situações por que passou e por que volta a passar. Nesta impregnação pelo ambiente há algo de semelhante à imitação, mas é uma imitação sem imagem, sem modelo, difusa, ignorante de si mesma, uma espécie de simples mimetismo" (Wallon, 1979, pág. 142). A imitação também foi pensada por Wallon como um comportamento diferente dos comportamentos em eco: "há que atribuir à reacção circular certos factos muitas vezes descritos como imitação e como imitação dos outros, que não de si mesmo, mas que são nitidamente distintos dela pelo seu mecanismo, não obstante existirem certas semelhanças formais. É o que se designa pelas reacções em eco: ecocinésia, ecomímia e ecolália" (Wallon, 1979, pág. 145). Estes comportamentos são apenas simples reacções circulares, "repetições literais e imediatamente consecutivas" (idem, pág. 146) respectivamente, dos movimentos e das vocalizações. As imitações precoces do bebé são também considerados por Wallon como ecopraxias.

Para Wallon os comportamentos de imitação são simultaneamente o resultado do automatismo e da invenção; esta segunda vertente dos processos imitativos que já tinha sido analisada por Guillaume (referido por Feyereisen e De Lannoy, 1991, pág. 111) é uma dimensão de particular interesse para a elucidação quer do modo como as primeiras tentativas imperfeitas para imitar o modelo são objecto de uma correcção progressiva até reproduzirem o modelo, quer da maneira como o sujeito reconhece a conformidade do seu comportamento em relação ao modelo[2]. A vertente automática dos comportamentos de imitação a que Wallon se refere seria constituída por "um somatório de de hábitos motores e de tendências que, [...] pertencem a esse fundo de automatismo e de ritmos pessoais, dos quais a actividade de cada ser tem a marca, [...]

---

[1] A criança reproduzia o sotaque das pessoas com quem interagia: Wallon, (1979, pág.141) refere-se a observações realizadas por Elsa Kohler.

[2] Feyereisen e De Lannoy, (1991, pág. 111) fazem uma análise a este respeito que se situa na continuidade das diferenças apontadas por Wallon entre imitação e comportamento motor mimético: "Pode assumir-se um processo dual. Em primeiro lugar, assimilação do modelo no próprio comportamento do sujeito e depois, verificação de similaridades entre a cópia e o original e correcção de erros causais: Neste último controlo, a imitação difere do simples mimetismo motor, no qual diversas pessoas se comportam da mesma maneira".

e que servem sucessivamente para a sua interiorização e para a sua exteriorização" (Wallon, citado por Tran-Thong, 1971, pág. 169).

A relevância da aquisição da capacidade de imitação para o modelo desenvolvimentista de Piaget, fica bem evidenciada quando este autor considera que "as diversas formas de pensamento representativo — imitação, jogo simbólico e representação cognitiva — como solidárias [...] e como evoluindo todas elas em função do equilíbrio progressivo da assimilação e da acomodação" (Piaget, 1976, pág. 286).

Para Piaget, a imitação e o jogo são as bases do desenvolvimento da função simbólica: por um lado, "a imitação constitui uma das fontes da representação, à qual ela fornece essencialmente os seus significantes imagéticos", e por outro lado, "e do ponto de vista das significações, pode considerar-se o jogo como conduzindo também da acção à representação, na medida em que ele evolui da sua forma inicial de exercício sensoriomotor para a sua forma segunda de jogo simbólico" (idem, pág. 6 e 7).

Piaget tinha partido da refutação das teorias de Le Dantec e de Claparède que recorriam à noção de um instinto de imitação para dar conta dos comportamentos imitativos dos bebés. Enquanto que relativamente às posições do primeiro autor, (que se referia à técnica da imitação como uma montagem hereditária), Piaget observava que "a criança aprende a imitar e essa aprendizagem é particularmente evidente no domínio dos movimentos não visíveis do seu próprio corpo" (1976, pág. 81), no que se refere à "tendência" ou "instinto do conforme" evocado por Claparède, Piaget argumenta que "é muito perigoso falar de instinto quando a *tendência* não corresponde a *técnicas* reflexas (...) e seria necessário ir até às primeiras imitações [e] considerar como instintivo o próprio mecanismo de assimilação, quer dizer da tendência a reproduzir o semelhante" (1976, pág. 82). Se até este ponto Piaget compartilhava com os conexionistas as críticas às posições inatistas, o mesmo já não se pode dizer quanto ao que se refere às propostas conexionistas para explicar a imitação face às quais Piaget moveu uma severa crítica, visto que havia uma profunda incompatibilidade entre as duas perspectivas: enquanto que para Piaget "a evolução que conduz à imitação [...], repousa em actos sucessivos de assimilação sensoriomotora procedendo por totalidades contidas umas nas outras", (1976, pág. 85) para os conexionistas, "os elementos sensoriais e os elementos motores só se associam do exterior (...) permanecendo a imitação um facto de associações entre percepções e movimentos, adquirindo assim as primeiras o valor de sinais em relação aos segundos" (idem). Por outro lado, Piaget demarcou-se igualmente das perspectivas de autores como Finnbogason, que reduzia a imitação à própria percepção.

Piaget pensava que antes dos oito ou nove meses, o bebé não conseguia realizar imitações que pressupusessem a assimilação dos gestos de outras pessoas aos do próprio corpo,

muito menos num recém nascido : "a actividade sensoriomotora é antes de tudo assimiladora, quer dizer que, no caos das impressões que o acometem, o recém nascido procura acima de tudo conservar e encontrar as que acompanham o funcionamento dos seus órgãos" (idem). Seria então bizarro que o recém nascido pudesse proceder a imitações que são para Piaget casos extremos de acomodações quase puras, e durante o primeiro mês de vida, se bem que o bebé recorra aos funcionamentos assimilatórios e de acomodação, não o faz de uma forma diferenciada, "confunde-os" como se de um só se tratasse; só entre o primeiro mês de vida e o quarto mês (estádio 2), Piaget considera que ocorre uma dissociação entre esses dois processos adaptativos, o que permitirá a observância de duas condições necessárias à imitação: "que as esquematas sejam susceptíveis de diferenciação em presença dos dados da experiência, e que o modelo seja percepcionado pela criança como análogo aos resultados por ela alcançados" (Piaget, 1967, pág. 15). Estas condições estão presentes no estádio 2, e permitem imitações esporádicas quer no que concerne a uma "imitação vocal emergente" (idem, pág 17), quer no que se refere ao domínio da visão em que se observam comportamentos por parte do bebé que constituem prolongamentos dos movimentos de acomodação face às deslocações do rosto de outras pessoas (cf. Piaget, 1967, págs 18-20) e ainda relativamente aos comportamentos de preensão do bebé em que "as novas coordenações ou reacções circulares recentemente adquiridas dão lugar à imitação na medida em que os movimentos de outrem podem ser assimilados por analogia global aos que são percepcionados no [seu] próprio corpo (Piaget, 1967, pág. 21); no exemplo escolhido por Piaget para ilustrar este tipo de imitação — juntar e afastar as mãos— o bebé, "ao assimilar [...] as mãos de outrem às suas, sem que necessariamente as confunda ou as distinga, age conforme a esquemata correspondente, sendo a assimilação recognitiva ainda neste estádio, indissociável da assimilação reprodutora. Portanto, a imitação do movimento das mãos é apenas, como as [imitações] precedentes, um prolongamento da acomodação devido ao facto do modelo ser assimilado a uma esquemata já constituída. Portanto, a imitação ainda mal se diferencia da assimilação e da acomodação reunidas, próprias das reacções circulares primárias" (Piaget, 1967, pág. 23). Entre os quatro e os 8-9 meses, (estádio 3) devido à emergência das reacções circulares secundárias, que integram gradualmente as primárias, os bebés adquirem novas competências de imitação, uma vez que "novos modelos se tornam susceptíveis de serem assimilados às esquematas próprias, na medida em que se multiplicam as actividades do sujeito visíveis para si próprio" (idem, pág.26). Neste estádio, a imitação, apesar de se tornar mais sistemática, "permanece limitada pelas próprias condições da reacção circular secundária" (idem).

Piaget pensava que o tipo de imitação a que chamou de "imitação dos movimentos não visíveis sobre o corpo próprio" só era possível a partir do oitavo ou nono mês, ou seja a partir do 4º estádio do período sensoriomotor, uma vez que só nessa altura "a coordenação das esquematas e a constituição dos *índices* permitem à criança assimilar os gestos de outrem aos do próprio corpo mesmo quando estes permanecem invisíveis para o sujeito" (Piaget, 1976, pág. 37).

A verdadeira natureza da imitação dos gestos faciais pelos bebés recém nascidos, é difícil de explicar: por um lado, Meltzoff e Moore procederam de modo a evitar que as respostas dos bebés pudessem ser atribuídas a um condicionamento operante em que a expressão do observador funcionasse como reforço; por outro lado, foi também controlada a possibilidade de ter ocorrido uma aprendizagem instrumental com os pais dos bebés. Uma explicação alternativa proveniente da etologia objectivista, e que levaria a considerarem-se as imitações dos bebés como respostas inatas organizadas que seriam desencadeadas por um estímulo sinal, foi também abandonada pelos autores por considerarem, em primeiro lugar, que as características da "organização geral das respostas imitativas dos bebés, particularmente a ausência de estereotipia, não [favorecerem] esta interpretação" (Meltzoff e Moore, 1977, pág. 77), e também pelo facto dos recém nascidos imitarem quatro gestos diferentes e não apenas um. Uma vez postas de lado quer a hipótese de aprendizagem por condicionamento, quer os processos de construção cognitiva invocados por Piaget, quer ainda a hipótese de padrões motores fixos desencadeados por um estímulo sinal, Meltzoff e Moore colocaram uma curiosa hipótese explicativa para a sua descoberta que parte da consideração de "uma capacidade do recém nascido para representar visualmente e proprioceptivamente a informação numa forma comum a ambas as modalidades. A criança poderia então comparar a informação sensorial do seu próprio comportamento motor [que ela] não vê, com uma representação *supramodal* do gesto visualmente percepcionado, e construir o emparelhamento requerido" (Meltzoff e Moore, 1977, pág. 78). Os autores deste estudo sugeriam que os resultados a que tinham chegado assinalavam a existência, na altura do nascimento, de um "processo activo de emparelhamento mediatizado por um sistema representacional abstracto" (idem) e indicavam a relevância da sua descoberta: "Se assim é, devemos rever as nossas concepções correntes da infância, que sustentam que uma tal capacidade é o produto de muitos meses de desenvolvimento pósnatal. A capacidade de actuar com base em representações abstractas de um estímulo perceptivamente ausente torna-se o ponto de partida para o desenvolvimento psicológico na infância e não o seu ponto culminante" (Meltzoff e Moore, 1977, pág. 78).

Resultados idênticos foram obtidos em estudos realizados quer pelos mesmos autores em 1981 e 1983 (referência em Meltzoff e Moore, 1991, págs. 122) nos quais, a imitação foi observada em bebés quarenta minutos após o nascimento, quer por Field e colaboradores (referido por Stern, 1992, págs 44 e 45) ao constarem que recém nascidos de dois dias imitaram com sucesso notável, ou seja de uma forma segura, expressões faciais da emoção (sorriso, franzir da testa, surpresa), produzidas por um modelo adulto. A partir destes dados, Stern interroga-se sobre o modo como os bebés "sabem" que eles próprios têm rosto, como "sabem" que o rosto que estão a ver é semelhante ao que estão a ver e como é que realizam a correspondência entre as configurações do rosto que percepcionam visualmente e as configurações produzidas pelos seus próprios rostos que são apenas sentidos de uma forma

proprioceptiva. A resposta que este autor dá às questões que ele próprio coloca tem um carácter provisório: "Esse é um caso especial, no entanto, porque não sabemos se a resposta do bebé é imitativa ou semelhante a um reflexo. Será que a visão de uma configuração visual específica do rosto do outro corresponde a uma configuração proprioceptiva no próprio rosto do bebé ? Neste caso, poderíamos falar sobre correspondência modal cruzada (visão — propriocepção). Ou será que a configuração específica do rosto do outro acciona um programa motor específico para realizar o mesmo acto? Neste caso, estamos falando sobre um estímulo específico desencadeador social inato. No presente não é possível fazer uma escolha definitiva" (Stern, idem, pág. 45).

Por outro lado, em 1985, Vinter (segundo Tourrette, 1990, pág. 158), num estudo com bebés desde o nascimento até aos três meses, constatou a existência de importantes variações interindividuais relativamente aos comportamentos de imitação dos gestos faciais, variações estas que parecem estar relacionadas com o tipo de interacções sociais desenvolvidas entre os bebés e as pessoas que o rodeiam.

Apesar de actualmente se poder considerar como bem estabelecida a capacidade que os recém nascidos têm para imitar os gestos faciais, o problema da sua interpretação permanece em aberto, como o indicam Feyereisen e De Lannoy (1991), num balanço crítico àcerca dos estudos sobre a imitação dos gestos. Estes autores referem que "a imitação pode depender de variáveis individuais ainda desconhecidas ou de pequenas mudanças nos procedimentos experimentais, por exemplo, a duração da apresentação do modelo, as dimensões do estímulo, ou o estado vigil das crianças" (1991, pág. 112). De facto, alguns autores, ao realizarem recentemente estudos em que estes factores foram controlados com maior rigor, obtiveram resultados discrepantes (cf. idem). Por outro lado, outos estudos mostraram que alguns modelos são mais facilmente imitados do que outros, ou ainda que os estímulos que são apresentados em moção também são mais prontamente imitados pelos recém nascidos do que os estímulos estáticos. Apesar de haver dados que sugerem serem os modelos humanos utilizados pelos investigadores mais eficientes para desencadear a resposta do que qualquer outro tipo de estímulos, aqueles resultados conduzem a dificuldades de interpretação, tais como o tornarem legítimo pensar-se que "a estimulação pelo modelo pode [...] possuir propriedades activadoras e elicitar as respostas mais disponíveis do repertório do bebé sem que haja uma verdadeira imitação do modelo por parte do sujeito" (Feyereisen e De Lannoy, 1991, pág. 112). Por último, estes autores referem outros estudos que levantam problemas diferentes relacionados com com a diminuição gradual da capacidade de imitação até aos seis meses, idade em que essa capacidade parece desaparecer, para reaparecer de novo por volta dos doze meses, o que permite pensar que os mecanismos subjacentes à imitação precoce são diferentes daqueles em que se baseia a imitação posterior (Feyereisen e De Lannoy, 1991, pág. 112).

A contribuição de Doise e Mugny para o esclarecimento das questões relativas à imitação foi decisiva. Os autores, partem do princípio que psicologia social do desenvolvimento cognitivo tem que integrar o estudo dos fenómenos de aprendizagem a partir de modelos (cf. Doise e Mugny, 1981, pág. 41). Reconhecendo que, por um lado, a teoria do efeito de Skinner, permite articular o cognitivo e o social em algumas formas de aprendizagem, e que, por outro lado, os trabalhos de Bandura àcerca da imitação de modelos, possibilitam o estudo que articulem o individual e o colectivo de modo a elucidar alguns tipos de apropriação de elementos culturais (cf. idem, pág. 34), Doise e Mugny consideram no entanto a inadequação destes modelos para descrever o desenvolvimento de operações cognitivas com um certo grau de complexidade: "A teoria de Piaget, ao explicar o modo como as esquematas cognitivas mais elementares se integram em estruturas cada vez mais complexas no decurso do desenvolvimento do indivíduo, descreve de uma maneira mais adequada e mais directa as principais fases do desenvolvimento cognitivo" (Doise e Mugny, 1981, pág. 34). Os autores adoptaram portanto a perspectiva piageteana da imitação encarada como um processo que realiza a mediação entre o pensamento em acção do bebé e as acções interiorizadas, que se irão progressivamente integrar em estruturas globais (cf. idem). No entanto, Doise e Mugny demarcam-se de Piaget na medida em que, a actividade intelectual deixa de ser descrita como uma coordenação de natureza unicamente individual para também ser considerada como tendo uma natureza social: "É precisamente ao coordenar as suas acções com as dos outros que o indivíduo adquire o domínio de sistemas de coordenação, que em seguida são individualizados e interiorizados" (idem). A partir da análise dos resultados obtidos num extenso e variado conjunto de estudos realizados em torno de problemáticas relativas quer à coordenação de acções motoras num jogo cooperativo, quer às tarefas de partilha em diversas provas de conservação e de coordenação da perspectiva espacial, Doise e Mugny (1981) concluem que: "a interacção não é apenas fonte de desenvolvimento pelo facto de permitir que ocorra um processo de imitação" (idem, pág. 172). Relativamente à função dos modelos estes autores referem que: "apesar da maioria dos trabalhos recentes insistem ainda na eficácia de um modelo correcto, as nossas experiências, pelo contrário, procuraram sistematicamente condições tais que impedem uma explicação em termos de processos de imitação. Foi o caso das experiências que implicavam um modelo similar tão incorrecto como o da criança, ou um modelo de tipo regressivo. É de facto a actividade estruturante do sujeito que fundamenta o seu desenvolvimento cognitivo, actividade essa que estrutura progressivamente [...] instrumentos cada vez mais equilibrados. [...] Mas não se trata da actividade de um sujeito isolado, mas sim de uma actividade "socializada", em acções e julgamentos sociais que podem diferir de indivíduo para indivíduo, e portanto a coordenação conduz a um equilíbrio que também é de natureza social, uma vez que integra num sistema de conjunto pontos de vista divergentes, os quais encontram a sua unificação num tal equilíbrio" (Doise e Mugny , 1981, pág. 172 e 173).

3. 2. A questão do inato e do adquirido

Robert Hinde, ao focar esta questão, inclui-a no clássico conjunto de dicotomias relativas á natureza do desenvolvimento e da aprendizagem, segundo as quais um dado aspecto de um comportamento poderia ser considerado como inato ou adquirido, instintivo ou inteligente, biológico ou cultural (cf. Hinde, 1987, pág. 55). O autor analisa os problemas inerentes a este pensamento alternativo, considerando que essas dicotomias são simultaneamente falsas e estéreis por três razões.

Em primeiro lugar, o facto de se considerar o desenvolvimento dos comportamentos nesses termos alternativos, revela a ignorância de que "os factores ambientais podem influenciar o comportamento de muitas maneiras, muitas das quais não podem ser incluídas em nenhuma das definições de aprendizagem geralmente aceites" (idem).

Em segundo lugar, Hinde chama a atenção para o facto da definição dos comportamentos inatos ser feita em termos negativos: "uma resposta é considerada *inata* [...] desde que nenhum processo de aprendizagem tenha sido identificado no seu desenvolvimento" (idem); esta definição é tanto mais bizarra quanto se sabe que o desenvolvimento depende de ambos os factores: "Existem limites para as condições ambientais no interior dos quais qualquer padrão comportamental se desenvolve [...]: em alguns casos, estes limites podem ser coincidentes com aqueles em que a vida é possível, e noutros casos, esses limites podem ser muito estreitos" (idem). Face a estas considerações o autor argumenta que "por vezes é útil caracterizarem-se aspectos do comportamento segundo a sua estabilidade ou labilidade sob as influências ambientais" (idem). De qualquer forma, o facto de se considerar uma dada característica comportamental como estável, (uma característica típica da espécie), "não implica uma ausência de influências ambientais no seu desenvolvimento", e para além disso, "o desenvolvimento pode ser estável na ocasião do primeiro aparecimento do comportamento em questão e subsequentemente tornar-se lábil" (idem) e vice versa.

Em terceiro e último lugar Hinde observa que as dicotomias referidas "dizem mais respeito a ítems do comportamento do que a factores ou processos envolvidos no seu desenvolvimento, [e], uma vez que todo o desenvolvimento depende de ambos os factores, as tentativas para atribuir aspectos comportamentais a uma ou outra fonte estão condenadas ao fracasso" (Hinde, 1987, pág. 55 e 56). O autor indica ainda que "se a atenção for centrada nos processos, em vez de o ser nos ítems do comportamento, é por vezes conveniente distinguir as

consequências da maturação das consequências da experiência" (idem, pág. 56). No entanto, Hinde adverte para o facto de que este procedimento "só é útil se nos lembrarmos de que se trata apenas de uma abstracção conveniente, e que depende do universo considerado. Os processos de maturação ocorrem no meio intraorganísmico: estes processos não são influenciados pelos factores extraorganísmicos apenas na medida em que o meio relevante para eles se mantiver constante devido a mecanismos homeostáticos. De qualquer forma, as consequências da diferenciação tecidular podem depender da experiência: o funcionamento do sistema visual depende da exposição à luz padronizada" (idem).

Num sentido idêntico, Jacques de Lannoy, ao referir-se à esterilidade do debate inato-adquirido, observa: "a problemática ligada a este debate conduziu à realização de numerosas investigações até ao dia em que ela foi ultrapassada, dando-se [os investigadores] conta, não só da impossibilidade de se determinar, na maior parte dos casos, a parte de inato e a parte de adquirido nos comportamentos, mas sobretudo de que, uma vez qualificado um comportamento de inato, nenhum progresso tinha sido realizado na investigação das razões pelas quais esse comportamento se manifesta" (de Lannoy, no prelo, pág. 6).

A hereditariedade e o meio são factores do desenvolvimento que estão profundamente relacionados e as correlações entre a genótipo e o meio podem ocorrer de diversas maneiras que Hinde descreve resumidamente: "Em primeiro lugar, as crianças seleccionam e criam activamente os seus próprios meios de entre os que lhes são fornecidos, e o modo como o fazem é afectado pela sua constituição genética. A isto foi chamado correlação activa entre o genótipo e o ambiente. Em segundo lugar, os pais podem não só transmitir genes conducentes a uma característica particular, mas podem também estar eles próprios geneticamente predispostos para dar aos seus filhos um ambiente que aumenta a característica em questão: por exemplo, os pais que são tímidos, podem não só passar aos seus filhos genes que predispõem para a timidez, mas também podem fornecer-lhes um ambiente no qual as crianças vêem poucos estranhos e portanto nunca se habituam a elas (correlação passiva). Em terceiro lugar, os pais e as outras pessoas podem reagir de forma diferente a crianças com diferentes genótipos (correlação reactiva)" (Hinde, 1987, pág. 60). O autor exemplifica ainda as inúmeras complexidades que ainda podem ocorrer, e que contribuem igualmente para a interdependência entre o genótipo e o ambiente: "gémeos que cresceram em contextos diferentes podem ser mais semelhantes do que os gémeos que cresceram juntos porque a proximidade do outro faz com que cada um deles procure ambientes diferentes daqueles que são frequentados pelo outro" (idem).

Referir-nos-emos ainda nesta secção aos conceitos de períodos críticos e de períodos sensíveis que estão intimamente relacionados com as questões relativas às influências mútuas entre o genótipo e o ambiente.

Um dos modelos provenientes da etologia que tem sido aplicado na compreensão do desenvolvimento humano, é precisamente o dos períodos sensíveis, conceito que designa as fases de desenvolvimento em que se observa uma maior susceptibilidade do organismo em relação às influências ambientais. A frequente utilização deste conceito de períodos sensíveis como equivalente do conceito de períodos críticos consiste num equívoco que Robert Hinde esclarece, relembrando que o segundo termo se refere à concepção de Konrad Lorenz acerca do imprinting que remetia para períodos imutáveis em que se realizariam aprendizagens irreversíveis (cf. Hinde, 1983, pág. 41). Investigações posteriores às de Lorenz revelaram que "os limites do período não eram irrevogavelmente fixos por processos inerentes ao desenvolvimento [...] e que o imprinting não era irreversível" (Hinde, idem).

O conceito de períodos sensíveis revelou-se mais adequado para dar conta destes eventos e processos dado que apenas implica "um dado acontecimento produz um efeito mais forte no desenvolvimento ou que um dado efeito pode ser mais facilmente produzido durante um certo período do que num período anterior ou posterior" (Hinde, idem). Liberto da rigidez determinista que presidia à concepção de períodos críticos, o conceito de períodos sensíveis adquiria uma maior adequação face à plasticidade adaptativa que os organismos manifestam ao longo do seu desenvolvimento.

Apesar destas rectificações, o valor heurístico deste modelo é ainda objecto de controvérsias. Jacques de Lannoy, por exemplo, argumenta que "o seu poder explicativo parece limitado na medida em que o processo subjacente ao período sensível, ou seja o papel desempenhado pelas interacções com o meio (sobretudo com o meio social) durante este período permanece mal elucidado" (de Lannoy, no prelo, pág. 6).

A desvantagem mais importante desta concepção residiria no facto dela "reenviar a explicação de um comportamento ou de uma fase de desenvolvimento desse comportamento para a existência de um período sensível, [o que] não só não nos diz nada acerca do que se passa durante este período mas se arrisca a produzir um efeito estéril, o de não incitar a investigação dos processos subjacentes a um tal período" (de Lannoy, idem).

Por outro lado, Lannoy considera que a aplicação ao desenvolvimento humano tanto do conceito de período sensível como de imprinting é problemática "não tanto a um nível *factual* quanto ao nível da explicação do desenvolvimento" (de Lannoy, idem). Para ilustrar esta posição crítica este autor recorre a um estudo intercultural de Reed e Leiderman que analisou os efeitos na vinculação dos cuidados "maternos" fornecidos por diversas pessoas aos bebés numa população camponesa do Quénia. Também o primeiro estudo intercultural acerca dos comportamentos de vinculação realizado por Hainsworth, já sublinhava a existência de vinculações a diferentes pessoas e com intensidades diversas nos bebés de uma etnia Ugandesa (cf. Bril e Lehalle, 1988,

pág. 111).

Estas informações problematizam a transposição do conceito de imprinting para o desenvolvimento humano. Demarcando-se da crítica radical de Reed e Leiderman que recusam radicalmente uma tal aplicação, Lannoy assinala que "não é pelo facto de um fenómeno análogo ao imprinting não se manifestar numa cultura Queniana que este não existe na espécie humana. A hipótese de uma relação entre vinculação e impregnação vem, como se sabe, de Bowlby que tinha no espírito, as condições de vida do meio natural *original* em que ele supunha que o homem vivia permanentemente ameaçado de predadores, [circunstâncias nas quais] a vinculação à mão assegurava ao bebé uma protecção vital face a estes" (de Lannoy, no prelo, pág. 8). Por seu lado, Robert Hinde assinala que questões como estas, relativas à funcionalidade e à origem filogenética dos comportamentos, só aparentemente são deslocadas e inadequadas ao estudo do comportamento e do desenvolvimento humanos. Apesar das características bem distintas entre os contextos actuais de vida da espécie e dos contactos ao longo da filogénese, "ganhamos perspectiva se encararmos comportamentos aparentemente sem função como parte de um repertório inicialmente adaptativo. Por exemplo, a aflição de uma criança confrontada com um estranho ou deixada sozinha numa sala com brinquedos, parece ser desprovida de função numa sociedade civilizada, mas pode ser de uma importância crucial noutras sociedades e pode ter sido assim uma fase anterior da nossa evolução" (Hinde, 1983, pág. 33).

Jacques de Lannoy aponta contudo os limites da utilização deste ponto de vista funcional, e, referindo-se ao trabalho de Blurton Jones acerca do choro nocturno dos bebés cuja frequência é inversamente proporcional ao número de vezes com que as suas mães engravidam, assinala que "na perspectiva sociobiológica, dir-se-á que o bebé que chora quer afastar os seus potenciais rivais, de maneira a que a sua mãe se ocupe exclusivamente dele, maximizando assim as suas hipóteses de sobrevivência e de transmitir os seus próprios genes" (de Lannoy, idem, pág. 5) .

A crítica movida por Jacques Lannoy às aplicações de imprinting e de períodos críticos às ligações mãe-bebé humanos situa-se, como acima referi, a um outro nível que não o dos factos, ou seja, ao nível do modo de explicação. Segundo Lannoy, "as próprias características do processo de imprinting não foram encontradas [...] nem podem ser encontradas na vinculação" (de Lannoy, idem, pág. 9). Referindo-se à primeira característica do imprinting (o período sensível e crítico de uma aprendizagem precoce), este autor considera que embora pareça ser passível de aplicação à vinculação, contém as limitações levantadas por Reed e Leiderman. No que diz respeito à segunda característica que se refere ao comportamento dirigido para um objecto que o animal generaliza, Lannoy indica que ela "só se aplica ao imprinting sexual e não à relação mãe-criança" (idem); por outro lado, lembra que o facto de no caso dos humanos, a teoria psicanalítica "ter suficientemente insistido sobre a existência de uma sexualidade infantil, o

que faz que mesmo admitindo a existência de *fixações* sexuais precoces, não podemos defender que elas se produzam quando os comportamentos sexuais ainda não estão presentes, mesmo se o acasalamento propriamente dito ainda não é possível" (de Lannoy, idem). Quando à terceira característica do imprinting relativa à adopção por parte do indivíduo de um dado comportamento numa fase do seu desenvolvimento que ainda não lhe permite efectuar esse comportamento, Lannoy assinala que o imprinting sexual é "até discutível nos animais" (idem, pág. 9), e que em certas espécies de aves a aprendizagem do canto pode ser feita a partir de modelos que não os da sua espécie, por exemplo pardais que se desenvolvem entre gaivotas, reproduzem o canto das gaivotas. Consequentemente, "esta característica portanto não diz respeito nem ao imprinting dos animais, nem à vinculação da criança relativamente à sua mãe" (de Lannoy, idem, pág.10). A quarta característica, que enfatiza a irreversibilidade dos comportamentos aprendidos durante os períodos críticos, também não pode aplicar-se à vinculação humana. Lannoy refere que esta característica é "dificilmente demonstrável enquanto não for demonstrada — e será que isso é possível mesmo de um ponto de vista lógico?— a impossibilidade de aprendizagens subsequentes poderem modificar os efeitos de uma experiência precoce" (de Lannoy, idem). Em consequência, este autor conclui que, "aplicada ao homem, estas noções de imprinting, e a de período sensível, são finalmente pouco explicativas e contêm demasiadas variáveis cuja hipótese permanece hipotética. Fica-nos a ideia de uma facilitação das aprendizagens senão no início do desenvolvimento, pelo menos quando essas aprendizagens se encontram entre as primeiras efectuadas pelo indivíduo que aprende" (de Lannoy, idem, págs. 10 e 11).

3. 3. O desenvolvimento enquanto interacção num contexto

Na primeira parte desta secção debruçar-nos-emos sobre algumas questões relativas à génese social do desenvolvimento das operações cognitivas, enquanto na segunda secção estudaremos discutiremos o papel representado pelo contexto no processo de desenvolvimento / aprendizagem .

3. 3. 1. A génese social do processo de desenvolvimento / aprendizagem

"No princípio era o Verbo — diziam os discípulos místicos de Platão.
No princípio era a Acção — retorquia Goethe"

Henri Wallon

"Na pátria de Wallon chegou a altura de se modificar uma vez mais a fórmula e dizer:
No princípio era a interacção"

Ivan Ivic

Se bem que as interacções sociais tenham sido consideradas como um objecto de estudo desde o início da construção do saber sociológico, poder-se-ia afirmar que a psicologia só muito recentemente lhes conferiu "direito de cidade", se exceptuássemos a psicologia social de George Herbert Mead, assim como a psicologia genética de Henri Wallon e os trabalhos de Vygotski. De qualquer forma, e quer se pense como Philipe Perrenoud, para quem a psicologia integrou desde sempre a dimensão interactiva, apesar de o fazer em correntes do pensamento psicológico não dominantes e relegadas para uma posição marginal pela psicologia experimentalista e comparativista (cf. Perrenoud, 1987, pág. 151), ou quer se encare o problema como Ivan Ivic (idem), que considera ter a psicologia só recentemente descoberto as interacções e sobretudo a sua função organizadora na construção dos conhecimentos, é forçoso reconhecer-se que os efeitos de uma tal posição marginal, ou da inexistência das teorias interaccionistas na psicologia, foram idênticos no que se refere à compreensão do processo de desenvolvimento / aprendizagem por parte dos educadores. As implicações educacionais derivadas do facto de, durante décadas, a representação interaccionista desse processo não existir no corpo teórico da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, ou de ter sido remetida para zonas de sombra, foram significativas, e tiveram incidência no delineamento dos currículos das formações dos

educadores, onde, na sua ausência, fizeram lei as teorias associacionistas e cognitivistas clássicas, ou seja, as duas versões da psicologia individual cujo projecto era o de estudar o psiquismo. Ao longo deste século, o modelo behaviorista teve o êxito notável que se conhece, por um lado devido à sua simplicidade (lei-se simplismo), e por outro lado, devido à sintonia ideológica entre o seu modo individualista de conceber o sujeito do desenvolvimento e a aprendizagem e a ideologia dominante. Segundo a óptica behaviorista, a pessoa torna-se um indivíduo decomponível em segmentos comportamentais analisáveis e quantificáveis, e a história do seu desenvolvimento, em última análise, resume-se a pouco mais do que a história das estimulações a que é exposto ao longo da sua existência. Os conhecimentos são cumulativamente guardados no sistema nervoso central desse indivíduo, originalmente desmunido de tudo, e progressivamente repleto de conhecimentos que lhe são transmitidos por aqueles que os possuem.

Por seu lado, numa posição rival, as concepções piageteanas do desenvolvimento cognitivo, foram uma alternativa a esta indigente concepção positivista, enfatizando a construção activa do desenvolvimento e das aprendizagem por parte do próprio sujeito, através da interacção que estabelece com o mundo.

Os primeiros trabalhos de Piaget continham explicitamente uma consideração das funções desempenhadas pelos factores sociais no desenvolvimento. Willem Doise e Gabriel Mugny referem-se a um artigo de 1928 em que Piaget faz de facto intervir o factor social no seu modelo de desenvolvimento cognitivo, como o atestam as conclusões com que termina esse texto: "Em conclusão, acreditamos que a vida social é uma condição necessária do desenvolvimento da lógica. Acreditamos portanto que a vida social transforma o indivíduo na sua própria natureza, fazendo-o passar do estado autista para o estado de personalidade. Ao falar de cooperação, pensamos portanto num processo creador de realidades novas, e não a uma simples troca entre indivíduos inteiramente desenvolvidos. [...] O constrangimento social é apenas uma etapa para a socialização. Só a cooperação assegura o equilíbrio espiritual que permite distinguir o estado de facto das operações psicológicas so estado de direito do ideal racional" (Piaget [1], segundo Doise e Mugny, 1981, pág. 30). No mesmo sentido se inscreve a afirmação de Piaget proferida num colóquio realizado em 1931: "Para além da simples regularidade percepcionada pelo indivíduo e da regra heteronómica imposta pelo constrangimento, tanto no domínio do conhecimento como no domínio moral, [a cooperação] instaura a regra autónoma, ou regra de pura reciprocidade, factor de pensamento lógico e princípio do sistema das noções e dos signos" (Piaget [2], citado por Doise e Mugny, 1981, pág. 31).

---

[1] Citação extraída por Doise e Mugny de Piaget, J., Logique Génetique et Sociologie, in G. Busino, ed. Les Sciences Sociales avec et après Jean Piaget, Genève, Droz, 1976.

[2] Citação extraída por Doise e Mugny de Piaget, J., L'Individualité en Histoire: l' Individu et la Formation de la raison, in G. Busino, ed. Les Sciences Sociales avec et après Jean Piaget, Genève, Droz, 1976.

No entanto, e apesar de, para além destas afirmações, em alguns outros momentos da sua obra, Piaget ter realçado a influência das interacções e regulações sociais no processo de desenvolvimento / aprendizagem, a teoria desenvolvimentista de Piaget é essencialmente uma teoria àcerca das coordenações intra-psíquicas que intervêm nesse processo. Piaget de facto refere por exemplo, a impossibilidade de se falar de conhecimento omitindo a sua comunicação: "O conhecimento começa quando conseguimos chegar a um acordo através de controlos mútuos e através de verificações e aproximações sucessivas" (Piaget [1], segundo Mira Stambak, 1987). Estas afirmações de Piaget, assim como os estudos dos seus colaboradores mais próximos àcerca do impacto dos factores socio-culturais no desenvolvimento, apenas consideram esses factores como circunstâncias que de algum modo condicionam o desenvolvimento, cujos determinantes residem nas capacidades internas do sujeito para regular as suas relações com o meio em que se desenvolve. Referindo-se a estes estudos, Anne-Nelly Perret-Clermont indica que neles, "o factor social não é estudado nem enquanto causa do desenvolvimento, nem ao nível dos mecanismos através dos quis ele o influencia, mas sim através do evidenciar de modulações que as diferenças interculturais impõem no decurso deste" (Perret-Clermont, 1978, pág. 22). A este respeito Willem Doise e Gabriel Mugny observam que "o sistema epistemológico de Piaget elaborou uma espécie de mecanismo de defesa que justifica a omissão do estudo de toda e qualquer relação de causalidade entre o cognitivo e o social" (Doise e Mugny, 1981, pág. 15).

A concepção do processo de desenvolvimento / aprendizagem de Vygotsky, enfatizava o carácter convergente da linguagem e da actividade prática, o que distanciava este autor das posições defendidas por Piaget : "Os estudiosos da inteligência prática assim como os que estudam o desenvolvimento da linguagem frequentemente não conseguem reconhecer as articulações destes dois processos. Consequentemente, o comportamento adaptativo das crianças e a actividade de utilização dos signos são tratados como fenómenos paralelos — uma concepção que conduz ao conceito de Piaget de discurso egocêntrico. Piaget não atribui uma função importante à linguagem na organização das actividades das crianças, nem enfatiza as suas funções comunicacionais, apesar de ter sido obrigado a admitir a sua importância prática" (Vygotsky, 1978, pág. 24). Para Vygotsky o discurso egocêntrico das crianças era encarado como "uma forma de transição entre a linguagem externa e a linguagem interna" (idem, pág. 27). O modelo vygotskeano de desenvolvimento da linguagem demarca-se, quer do modelo proposto por Piaget, quer das concepções behavioristas: "o nosso padrão de desenvolvimento —linguagem social, depois linguagem egocêntrica e por fim linguagem interiorizada— opõe-se ao padrão behaviorista tradicional —linguagem falada, linguagem cochichada, linguagem interiorizada — e à sequência piageteana —do pensamento autista não verbal à palavra socializada e ao

[1] Citação extraída por Stambak de: Bringuier, J.-Cl., 1977, Conversations Libres avec Jean Piaget, Paris, Laffont.

pensamento lógico, através do pensamento egocêntrico e da palavra. Na nossa concepção, a verdadeira direcção do desenvolvimento não vai do individual para o social, mas do social para o individual" (Vygotsky, 1962, pág. 19). Vygotsky pensava que sob o ponto de vista funcional, "o discurso egocêntrico é a base para a linguagem interna, enquanto que a sua forma exterior está imbuída no discurso comunicativo" (Vygotsky, 1978, pág. 27). Vygotsky concebia a relação entre a linguagem e a acção como uma relação dinâmica que ocorria durante o processo de desenvolvimento: "O interrelacionamento entre a linguagem e a acção tem uma função muito específica na história do desenvolvimento da criança e demonstra a lógica da sua própria génese. Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, as suas actividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e ao serem dirigidas para um objectivo definido, são refractadas através do prisma do contexto social da criança. A passagem do objecto para a criança e da criança para o objecto passa por outra pessoa. Esta complexa estrutura humana é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente baseado nas relações existentes entre a história individual e a história social" (Vygotsky , 1978, pág. 30).

George Herbert Mead propôs um modelo de desenvolvimento que tem em conta as relações existentes entre a interacção social e as operações intelectuais. Mead considerava que as interacções sociais desempenham uma função central na construção do pensamento simbólico, função essa que se inicia antes da emergência da consciência de si, na fase do desenvolvimento em que se observa uma conversação por gestos. Esta noção foi retomada em estudos de neonatologia, sob outras designações, como por exemplo a noção de "proto-conversações" utilizada por Trevarthen (cf. 1982 e 1986). As concepções de George Mead eram nos anos vinte e trinta inovadoras e constituíam nos Estados Unidos uma notável excepção à omnipresente psicologia individualista. Vejamos algumas das características que se nos afiguram mais interessantes das concepções deste autor: para o "behaviorismo social" de Mead, "a simbolização constitui objectos que antes não existiam, e que só podem existir no contexto da relação social em que ela se produz. A linguagem não simboliza unicamente uma situação ou um objecto que já existem, [também] torna possível a sua existência ou a sua aparição, porque faz parte do mecanismo que os cria. O processo social faz a ligação entre as reacções de um indivíduo aos gestos de um outro, de que elas constituem a significação: é assim que [esse processo] dá origem a novos objectos, que dependem dessas significações ou são constituídos pos elas. Então, não pode conceber a significação como um estado de consciência ou como um conjunto de relações organizadas que subsistem mentalmente fora da experiência da qual fazem parte; pelo contrário, é necessário concebê-la objectivamente como tendo a sua existência no interior dessa mesma experiência. A reacção de um organismo ao gesto de um outro, no acto social, é a significação desse gesto; por outro lado, ela é a causa da aparição ou da produção de um novo objecto [...] ao qual se refere o gesto graças ao resultado do acto social do qual é uma primeira fase. Com efeito, [...] os objectos são autenticamente constituídos no interior do processo social da experiência pela comunicação e pela adaptação recíproca do comportamento daqueles que nele estão

implicados e que o realizam: Na esgrima, aparar um golpe é interpretar a estocada; da mesma forma, no acto social, a reacção adaptativa ao gesto de um outro é uma interpretação desse gesto; é a significação desse gesto" (Mead, 1963, págs. 66 e 67). Para George Mead, portanto, o acto social inicia-se com o gesto: é com base no gesto que se desenvolvem outras formas contidas num dado acto social. A teoria da mente proposta por Mead, para além de considerar que o espírito emerge do processo comunicacional, concebe a sua expressão sofisticada na espécie humana como um produto do desenvolvimento filogenético que permitiu a emergência da consciência reflexiva. Segundo a formulação de John Petras, "o elevado nível do desenvolvimento comunicacional nos humanos depende de uma condição [...], e representa para Mead, uma engenhosa combinação da biologia, da psicologia e da sociologia. Essa condição, a consciência reflexiva, [é uma] habilidade humana que pertence ao processo social, o qual [...] incorpora o processo filogenético" (Petras, 1973, pág. 150).

Doise e Mugny invocam a herança dos trabalhos do jovem Piaget, de Vygotsky e de Mead para propor uma concepção psicosociológica do desenvolvimento. Essa herança não deixa contudo de ser problemática: se bem que estes autores tenham desenvolvido ideias relativamente a uma concepção do desenvolvimento cognitivo que considera a componente social, não legaram "nem paradigmas, nem procedimentos empíricos para ilustrar as suas concepções sociais da inteligência" (Doise e Mugny, 1981, pág. 33). Para colmatar tais lacunas, estes autores desenvolveram esforços quer no sentido da construção de uma construção teórica realizada em torno de uma definição completa da inteligência comportando a componente social, quer no sentido da delimitação de temas de estudo e de delineamentos experimentais em que se baseou todo um conjunto de investigações que forneceram a ilustração a sua tese central, segundo a qual, "as coordenações cognitivas emergem das coordenações sociais" (idem, pág. 36). Os autores indicam que ao colocarem esta questão, visam "realizar a passagem de uma psicologia bipolar (ego — objecto) para uma psicologia tripolar (ego — alter — objecto)" (idem), integrando assim "uma posição da psicologia social actual, [...] que insiste na necessidade de superar um enfoque que se limitaria ao estudo da interacção entre o indivíduo e o objecto, [e] promove o estudo de interacções mais complexas que ligam entre si vários indivíduos nas suas acções sobre um objecto, ou nas suas acções por intermédio de um objecto" (idem). Aos estudos levados a cabo por estes dois autores, juntou-se um outro conjunto de investigações realizados em diversos domínios mas conduzidos por uma mesma perspectiva. Os resultados obtidos, só até 1981, por este grande conjunto de trabalhos, permitiam a Doise e Mugny propor um esboço de uma teoria psicosociológica do desenvolvimento cognitivo, que constituiu "um momento [...] essencial do desenvolvimento da "socialização" da inteligência ao nível da sua representação científica" (Doise e Mugny, 1981, pág. 171). Essa teoria, por um lado, "opõe-se ao individualismo epistemológico que parece predominar na psicologia cognitiva" (idem), e por outro lado, recusa "contentar-se com um paralelismo [...] entre estruturas cognitivas e estruturações sociais" (idem), recusa essa que lhe permite elucidar a causalidade dinâmica da génese do conhecimento (cf. idem). No que se

refere "aos mecanismos através dos quais se articulam as dinâmicas intelectuais e sociais" (idem, pág. 172), os autores declaram afastar-se "daquilo a que se pôde chamar a *solução fácil* que consiste em postular unicamente os mecanismos da ordem da imitação" (idem). Doise e Mugny acrescentam ainda que a sua teorização "pode ser qualificada de interaccionista e de construtivista. Mais exactamente, de facto, de socio-interaccionista e de socio-construtivista" (idem).

Os problemas que a psicologia do desenvolvimento em particular, e a psicologia em geral enfrentam relativamente às concepções individualistas estão estreitamente relacionados com as questões contíguas que se referem à atitude de total desatenção com os contextos de desenvolvimento. Procederemos em seguida a uma breve análise destes problemas e questões particularmente relevantes das dificuldades a ultrapassar para que se possa deter um modelo alternativo àcerca do processo de desenvolvimento que tenha simultaneamente em conta as suas características interaccionistas, construtivistas e contextuais.

Podemos considerar que estas posições de subalternização ou de pura ignorância dos factores sociais relativos ao desenvolvimento se inscrevem numa problemática mais abrangente que diz respeito à incapacidade tradicional da psicologia para ter em conta os contextos em que o desenvolvimento decorre. E essa diminuição provém dos próprios fundamentos epistemológicos que tão mal têm servido a psicologia. Grande parte desta ciência desenvolveu-se sob o domínio do paradigma positivista, nomeadamente os trabalhos da escola behaviorista, em cujos estudos laboratoriais, a obsessão pelo controlo das variáveis e pela quantificação, conduziu um sector importante do conhecimento psicológico a situações aberrantes e caricatas: limitando progressivamente o número de espécies animais utilizadas na experimentação, os investigadores produziram uma psicologia comparativa que, nos anos trinta e quarenta, constituía apenas "uma monografia gigantesca sobre o rato branco *Wistar*" , segundo a expressão de Blancheteau, referido por Bracinha Vieira (1983, pág. 31). Esta situação é tanto mais equívoca, quanto esse mesmo rato foi estudado exclusivamente no laboratório... Como é sabido, nada disto constituiu um impeditivo para, a partir dos resultados obtidos neste tipo de investigações, terem sido realizadas as mais diversas generalizações relativamente ao comportamento das crianças em contextos educativos... Esse desprezo behaviorista pelos contextos específicos e pelas múltiplas dimensões de diversos níveis que constituem as complexas causalidades dos comportamentos, é sugestivamente expresso pela ironia de Asch, referido por Moscovici (1989, pág. 411): " O perigo que advém de serem ignorados assuntos relevantes, é o de assuntos menos relevantes ocuparem o lugar daqueles. De facto muitos de nós temos como ponto de partida a doutrina segundo a qual o homem é descendente de um rato branco".

A etologia desenvolveu o seu modo de compreender os comportamentos numa perspectiva antípoda, relegando para um plano secundário a procura de causalidades imediatas, abandonando os sistemas causais lineares, colocando o ênfase no conhecimento do meio em que

os indivíduos vivem, e cultivando a preocupação com a compreensão do valor adaptativo dos comportamentos que compõem os repertórios comportamentais das diversas espécies. Doise e Mugny referem-se a esta atitude epistemológica da etologia nos seguintes termos: "Justificadamente, os etólogos sublinham que os primatas e os humanos não devem apenas adaptar-se a um meio físico, mas também a um meio social. Teria sido esse meio social que teria estimulado a evolução das capacidades cognitivas" (Doise e Mugny, 1981, págs 27 e 28). Esta preocupação da etologia em estudar os comportamentos dos indivíduos no meio em que vivem, permite uma visão holística do comportamento em nítida oposição à perspectiva reducionista do behaviorismo que procedeu a uma análise laboratorial dos comportamentos dos indivíduos, sem ter em conta os seus contextos de vida. Extraídas das circunstâncias que lhes conferem significado, os comportamentos são como que peças perdidas de um complexo puzzle cujos encaixes estão em contínua e interdependente transformação. Esta é uma grande vantagem e originalidade do ponto de vista etológico, na medida em que são os contextos de vida dos indivíduos que actualizam os seus comportamentos e o seu desenvolvimento. Se bem que a etologia por vezes utilize a experimentação, fá-lo sobretudo em estudos de terreno e mais raramente no laboratório mas sempre com a preocupação de reconstruir um meio de vida o mais próximo possível do meio natural em que os indivíduos da espécie em estudo vivem, ou seja, com uma preocupação contrária à dos investigadores behavioristas, que no laboratório controlam ao máximo as condições de vida dos animais: convictos de que os comportamentos são explicáveis quando separados, libertos das variáveis que naturalmente os elicitam, os behavioristas cultivaram uma episteme atomista e individualista que se opõe a uma compreensão holística e interaccionista dos comportamentos e do desenvolvimento.

Devido à influência do paradigma behaviorista, só tardiamente é que a psicologia adoptou a perspectiva àcerca do desenvolvimento que considera os aspectos bidireccionais dos factores ambientais que influenciam o desenvolvimento. A este respeito Bronfenbrenner observa que "até meados dos anos sessenta, os processos ambientais que afectam o desenvolvimento eram pensados quase exclusivamente como unidireccionais; isto é, o ambiente era concebido como afectando o desenvolvimento, sem que fosse reconhecida a possibilidade de influências que operassem no sentido oposto. Se bem que o conceito de efeitos recíprocos tivesse já sido reconhecido no pensamento teórico e na investigação dos etólogos (por exemplo, Tinbergen, 1951 [1]), a sua aplicação aos estudos do desenvolvimento humano o seu mais poderoso ímpeto em 1968 com o influente artigo de Bell àcerca da *Reinterpretação da Direcção dos Efeitos em Estudos da Socialização* [2] " (Bronfenbrenner, 1986, pág. 290). Num texto dedicado aos aspectos ecológicos da obra de Kurt Lewin, Bronfenbrenner faz ainda justiça à teoria de campo psicológico que foi uma notável excepção na história da psicologia: "só hoje estamos em condições de apreciar a importância e a necessidade que o seu modo de pensar teve para o

[1] The Study of Instinct, Oxford ed.
[2] Bell, R., (1968), Psychological Review, 75, 81-95.

avanço e crescimento da ciência e da política social relacionadas com o comportamento e desenvolvimento humanos" (Bronfenbrenner, 1977, pág. 200).

As perspectivas ecológicas de Bronfenbrenner relativamente ao comportamento e ao desenvolvimento, apesar de se inscrevem no sentido já discernido quer nos trabalhos etológicos, quer nos estudos pioneiros de Lewin, constituíram no entanto uma viragem profunda na psicologia do desenvolvimento. O próprio autor, se refere ao carácter inovador das suas concepções: "Uma concepção teórica do meio estendendo-se para além do comportamento dos indivíduos de modo a compreender os sistemas funcionais existentes no seio dos contextos e entre os contextos, sistemas esses que podem também ser modificados e expandidos, contrasta nitidamente com os modelos prevalecentes de investigação. Estes modelos estabelecidos tipicamente empregam uma lente científica que restringe, escurece, e até cega a visão do investigador, quer relativamente aos obstáculos e oportunidades ambientais, quer relativamente ao notável potencial dos seres humanos para responder construtivamente a um meio ecologicamente compatível, quando ele lhes é disponibilizado" (Bronfenbrenner, 1979 -a , pág. 7). Tal como observa este autor, a tradicional ignorância da psicologia relativamente aos contextos de desenvolvimento tem-se inevitavelmente repercutido no modo negligente como têm sido tratadas as questões relativas aos contextos educativos: "A nossa ciência é peculiarmente limitada. Sabemos muito mais àcerca das crianças do que àcerca dos contextos em que elas vivem ou do que àcerca dos processos através dos quais esses contextos influenciam o percurso do desenvolvimento. Em resultado, a nossa capacidade para gerir os assuntos públicos relativamente aos contextos de desenvolvimentos das crianças é também limitada" (Bronfenbrenner, 1979 -b, pág. 844).

3. 4. A questão dos estádios e das fases do desenvolvimento

Na medida em que a etologia desde os seus primórdios se ocupou dos aspectos funcionais dos comportamentos, da sua significação adaptativa, pôde manter-se ao abrigo do adultocentrismo que preside aos modelos psicológicos do desenvolvimento. À perspectiva desenvolvimentista tradicional segundo a qual, por exemplo, os comportamentos dos recém nascidos eram encarados como reflexos atávicos, substituiu-se uma compreensão desses comportamentos à luz da teoria seleccionista, segundo a qual, "a selecção natural organizou os estádios imaturos dos organismos não como adultos em miniatura, mas de forma a poderem ser bem sucedidos na sua tarefa de desenvolvimento" (Hinde, 1983, pág. 38). Assim, por exemplo, os pretensos reflexos atávicos do recém nascido, analisados sob uma perspectiva funcional adquirem o estatuto de comportamentos precursores. Da mesma maneira que "as lagartas são soberbas comedoras de folhas mas não pretendem fazer-se passar por borboletas" (Hinde, 1983,

págs. 38 e 39) também as crianças não são adultos em miniatura. A psicologia do desenvolvimento produziu uma visão tradicional do desenvolvimento encarado como um processo que, através de um sistema de estádios, conduz a uma condição de adulto. Para a biologia, "não é necessário que o desenvolvimento siga por essa via directa: para que o objectivo final seja atingido, outros objectivos subsidiários também precisam de ser atingidos" (Hinde, 1987, pág. 54). Continuando o exemplo da lagarta e da borboleta de que servira quatro anos antes, Hinde refere que "para se tornar uma borboleta, a lagarta tem de ser uma boa lagarta, encontrando e metabolisando comida eficientemente, protegendo-se dos predadores, etc. Do mesmo modo, os estádios da infância não devem ser vistos apenas como estações no caminho para o estado adulto, mas sim como ajustamentos delicados que permitem ao organismo desse grau de desenvolvimento sobreviver e progredir mais para melhor vantagem. Algumas das características comportamentais das crianças devem ser vistas como projectos temporários para a tarefa do crescimento, para serem descartadas subsequentemente, assim que as funções adultas emergem" (Hinde, 1987, pág. 54). A tendência de raiz empirista para minimizar o notável repertório do recém nascido humano, conduziu, por exemplo, à organização de um construção representacional deficitária do bebé, com as suas analogias sub humanas, tais como, os comportamentos de preensão palmar e plantar dos bebés e a postura e os comportamentos de locomoção dos mamíferos desdentados da família dos bradipodídeos (por exemplo, as preguiças e os lemures). A partir desta absurda analogia, designam-se os comportamentos dos recém nascidos pelo termo de reflexos arcaicos ou atávicos, o que não adianta rigorosamente nada à sua compreensão; a este respeito Jacques Mehler comenta que "um termo, só por si, não explica nada, tanto mais quando [...] é inapropriado" (Mehler, 1990, pág. 65). A inadequação e a inutilidade heurística destas designações tornam-se mais claras quando temos em conta investigações em que bebés treinados diariamente na marcha, não perderam esse comportamento (cf. Mehler, 1990, pág. 65). A explicação alternativa para a extinção temporária deste comportamento precursor da marcha que é inibido por alguns meses, sendo essa inibição resultado de um controlo auto-recursivo que funciona como segurança num organismo cuja estrutura esquelética, devido à sua imaturidade, não pode ainda sustentar o peso do próprio corpo (cf. Mehler, 1990, págs. 65 e 66).

Servimo-nos destas considerações e ilustrações como introdução às questões que iremos de seguida levantar às representações àcerca do desenvolvimento que emergem tanto da teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, como das concepções da teoria psicanalítica. Estes dois corpos teóricos, como veremos, permaneceram parcialmente prisioneiras das visões deficitárias àcerca das capaciades e competências das crianças.

3. 4. 1. Considerações àcerca da teoria dos estádios do desenvolvimento cognitivo de Piaget

Tran-Thong, ao referir-se às características genéticas e estruturais do sistema piageteano de estádios observa: "Piaget caracteriza a sua teoria como a de uma relação dialéctica entre a génese e a estrutura, [...], como a síntese histórica de duas teorias opostas: o genetismo sem estrutura que vem do lamarkismo, e o estruturalismo sem génese que caracteriza a teoria da Gestalt" (Tran-thong, 1971, pág. 88). É a estrutura que caracteriza e que cada um dos estádios, e são as diferentes estruturas que aparecem sucessivamente ao longo do desenvolvimento que definem os diferentes estádios, cujos sub-estádios constituem o processo de génese e de formação do estádio seguinte. Tran-Thong refere que "em termos lógicos a organização chama-se função reguladora [...] que organiza segundo as leis da totalidade, da unidade e da coerência as funções implicadora [assimilação] e a função explicativa [acomodação] em estruturas de conjunto: estruturas intelectuais ou a razão" (Tran-Thong, 1971). Para Piaget, as crianças pensam de maneira diferente dos adultos, e o seu pensamento evolui através de uma sequência de estádios até atingir o pensamento racional, graças a profundas alterações nas estruturas correspondentes aos estádios em que as crianças se encontram. Cada um destes estádios consiste num modo de pensamento que é igual para todas as crianças que se encontra nesse mesmo estádio. As alterações que posssibilitam a passagem de um estádio para outro, constituem processos de desiquilibração da estrutura do pensamento relativa a um dado estádio, e podem ser provocadas pela experiência social (o conflito cognitivo), desde que a criança esteja num estado de prontidão intelectual para que seja permeável ao sentido do conflito. Os processos de equilibração e de restruturação do pensamento que se sucedem, são o produto do pensamento da criança, e só são possíveis quando acriança substitui as suas perspectivas egocêntricas por outras perspectivas descentradas. Segundo Piaget, estas perspectivas descentradas que caracterizam o pensamento racional não estão presentes nas crianças em idade pré-escolar, e só emergiriam por volta dos sete anos.

A vertente estruturalista do pensamento de Jean Piaget é aquela que se tem revelado mais vulnerável às críticas que lhe foram movidas. Uma das primeiras contestações à sua teoria dos estádios foi desenvolvida pos Susan Isaacs (referida por David Wood, 1988, pág. 45) que ao observar crianças em idade pré-escolar descobriu que essas crianças demonstravam utilizar um pensamento racional. Um conjunto de estudos realizados após estas observações, colocaram a teoria dos estádios de Piaget em sérias dificuldades. Margaret Donaldson (1979, págs. 13-19), refere um estudo realizado Martin Hughes, cujos resultados indicam que noventa por cento das

crianças com idades compreendidas entre os três anos e meio e os cinco anos eram capazes de dar respostas certas numa tarefa que apela para competências de descentração das crianças. Mesmo as crianças mais novas conseguiam na sua maioria (88 %) responder correctamente a esta prova muito parecida com a prova piageteana das três montanhas. No entanto, a diferença entre as duas provas reside no facto da prova de Hughes fazer sentido até para as crianças de três anos, enquanto que a prova de Piaget não tem sentido para crianças de seis anos. Margaret Donaldson refere que na prova de Hughes "os motivos e intenções [...] são inteiramente compreensíveis [...]. A tarefa requere que a criança actue de maneiras que estão na linha de interacções e objectivos humanos muito básicos (fugir e esconder-se). Assim, não é difícil comunicar às crianças o que elas devem fazer: apreendem de imediato, [...] e também não têm dificuladades [em executar a tarefa]. Por outras palavras, neste contexto, [as criansças] não mostram as dificuldades em se descentrar que Piaget lhes atribui" (Donaldson, 1979, págs. 17). No entanto, o mesmo não se pode dizer do procedimento centrado do investigador que propõe tarefas às crianças que estas não conseguem compreender (cf. idem, pág. 18). A autora refere que esta incapacidade de descentração, se deve ao facto dos académicos que desenvolvem este tipo de estudos estarem tão acostumados aos modos de pensamento abstratos e formais, que não se apercebem de que graus de abstracção para eles sem qualquer dificuldade, tornam as tarefas bizarras e sem sentido para as crianças (cf. idem). Margaret Donaldson observa que esta análise dos resultados das duas provas em questão visa essencialmente mostrar "que a diferença entre as crianças e os adultos relativamente a esta questão [da descentração] é menor do que [Piaget] supunha, e que as diferenças críticas estão noutras questões" (idem).

Donaldson observa ainda que as crianças em idade pré-escolar, ao conseguirem (na experiência de Hughes) ter em conta o par de intenções complementares (fugir e esconder-se), mostram competências de descentração "que estão relacionadas com uma compreensão que não é literal de um outro ponto de vista: não com o que a outra pessoa *vê* de uma dada perspectiva, mas com o que ela sente ou planeia fazer" (idem, pág. 19).

Face a este tipo de dificuldades com que a teoria de Jean Piaget se debate, e interrogando-se sobre se de facto existirá um sistema de estádios de desenvolvimento, David Wood comenta cautelosamente que por mais conclusivas que estas provas possam ser, elas não põem totalmente em causa a teoria de Piaget (Cf. Wood, 1991, pág. 53). Enquanto que Piaget estudou as razões pelas quais as crianças davam uma determinada resposta, com o objectivo de compreender o seu modo de compreensão, muitos dos estudos que produziram resultados discrepantes daqueles que foram obtidos nos estudos originais de Piaget, não exploraram esta dimensão, contentando-se com a constatação do sucesso ou insucesso das respostas das crianças, o que sob o ponto de vista piageteano não é suficiente para demonstrar a competência lógica das crianças (cf, idem). Mas o próprio recurso ao pedido de explicação das razões das respostas das crianças por parte do investigador coloca outro género de problemas relativos à linguagem e à

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

comunicação entre as crianças e os adultos na situação de observação; tais problemas podem fazer com que esse pedido de explicação "obscureça mais do que clarifique a compreensão das crianças" (Wood, 1991, pág. 553). Tendo em conta estas considerações, David Wood observa que é necessário termos em conta um conjunto de factores "ao tentarmos tomar uma decisão àcerca da proposta de Piaget de que a estrutura do pensamento das crianças evolui de uma apreensão intuitiva e pré-lógica da realidade, para uma visão do mundo mais realista e logicamente constrangida, por volta dos sete anos" (Wood, idem). Este autor refere ainda que "se as crianças não compreendem as palavras e as expressões envolvidas nas tentativas para testar o sua compreensão; se estão tão pouco familiarizados com a tarefa que lhes é proposta que não sabem o que é relevante para as questões colocadas, e portanto, não podem analisar e apreender o que necessitam de ter em conta; se não estão seguros dos motivos do experimentador ou se são desorientados pelo modo como a interacção é conduzida; se assumem que no problema existe mais do que se pode supor à primeira vista; então podem parecer incompetentes sob o ponto de vista lógico" (Wood, 1991, págs. 53 e 54). David Wood indica por outro lado que a teoria de Piagt está à altura de explicar algumas destas questões: "as crianças não podem compreender muitas das coisas que os adultos dizem, porque porque lhes faltam as estruturas intelectuais necessárias para deterem o sentido do que elas significam. Podem compreender mal as intenções do experimentador porque são *egocêntricas* e não podem diagnosticar o que o experimentador pretende. São incapazes de analisar as tarefas nos seus componentes mais importantes porque não podem descentrar-se do seu próprio ponto de vista" (Wood, 1991, pág. 54). A aceitação deste tipo de análise, comenta o autor, pressupõe a aceitação do valor explicativo da noção de prontidão para a aprendizagem, assim como a ausência de importância da linguagem, e da comunicação, o que está bem longe de ser aceitável desde a crítica de Vygotsky a estas posições piageteanas. (cf. idem).

Retomemos ainda a questão do pensamento egocêntrico, e verifiquemos como uma análise mais profunda, nos leva à consideração das próprias origens quer do egocentrismo quer da competência (a descentração) que permite a sua superação. Referindo-se a esta problemática, Margaret Donaldson oportunamente refere que "a questão das origens desta competência conduz-nos exactamente aos primeiros tempos de vida das crianças, ao momento em que Piaget acreditava que reinava o mais profundo egocentrismo" (Donaldson, 1979, pág. 19). A este propósito a autora faz alusão à crença de Piaget na incapacidade que o bebé tem, nos seus primeiros tempos de vida, para diferenciar o seu self do outro. Este egocentrismo completo e inconsciente só seria substituído pela consciência de si à medida que se processa a diferenciação. Piaget recorreu à noção de Baldwin de *adualismo* para caracterizar essa indiferenciação que caracterizaria os primeiros tempos de existência dos bebés. Como veremos mais adiante, esta noção tem pontos comuns com noções emergentes das concepções do desenvolvimento da teoria psicanalítica clássica.

De momento interessa analisar o que Piaget invoca como prova da existência de um egocentrismo precoce nos primeiros tempos de vida do bebé. Essas provas assentam nas noções de objecto e de permanência de objecto. Relativamente a esta questão, Piaget defendeu a posição segundo a qual, a noção de objecto, "longe de ser inata ou de ser dada, toda feita, na experiência, constrói-se pouco a pouco. Durante os dois primeiros anos (...), o universo infantil é formado de quadros susceptíveis de reconhecimentos, mas sem permanência substancial nem organização espacial" (Piaget, 1975, pág. 12). Durante as primeiras semanas, e apesar da progressiva capacidade que o bebé tem para diferenciar o mamilo da mãe de outros objectos passíveis de serem chupados, e apesar das recognições que realiza a partir dos exercícios funcionais como os da visão, da audição e do tacto, o bebé vive num universo em que as coisas não são concebidas como "permanentes, substanciais, exteriores ao eu e persistentes no ser [salvo quando] afectam directamente a percepção" (Piaget, 1975, pág. 13); de facto esse reconhecimento tem características especiais, uma vez que "não necessita de qualquer evocação de imagem mental, [e para que aconteça] (...) é bastante que a atitude adoptada precedentemente a respeito da coisa seja de novo accionada e que, na nova percepção, nada se oponha a essa esquemata [1]. A impressão de satisfação e de familiaridade, própria do reconhecimento, só pode promanar desse facto essencial que é a continuidade da esquemata; o que o sujeito reconhece é a própria reacção, antes que seja o objecto como tal. Se o objecto é novo e entrava a acção, não há reconhecimento; (...) O reconhecimento, portanto começa por ser subjectivo, antes de ser recognição de objectos, o que não impede, naturalmente, que o sujeito projecte a percepção reconhecida no universo indiferenciado da sua consciência adualística (nada sendo, no começo, sentido como subjectivo)." (Piaget, 1975, pág. 13 e 14). Para Piaget, a fase da vida do bebé que vai até cerca dos quatro meses, ou seja, até ao final do segundo estádio do período sensóriomotor, caracteriza-se pela "ausência de todo e qualquer comportamento especial, relativamente aos objectos desaparecidos. Ou o quadro que se eclipsa entra logo no esquecimento, isto é no nada afectivo, ou então é lamentado, desejado e esperado de novo, e o único comportamento utilizado para o reencontrar é a simples repetição das acomodações anteriores" (Piaget, 1975, pág. 19). Piaget interpreta a ausência desses comportamentos em relação aos objectos desaparecidos como uma prova de que a criança se encontra num estado de profundo egocentrismo. Margaret Donaldson, observa a este propósito que se as provas apresentadas por Piaget parecem à primeira vista inabaláveis, uma análise mais atenta revela que diversas dificuldades se levantam face a esta interpretação: "se a razão pela qual a criança não procura [o objecto, é a da ausência total do conceito de permanência do objecto, então o modo exacto pelo qual se faz desaparecer um objecto não deverá influenciar a sua resposta. Se para ele [bebé] o mundo é apenas uma série de imagens que aparecem e desaparecem (o que parece ser

[1] Em todas as citações de Piaget extraídas das edições brasileiras substituímos esquema (schéma) por esquemata (schème) e substituímos igualmente a ortografia brasileira pela portuguesa; mantemos no entanto a sintaxe brasileira.

aquilo que a ausência de conceito de objecto implica), então, sejam quais forem as causas do desaparecimento do objecto, a criança não irá tentar recuperá-lo. No entanto, isto parece não ser verdade. O modo de desaparecimento tem influência" (Donaldson, págs. 20 e 21).

De facto, algumas investigações sobre o desenvolvimento da noção de objecto forneceram dados algo discrepantes relativamente às interpretações de Piaget. Por exemplo, Bower em 1967, Spelke em 1985, e Hood em 1986, (estudos referidos por Stack e colaboradores, 1989, págs.79) e ainda Bower e Wishart em 1972 (referência de Melher e Dupoux, 1990, pág. 129), observaram que bebés de dois meses após terem visto um objecto, tentam agarrá-lo na escuridão entretanto criada pelos investigadores.

Em 1978 num estudo análogo, Wishart, Bower e Dunkeld (referência de Stack e colaboradores, 1989, págs.69, 70, 71e 79), e do próprio Bower, (1983, pág. 205), apresentaram a bebés com idades compreendidas entre os quatro e os onze meses um boneco de peluche que emitia sons na completa escuridão; comparando as suas respostas com as produzidas face ao mesmo boneco iluminado, constataram que os bebés de cinco meses procuravam tão intensamente o boneco quando iluminado como às escuras; o mesmo já não acontecia com os bebés de sete meses que já não procuravam os sons no escuro e este comportamento de busca era novamente observável nos bebés de onze e doze meses. Tal como realçam Stack e colaboradores (1989, pág. 70), estes resultados relativos ao desenvolvimento do comportamento de busca de objectos no escuro, que se pode traduzir numa função cuja representação gráfica tem a forma de U, não são conformes às descrições clássicas relativas à coordenação óculomanual e da permanência do objecto as quais apresentam um desenvolvimento gradual dessas capacidades. Só passados nove anos, em 1987, surgiram as primeiras replicações desta investigação de Wishart, Bower e Dunkeld, que foram realizadas por Stack e colaboradores em dois estudos "gémeos", o primeiro dos quais com bebés de idades compreendidas entre os dois e os sete meses, e o segundo, com bebés de cinco e sete meses; estes dois estudos, em que foram ultrapassadas diversas limitações metodológicas daqueles primeiros trabalhos, produziram resultados discordantes relativamente aos obtidos por Wishart e colaboradores no estudos a que acima aludi. Na verdade, Stack e os seus colegas constataram que "quer a qualidade, quer a frequência do comportamento de alcançar alvos visuais melhora rapidamente entre os 3 e os 4 meses de idade, enquanto que o comportamento de alcançar sons invisíveis, que emerge na mesma altura, se mantêm com uma baixa frequência e incipientemente articulados. Uma vez que as respostas aos dois tipos de estímulos são diferentes, [estes resultados] podem ser tomados como uma confirmação da visão de Piaget de que as modalidades auditiva e visual se tornam integradas com a idade. No entanto, sem dados de crianças recém nascidas, não podemos defender esta posição de forma inequívoca" (Stack e colaboradores, 1989, pág. 78). Só aos sete meses os bebés (70%), procuraram o som no escuro. Por outro lado, estes autores indicam as dificuldades de comparação dos resultados dos

seus estudos com os produzidos pelos estudos piloto de Wishart e col., nomeadamente devido a "potenciais diferenças nas definições do comportamento de alcançar" (idem, pág. 79) utilizadas pelas duas equipas. Apesar destas considerações, os autores julgam ser legítimo discordar da "noção de Bower, segundo a qual o bebé de cinco meses funciona num espaço perceptivo amodal no qual os estímulos visuais e os sons são equivalentes e só se diferenciam no final da segunda metade do primeiro ano de vida" (idem). Os resultados sugerem que a visão deve auxiliar os bebés, aumentando as capacidades quer de alcançar, quer de tocar nos objectos, e por outro lado, as crianças procuram alcançar um som invisível, antes do que é previsto no sistema de estádios sensoriomotores de Piaget, ou seja antes do quarto estádio. Stack e col. referem outros estudos posteriores (1987 e 1988, respectivamente por Clifton e Perris e Clifton), que produziram resultados idênticos para as mesmas idades.

Um outro conjunto de dificuldades se levanta ainda à teoria desenvolvimentista de Piaget, relatcionado com a direcção do desenvolvimeno cognitivo contida no seu modelo. David Wood refere-se a um conjunto de estudos que elucidam as relações existentes entre a o discurso lógico e a comunicação do dia-a-dia. Esses estudos revelam que essa relação, longe de ser linear, é muito problemática. Por exemplo, um desses estudos revelou que a maioria dos adultos resolveram mal um dado problema lógico com que foram confrontados. Ao interpretar estes dados, David Wood coloca as seguintes questões: "Dado que a vasta maioria de adultos (alguns dos quais lógicos treinados !) que foram testados com este problema, erraram a sua solução, poderemos concluir que a maioria das pessoas são "ilógicas", pelo menos algumas vezes ? Isto significará também que a análise de Piaget do desenvolvimento intelectual é indefensável ?" (Wood, 1991, pág. 157). O autor conclui que "é possível argumentar que, tal como as crianças confrontadas com tarefas "lógicas", os adultos também se baseiam nas práticas e pressuposições derivadas das experiências sociais do dia-a-dia quando tentam resolver problemas abstractos e formais" (idem, pág. 159). Assim, "comparar os nossos níveis de realização com as regras da lógica, pode ser uma maneira enganosa para tentar compreender como é que nós de facto pensamos. As inferências lógicas não são sinónimas das *implicações* que extraímos do que é dito no discurso do dia-a-dia. Fazemos algo diferente. Isto, articulado com as atitudes bem diferentes assumidas pelos lógicos e pelos não-logicos quando analisam o *significado* da linguagem, pode ajudar-nos a compreender porque é que não falamos nem pensamos como os lógicos. Pensar em termos lógicos exige uma familiaridade e um treino explícitos com as convenções a que os lógicos se mantêm fieis. Encarada desta forma, a lógica é um *sistema* especial de pensamento que, tal como a matemática, ajuda a resolver algumas tarefas" (idem, págs. 159 e 160). Por outro lado, David Wood relativisa o próprio valor do sistema lógico que serve de referência ao modelo piageteano de desenvolvimento: "Piaget concebeu a sua análise da lógica nos termos de um sistema particular de regras formais que os lógicos tinham construído quando ele estava a desenvolver a sua teoria. Desde essa altura, foram inventados diversos sistemas de lógica. Alguns investigadores que trabalham na construção de *máquinas inteligentes*

, por exemplo, acreditam que uma dessas lógicas fornecerá uma boa teoria geral àcerca do modo como nós pensamos. Talvez descrubamos um dia uma "lógica" que explique o modo como as crianças, os adultos e as pessoas de diferentes culturas pensam, se bem que duvide disso. Ou talvez descubramos [...] que cada uma dessas "lógicas" é apenas um instrumento especial, um modo particular de pensamento que nos ajuda a resolver alguns tipos de problemas" (Wood, 1991, pág. 160 e 161). Ao termos em conta estes argumentos, e seguindo a argumentação deste autor, é necessário aceitarmos a resposta dada às questões acima mencionadas: "é razoável concluirmos que a caracterização que Piaget faz as crianças se desemvolvem *em direcção* às operações formais, pode ser rejeitada. Alguns de nós *podem* pensar utilisando as regras que Piaget sentiu serem o culminar natural de todo o desenvolvimento intelectual, mas a maior parte do tempo pensamos de modos bem diferentes, e não devemos encarar esse pensamento nem como uma lógica deformada, nem como uma forma imatura da lógica" (idem, pág. 161).

Face a todo este conjunto de informações e de análises, retomemos a questão colocada por David Wood: "Existem estádios de desenvolvimento ?". É certo que se tornou impossível sustentar actualmente que o desenvolvimento cognitivo se processa segundo o sistema de estádios construído por Piaget. Contudo, devido ao facto do edifício conceptual piageteano ser particularmente sólido, por um lado, e devido às características de imprecisão (por enquanto tudo leva a crer que incontornáveis) dos estudos que refutam as teses de Piaget, por outro lado, também não nos parece que seja possível afirmar-se categoricamente que os estádios de desenvolvimento não existem.

3. 4. 2. Considerações àcerca da questão das fases da teoria psicanalítica do desenvolvimento

Nesta secção procedemos a algumas considerações àcerca do modelo de desenvolvimento de Margaret Mahler, cuja perspectiva encontra a sua filiação nas posições clássicas da teoria psicanalítica face ao desenvolvimento; simultaneamente mobilizaremos algumas das críticas colocadas por autores de formação psicanalítica aos pressupostos e conceitos básicos da teoria mahleriana. Em segundo lugar, comentaremos o modelo de desenvolvimento da primeira infância de Daniel Stern, que propõe alterações conceptuais profundas da teoria psicanalítica do desenvolvimento, que permitem ter em conta os dados provenientes da psicologia do desenvolvimento relativamente ao comportamento dos recém nascidos a termo e ainda dos bebés ao longo dos primeiros meses de vida.

Mahler, Pine e Bergman, consideram que o nascimento psicológico da criança e o seu nascimento biológico, ocorrem segundo uma cronologia diversa: "O nascimento biológico do homem e o nascimento psicológico do indivíduo não coincidem no tempo. O primeiro é um evento bem delimitado, dramático e observável; o último, um processo intrapsíquico de lento desdobrar" (Mahler, Pine e Bergman,1977, pág. 15). Estes autores não aceitam ideias como as de Melanie Klein para quem as fantasias ou o processo simbólico seriam inatos, e rejeitam até a ideia dessas organizações existirem num período precoce da vida mental. Muito pelo contrário, para Mahler e colaboradores (1977), o psiquismo é construído no decurso de um longo processo, que tem como base a maturação neurofisiológica, e que contínua e progressivamente irá resultar na relação objectal intrapsíquica, que a criança consegue organizar de forma relativamente estável cerca dos três anos de idade. Essa base do desenvolvimento, está compreendida nos primeiros cinco meses do bebé que são, do ponto de vista psicológico, um prolongamento da vida intra-uterina caracterizada por uma indiferenciação face ao mundo. Por volta desse quinto mês iniciar-se-ia um processo que culminaria o bebé à compreensão dos seus limites corporais e do mundo (cf. Mahler, Pine e Bergman, 1977, pág. 146).

Uma vez que Mahler considera o processo de maturação neurofisiológica como o núcleo organizador do desenvolvimento psíquico, no seu modelo, as aquisições motoras e as modificações do comportamento do bebé, por exemplo, adquirem uma posição de grande destaque: o momento em que a criança começa a caminhar, por exemplo, é mais do que um marco do desenvolvimento motor, representa além do mais uma importante aquisição com consequências decisivas para o desenvolvimento mental, uma vez que possibilita a constituição de um objecto intrapsíquico. O facto do bebé começar a caminhar que lhe possibilita quer separar-se da mãe, quer também voltar a encontrá-la, constitui nesta teoria, como veremos em seguida,um momento decisivo do processo de separação da mãe. Este exemplo serve para ilustrar como são encaradas as aquisições maturacionais no modelo mahleriano: é a partir delas que o desenvolvimento emocional se realiza.

Uma outra componente fulcral da teoria de Mahler, consiste no ênfase colocado no comportamento da mãe em relação ao bebé: esta autora considerou que o modo como a mãe responde às necessidades do bebé, a maneira como ela facilita a aquisição da autonomia do seu filho, ou então o modo como ela o mantém na sua dependência é determinante no que se refere à constituição psíquica da criança. Para Mahler, a mãe é a matriz a partir da qual a criança emergirá, na melhor das hipóteses, através do processo de separação-individuação.

Portanto, este modelo enfatiza por um lado a dimensão neurofisiológica do desenvolvimento, e por outro lado a componente relacional. Estas duas componentes articulam-se engenhosamente da seguinte forma: Mahler e colaboradores crêem na existência de uma pressão maturacional que seria como que o motor do desenvolvimento e que determinaria a

progressão da criança através das fases sucessivas do seu desenvolvimento; assim, é conferido um lugar de destaque aos processos de maturação neurofisiológica que determinam o comportamento psicomotor do bebé, mas esse comportamento é sempre considerado como servindo a interacção com a mãe. É com base numa análise deste comportamento que estes autores procedem à dedução do desenvolvimento dos processos psíquicos e emocionais: é com base na "empatia cenestésica" que é construído "um quadro da vida interna da criança pré-verbal" (Mahler e al, 1977, pág. 27). Por essa razão, e no seguimento das ideias de Anna Freud, estes autores consideram que, paralelamente ao ouvido do analista, há que utilizar o "olho psicanalítico" na observação psicanalítica da criança, que se deverá "deixar levar para onde quer que as sequências fenomenológicas do momento se dirijam" (Mahler e al, 1977, pág. 28). Por outro lado, e "além das modalidades gerais de observação psicanaliticamente derivadas, o observador da criança no período pré-verbal tem uma oportunidade especial nesse campo: observar o corpo em movimento [...] a observação de fenómenos motores, cinestésicos e gestuais (afectomotores) de todo o corpo pode ser de grande valor, pois permite a inferência do que acontece no interior da criança, isto é, os fenómenos motores são correlatos dos eventos intrapsíquicos. *Isso acontece particularmente nos primeiros anos de vida* [...], porque as vias motoras e cinestésicas são as principais vias de expressão, defesa e descarga disponíveis para o bebé [...]. Podemos inferir estados internos através dessas vias porque elas são o produto final dos estados internos" (idem, págs. 28 e 29).

A fragilidade deste pressuposto segundo o qual se podem obter inferências psicanalíticas a partir de observações fenomenológicas de comportamentos realizados em situações não analíticas conduz a uma "falta de exactidão ou ambiguidade para diferenciar entre o nível fisiológico e o psíquico, ao explicar os fenómenos mentais" (Bleichmar e Bleichmar, 1992, pág.322). Estes autores consideram que " há uma grande distância entre os factos observados e as teorias que a partir deles são inferidas" (idem, pág. 320). Esta crítica é ilustrada com um exemplo relativo à subfase de diferenciação da fase de separação e individuação: "Mahler observa que a criança, estando no colo da sua mãe, estende o corpo e procura afastar-se dela para melhor a contemplar. Deste facto conclui que o bebé procura diferenciar o seu próprio corpo do da sua mãe, como início da ruptura simbiótica. É evidente que aqui existe um salto não suficientemente sustentado entre a observação da ocorrência e a conclusão teórica. Este salto parece ser realizado mais por preconceitos teóricos que Mahler tem e procura confirmar do que pela consideração do facto em si mesmo" (idem, pág. 320).

Num sentido idêntico, Bleichmar e Bleichmar referem a crítica movida por Warme ao modelo de observação de Mahler: Warme considera que esse modelo se encontra à partida fragilizado na medida em que articula dimensões etológicas com outros dimensões que se relacionam com experiências subjectivas. As dimensões etológicas estariam contidas nos conceitos de separação e aproximação, oriundos da ciência natural, enquanto que as dimensões

relativas às experiências subjectivas são descritas por Mahler através dos conceitos de simbiose e de individuação. Tratar-se-ia então de uma inferência ilegítima de dados subjectivos a partir das observações etológicas. No entanto, o problema parce não ser esse, uma vez que Mahler procedeu de forma inversa, transferindo as suas conclusões provenientes da prática psicanalítica para o modelo de observação etológico (cf. Bleichmar e Bleichmar, 1992, pág. 320). O problema de facto situa-se no próprio processo de construção daquelas conclusões, nos seus pressupostos teóricos que Mahler herdou da teoria psicanalítica clássica, por outras palavras, o problema reside,como veremos, nos próprios conceitos de autismo normal, simbiose normal e separação - individuação.

Mahler, Pine e Bergman (1977) chamam ao período neonatal, até aos dois meses de idade, o "período autista" que se caracteriza quer por uma opacidade do bebé face às informações do meio, quer pela concomitante ausência de comunicações do bebé. Mahler e seus colaboradores, para se referirem ao período pós-natal do desenvolvimento, recorrem à comparação feita por Freud entre o bebé nos seus primeiros tempos de vida e o ovo de pássaro: "Um exemplo típico de um sistema psíquico isolado dos estímulos do mundo externo e capaz de satisfazer *autisticamente*... mesmo suas exigências nutricionais é fornecido por um ovo de pássaro, com sua provisão de alimento encerrada na casa; para ele, o cuidado proporcionado pela mãe limita-se ao fornecimento de calor" (Freud, citado por Mahler, Pine e Bergman, 1977, pág. 59). Esta comparação serve para ilustrar a concepção de Freud de uma "barreira contra os estímulos" a que Mahler chama "escudo autístico".

Esta concepção do bebé nos seus primeiros tempos de vida encontra-se resumida da seguinte forma no manual de Bleichmar e Bleichmar: "No primeiro mês de vida (fase autista) o bebé experimenta um estado de sonolência, a sua vida psíquica quase não existe, não se relaciona com objectos externos, nem se dá conta da sua existência. A sua única possibilidade é manter o equilíbrio fisiológico, apenas lhe interessando a satisfação das suas necessidades biológicas, a redução da sua tensão corporal e a realização alucinatória de desejos. A criança não faria distinção entre o prazer de saciar a fome e o alívio sentido com o vómito e a tosse, porque só o que importa, neste período, é restaurar o *equilíbrio do sistema* " (Bleichmar e Bleichmar, 1992, pág. 322). A representação do bebé proposta pela teoria de Mahler, reduz o bebé nos primeiros tempos de vida ao seu funcionamento neurofisiológico: "o funcionamento desse período deve ser entendido em termos fisiológicos" (Mahler e al, 1977, pág. 59) e "o recém nascido traz consigo, para o mundo externo, o equipamento de autonomia primária. Na fase autista normal, esses aparatos de autonomia primária obedecem às regras de organização cenestésica do sistema nervoso central" (idem, pág. 61). Esse bebé Mahleriano enquanto ser auto-suficiente e fechado em si mesmo, encontra o sua primeira formulação na ideia freudiana

de um narcisismo primário [1], um narcisismo sem narciso aliás, para empregar a expressão de Jacques Mehler e Dupoux (1990, pág.), uma vez que as suas características anobjectais e de indiferenciação colocariam o bebé nessa posição paradoxal.

As designações mahalerianas de período autista e período simbiótico, surgiram do estudo das psicoses autista e simbiótica realizado por Margaret Mahler na sua prática clínica com crianças que apresentavam estas perturbações, cujos sintomas a autora considerou úteis para a compreensão quer das primeiras etapas do desenvolvimento não patológico, (uma vez que caracterizariam esses mesmos períodos), quer dessas perturbações psicóticas, que encontrariam o seu ponto de fixação e de regressão nessas fases do desenvolvimento. Tal como refere Daniel Stern, foi "a necessidade de compreender os fenómenos clínicos posteriores, tais como o autismo infantil, a psicose simbiótica da infância e a superdependência, [que] inicialmente conduziu à postulação da ocorrência dessas entidades, em alguma forma preliminar, mais cedo no desenvolvimento" (Stern, 1992, pág. 15). As características patomórficas deste modelo de desenvolvimento psíquico, à partida constituem uma importante desvantagem para uma compreensão do que realmente se passa no decurso do processo de desenvolvimento.

De facto, esta concepção é muito problemática uma vez que está em clara discrepância com as informações àcerca do comportamento dos bebés; Daniel Stern faz as seguintes considerações que ilustram as dificuldades com que uma tal concepção se depara: "Se por autismo queremos dizer uma falta primária de interesse e de registo dos estímulos externos, então os dados recentes indicam que o bebé jamais é "autista". Os bebés estão profundamente envolvidos e relacionados com os estímulos sociais. Mesmo que não possam diferenciar estímulos humanos de não humanos como alguns sugerem, estão contudo avidamente envolvidos com ambos os tipos, ainda que indiscriminadamente. No autismo existe uma falta de interesse geralmente selectiva ou evitação dos estímulos humanos. Isso nunca acontece com bebés normais. É verdade que o bebé se vai tornando mais social, mas isso não é o mesmo do que se tornar menos autista. O processo é, ao contrário, o contínuo desdobramento de uma natureza social intrinsecamente determinada" (Stern, 1992, pág. 209).

Neste mesmo sentido, Bleichmar e Bleichmar (1992, pág. 322), referem a crítica movida por Lichenberg à primeira etapa do desenvolvimento: no modelo mahleriano esta primeira etapa é descrita na continuidade das hipóteses psicanalíticas contidas na teoria das pulsões, na psicologia do ego de Hartman, e na teoria das relações objectais, que colocam um grande ênfase no nível neurofisiológico. No entanto, os dados da neonatologia indicam que em

[1] Numa das acessões com que Freud utilizou o termo, no período da elaboração da segunda tópica em que "Freud exprime sobretudo um primeiro estado da vida anterior à constituição de um ego e de que a vida intra-uterina seria o arquétipo" (Laplanche e Pontalis, 1970, pág. 369).

vez de recusar os estímulos, o bebé, nos seus primeiros tempos de vida, "sente prazer com o aumento de certos estímulos necessários para o desenvolvimento do sistema nervoso central" (Bleichmar e Bleichmar, idem). Esses dados a que Lichenberg recorre "não apoiam a ideia do narcisismo primário, nem do autismo primário, considerando o bebé como um organismo, cuja resposta está centrada num diálogo perceptivo, motor e afectivo com a mãe desde os primeiros dias de vida. Ele é a parte activa da relação com a mãe, a partir do nascimento (mais de 50% das acções que desencadeiam resposta na díade mãe-bebé são iniciadas pela criança)" (Bleichmar e Bleichmar, idem). Lichenberg mobiliza os resultados dos trabalhos de neonatologia para indicar que eles sustentam os postulados de Melanie Klein `acerca da existência de relações objectais desde o nascimento, assim como confirmam algumas das ideias da psicologia do ego referentes às capacidades inatas de percepção, memória, controlo da motilidade, e outras, para além das capacidades de organização, de controlo e de orientação já consideradas por Hartman (cf. Bleichmar e Bleichmar, 1992, pág. 322). No que se refere aos afectos, Lichenberg evoca os estudos àcerca das expressões faciais e corporais da emoção nos recém nascidos que "sugerem a existência de angústia desde o primeiro momento" (Bleichmar e Bleichmar, idem).

Outras críticas semelhantes foram formuladas por autores como Robbins, Peterfreund e Milton Klein (referidos por Bleichmar e Bleichmar, 1992, pág. 321 e por Daniel Stern 1992, pág. 209), que alertaram para a ilegítima descrição da evolução normal da criança a partir de um quadro nosográfico, indicando que um tal raciocínio, ao pressupor que as características do processo normal de desenvolvimento provêm de anomalias nesse mesmo processo, incorre no erro adultomórfico, para o qual "os fenómenos descritos são considerados a partir dos seus resultados e não da sua própria realidade, [e essa] interpretação rectroactiva dos resultados patológicos, [...] não dá direito a pressupor uma suposta evolução normal" (Bleichmar e Bleichmar, idem). Daniel Stern indica ainda que "a própria dra. Mahler está bem bem consciente dos problemas gerais das definições patomórficas e esperava evitar alguns deles ao falar de "autismo normal". Ela também está a par de muitos dos recentes achados da pesquisa sobre os bebés e de certa forma modificou a sua conceptualização da fase autista normal para incluir essas descobertas. Numa recente discussão, ela sugeriu que essa fase inicial bem poderia ter sido chamada de *despertar*, o que está muito próximo de *emergência* " (Stern, 1992, pág. 210), termo esse que é utilizado por Stern.

A suposta ausência de catexia das informações externas durante os primeiros dois meses de vida do bebé, conduziu Mahler a colocar entre parêntesis este período dito autista e a conferir uma importância muito relativa ao período simbiótico: só com o fim deste último período inicia de facto o estudo sobre o desenvolvimento. Na perspectiva de Mahler, o período simbiótico torna-se relevante porque é a partir dele que o verdadeiro nascimento psicológico se vai realizar, ou seja, é a partir dessa fase caracterizada por uma indiferenciação e fusão entre o bebé e a mãe, que o bebé vai desenvolver uma série de comportamentos que caracterizam as

quatro sub-fases do processo de separação-individuação que culmina por volta do terceiro ano de vida com a aquisição da individualidade. Sob o ponto de vista funcional, o período autista é considerado como estando "ao serviço da consolidação pós-natal do crescimento fisiológico extra-uterino, e promove a homeostase pós-natal" (Mahler, 1977, págs. 66 e 67), enquanto que o período simbiótico marcaria "a importante capacidade filogenética que o ser humano possui de inverter a mãe dentro da vaga unidade dual, que forma o solo primordial onde todas as relações humanas subsequentes vão germinar" (Mahler, 1977, pág. 67). A fase simbiótica é caracterizada por "uma consciência difusa do objecto que satisfaz a necessidade [...]. Por essa época a barreira contra os estímulos semi-sólida (negativa por não ter catexia) começa a romper-se. Através do deslocamento de catéxia em direcção à periferia sensório-perceptiva, um [outro] escudo contra estímulos com catéxia positiva, protector, mas também receptivo e selectivo começa a formar-se e a envolver a órbita simbiótica da unidade dual mãe-criança." (Mahler, 1977, pág. 62).

No modelo desenvolvimentista de Mahler, os cinco primeiro meses de vida constituem pois, apenas uma espécie de introdução ao longo processo de nascimento psicológico que consiste num "aumento constante da consciência do desligamento entre *eu* e *outro* que coincide com as origens do sentido do eu, da verdadeira relação de objecto, e da consciência da realidade do mundo externo" (Mahler, 1977, pág. 67).

Bleichmar e Bleichmar (Bleichmar e Bleichmar, 1992, pág. 323), referindo-se às críticas que Greenberg e Mitchel fizeram da ambiguidade semântica com que Mahler utiliza o conceito de simbiose, indicam os dois sentidos diferentes que a autora confere a esse conceito sem proceder a uma necessária discriminação desse duplo sentido. Por um lado, Mahler designa pelo termo simbiose uma relação real entre a criança e a mãe, relação essa que contém comportamentos específicos quer da mãe, quer da criança. Nesta acessão o termo designa uma necessidade biológica de sobrevivência do bebé, que advém do seu estado de imaturidade. Por outro lado, Mahler emprega o termo numa acepção de facto intrapsíquico, "uma fantasia do bebé de não diferenciação entre self e objecto, como resultado de uma ilusão omnipotente de um limite simbiótico entre ambos os participantes" (Bleichmar e Bleichmar, 1992, pág. 323). Por um lado, estes autores consideram que esta ambiguidade sugere que "não parece ter sido alcançada uma diferenciação na obra de Mahler entre uma observação comportamental e uma descrição metapsicológica" (Bleichmar e Bleichmar, idem). Além disso, apontam uma contradição interna do modelo mahleriano: "A fase simbiótica é governada pelo princípio do prazer-desprazer, pois o bebé inclui, dentro da órbita simbiótica as experiências de prazer, enquanto as experiências de desprazer seriam projectadas para fora dela. Dá-nos a impressão de que Mahler atribui ao bebé uma capacidade de dissociação que implica uma organização do funcionamento mental que a autora situa mais tardiamente na etapa de separação e individuação" (Bleichmar e Bleichmar, idem).

Daniel Stern comenta de forma sugestiva o efeito sedutor que a noção de período simbiótico pode exercer, apesar das dificuldades que coloca à compreensão dessa fase de desenvolvimento: "a ideia de um período de indiferenciação experienciado subjectivamente pelo bebé como uma forma de fusão e unidade dual com a mãe é muito problemática como vimos, mas ao mesmo tempo tem um grande apelo. Ao localizar num ponto específico do tempo vivido aqueles poderosos sentimentos humanos de um sentido de bem estar um com o outro, gratifica o desejo de uma fonte psicológica real de onde tais sentimentos se originam e à qual poderíamos possivelmente voltar" (Stern, 1992, pág. 215).

Tal como Daniel Stern a encara, esta noção de período simbiótico é "uma afirmação de crença sobre se o estado essencial da existência humana é o de estar só ou de estar junto. Essa noção escolhe o estar junto, e ao fazê-lo estabelece o sentido mais básico de conexão, afiliação, apego e segurança como dados. Nenhum processo activo é necessário para que o bebé adquira ou se desenvolva em direcção a esse sentimento básico. Nem é necessária uma teoria do apego com partes e estádios móveis significativos. É necessário apenas uma teoria de separação e individuação para fazer do bebé avançar com o desenvolvimento e Mahler oferece essa teoria" (Stern, 1992, pág. 215). A representação mahaleriana do desenvolvimento da primeira infância, está no fundo contida nesse conceito de simbiose normal: "Uma vez que a simbiose normal tenha sido posicionada no desenvolvimento, por assim dizer, ainda que como um acto de crença, o programa para as fases seguintes de desenvolvimento já está implícito. Separação / individuação ou algo muito semelhante a isso deve necessariamente seguir-se, para desfazer ou pelo menos para contrabalançar a fase simbiótica no sentido de dialeticamente fazer avançar a sua tarefa" (Stern, 1992, pág. 228).

Numa outra dimensão da sua crítica à teoria de Margaret Mahler, ao referir-se à questão polémica que se relaciona com a função desempenhada pela fantasia nas teorias ontogenéticas, Daniel Stern relativiza a legitimidade do procedimento tradicional da teoria psicanalítica que consiste em considerar as fantasias como unidades adequadas para a construção de uma teoria genética: "Não podemos discordar que a experiência subjectiva é a matéria prima básica para a teoria genética, mas quão sólido é o pressuposto de que as experiências subjectivas mais relevantes do bebé são fantasias que distorcem a realidade? [...] Se os achados actuais dos estudos sobre o período de bebé desafiam a noção de que o princípio do prazer precede no desenvolvimento o princípio da realidade, por que então os desejos e defesas contra a realidade devem receber uma posição privilegiada e anterior do ponto de vista do desenvolvimento? Por que é que o sentido de realidade precisa ser visto como secundário no tempo e na derivação, originando-se na perda da necessidade da fantasia e da defesa ?" (Stern, 1992, pág. 227). Nesse sentido, este autor critica a noção de simbiose normal, na medida em que se fundamenta na distorção fantasiada pelo bebé e não na sua percepção da realidade: "Um

pressuposto básico da noção de simbiose normal é que mesmo que os bebés pudessem distinguir o self do outro, as suas defesas iriam impedi-los de o fazer, de modo a afastar a ansiedade e o stress. Mahler postula que do nascimento até aos dois meses o ego do bebé está protegido pela barreira de estímulos. Depois desta barreira ter desaparecido, os bebés ficariam sozinhos com todo o stress e ameaças de ser, a menos que substituíssem a realidade da condição de estarem separados e sós pela ilusão de um estado de fusão com a mãe, um estado então protegido" (Stern, idem).

Tal como para os conceitos de autismo e de simbiose normais, Mahler utilizou primeiramente o conceito de separação e individuação para compreender a patologia infantil e depois tornou esse conceito extensivo à sua teoria do desenvolvimento. Para a compreensão do nascimento psicológico da criança, Mahler colocou quatro hipóteses: a primeira, refere-se a uma *fase de separação-individuação normal*, pela qual todas as crianças passariam no decorrer do seu desenvolvimento e que seria "uma espécie de segunda experiência do nascimento [...] um desabrochar para fora da membrana simbiótica comum criança-mãe, [...] tão inevitável quanto o nascimento biológico" (Mahler e al, 1977, pág. 23). A segunda hipótese, a que Mahler e colaboradores chamaram *hipótese da consequência da ansiedade sobre a consciência do desligamento*, veiculava a ideia de que a consciência da separação causaria uma angústia específica, a angústia da separação, que se traduziria nos "pânicos moderados da criança normal" (Mahler e al, 1977, pág. 24) que ocorreriam nas crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses, na altura em que "o ímpeto gerado pela maturação, que atinge a função locomotora e outras funções autónomas do ego, é concomitante com o atraso na prontidão emocional para funcionar separado da mãe" (idem, pág. 23). A terceira hipótese, *do desenvolvimento de um sentido de identidade*, estabelece que "a separação-individuação normal é o primeiro requisito crucial para o desenvolvimento e manutenção do *sentido de identidade* " individual e humana (idem. págs 24 e 25). Por fim a quarta hipótese, àcerca da *função catalisadora do cuidado materno normal*, diz respeito ao tipo de vínculo estabelecido entre a criança e a mãe ao longo de todo o processo de separação-individuação: quer nas "modalidades através das quais o contacto é mantido mesmo quando a simbiose diminui de intensidade", quer nas modalidades em que a mãe tem um "papel específico [...] de facilitadora não apenas do desligamento da criança, mas também da padronização da sua personalidade em individuação por complementaridade, contraste, identificação e desidentificação" (idem, pág. 25).

Algumas das características representacionais do desenvolvimento segundo a teoria psicanalítica clássica devem ser antes de mais consideradas como a parte que coube à teoria psicanalítica da herança empirista, herança apenas superada há menos de uma década com a teoria do desenvolvimento do Self de Daniel Stern e com os trabalhos subsequentes que nela encontram referência mais ou menos explicitada.

A teoria psicanalítica clássica produziu uma representação do desenvolvimento psicológico humano que contem por um lado, características finalistas e por outro, adultocêntricas, adultomórficas e patomórficas e assim, elaborou um modelo representacional deficitário do desenvolvimento pré, peri e pós natal. O feto, o bebé recém nascido e muito pequeno (até aos dois meses) foram considerados nos termos da teoria psicanalítica como seres prepsicológicos. As informações obtidas em diversos estudos experimentais e naturalistas realizados nas últimas duas décadas àcerca da percepção, da cognição e dos estados afectivos quer do bébé quer do feto, colocaram essas concepções tradicionais da teoria psicanalítica àcerca do desenvolvimento numa posição de desajustamento e de inadequação. Ou seja, os procedimentos utilizados no estudo do desenvolvimento psicológico, baseados na prática analítica por um lado, e os que partiram da observação directa dos bebés por outro lado, conduziram a modelos compreensivos discrepantes.

A origem desta discrepância entre os dois modelos compreensivos do desenvolvimento que originaram duas perspectivas àcerca dos bebés, ou se quisermos, que deram origem aos dois bebés que Daniel Stern (1992) designa por bebé clínico e bebé observado, está no facto do bebé clínico ser um bebé reconstruído na situação de análise a partir de memórias não da infância dos analisandos, mas relacionadas com a sua infância. Da´- se o caso da reconstrução do nosso passado ser sempre sujeita à influência das teorias eventualmente construídas àcerca desse mesmo passado: a este respeito Samuel Weiss refere que "construimos a nossas memórias de modo a conformarem-se com as nossas teorias, e, em situação de análise, com as teorias do analista. As nossas memórias tendem a confirmar as interpretações do analista" (Weiss, 1984, p. 310), o que aliás só facilita a consecução dos objectivos da análise: "A criança boa gratifica a mãe nos seus cuidados maternos, o que a ajuda a ser uma mãe melhor. O bom paciente gratifica o analista na sua função, o que o ajuda a ser melhor analista" (idem, p. 312) . Na situação de análise, onde o passado do analisando é co-construído, são dois os conjuntos teóricos que participam nessa construção: por um lado as teorias do próprio sujeito àcerca do seu passado, que são "uma ficção da imaginação do paciente" (idem, pág. 311), e por outro lado, as interpretações e reconstruções do analista, que são modeladas pelas teorias do desenvolvimento que adoptou (cf. Weiss, pág. 312); Samuel Weiss conclui então que "em última instância, o único desenvolvimento que pode ser validado quer pelo analista quer pelo paciente, é a história da análise" (idem, p. 313). Referindo-se a estes problemas colocados por essa reconstrução *sui generis* do bebé clínico, Daniel Stern assinala que esse bebé "é criado para dar sentido a todo o período inicial da história de vida de um paciente, uma história que emerge no curso do seu relato para uma outra pessoa (o analista). Isso é o que muitos terapeutas querem dizer quando declaram que a terapêutica psicanalítica é uma forma especial de criação de história, uma narrativa. Essa história é descoberta, assim como alterada, tanto pelo contador como pelo ouvinte, no curso do relato. A verdade histórica é estabelecida por aquilo que é contado, não pelo que realmente aconteceu" (Stern, 1992, pág. 12). Este autor acrescenta

que "essa visão abre as portas para a possibilidade de que qualquer narrativa a respeito de alguém (especialmente no início de vida de alguém) possa ser tão válida quanto qualquer outra. Na verdade, há teorias concorrentes, ou narrativas potenciais, a respeito de como foi realmente a vida inicial. As narrativas sobre a vida inicial conforme Freud, Erikson, Klein, Mahler e Kohut seriam todas de certa forma diferentes, até mesmo para o mesmo material clínico. Cada teórico seleccionou diferentes aspectos da experiência como os mais centrais, de modo que cada um produziria uma história-de-vida-sentida diferente para o paciente" (Stern, idem).

O bebé observado, é igualmente uma construção que se baseia na observação directa de uma série de realizações comportamentais dos bebés, desde as suas capacidades motoras até às capacidades de discriminação de determinadas configurações, passando pelas suas excepcionais capacidades de aprendizagem, de utilização da memória ou de desencadear acontecimentos novos e interessantes, entre outras. O interesse do estudo destas capacidades é no entanto muito relativo para um conhecimento da experiência subjectiva do bebé: Daniel Stern, assinala que "essas observações, por si próprias pouco revelam sobre como é a *qualidade sentida* da experiência social vivida. Além disso, elas pouco nos dizem sobre as estruturas organizacionais mais elevadas que tornariam o bebé observado mais do que uma crescente lista de capacidades que é organizada e reorganizada" (cf. Stern, 1992, pág. 13). No entanto, a articulação das informações produzidas nas últimas duas décadas àcerca permite que Stern estabeleça os princípios gerais referentes à percepção, à cognição e ao afecto dos bebés que servem de base para a sua teoria do desenvolvimento do self.

Para além desses princípios, os estudos de Kohut foram decisivos para a elaboração teórica de Stern. A teoria psicanalítica reorganizada por Kohut enquanto "psicologia dos estados mentais complexos, que, para os explicar, recolhe informação com a ajuda de uma perseverante imersão empática-introspectiva do observador na vida interior do homem" (Kohut, segundo Bleichmar & Bleichmar, 1992, pág. 333), por um lado proporcionou uma teoria da personalidade renovada, e por outro lado, constituiu um modelo clínico, tudo indica que complementar, do modelo interpretativo da teoria psicanalítica clássica. Enquanto que o procedimento psicanalítico clássico permitiu uma reconstrução do relacionamento verbal cujo desenvolvimento se inicia durante o segundo ano de idade, a abordagem empática da psicologia do sef permite uma reconstrução do relacionamento intersubjectivo do sujeito, cujo desenvolvimento é iniciado durante o período pré-verbal. Com a perspectiva da psicologia do self ficaram criadas algumas das condições teóricas para o surgimento de um novo modelo do desenvolvimento que pode dar conta e utilizar as informações da neonatologia de uma forma coerente e rigorosa . A profunda renovação da teoria psicanalítica iniciada por Kohut aparece agora bem clara, apesar da seus estudos não serem habitualmente considerados como uma teoria abrangente do conjunto dos problemas psicanalíticos, nem aspirarem a fornecer conceitos gerais. No entanto, a teoria do desenvolvimento da primeira infância de Daniel Stern, e os

estudos mais recentes de outros autores, têm como referência obrigatória essa redescoberta kohutiana daquilo que Freud fora capaz, ou seja, de utilizar a empatia e a introspecção como procedimentos indispensáveis para a construção de uma teoria psicanalítica que pudesse informar quer a prática analítica, quer a investigação e ainda a compatibilização dos construtos teóricos dessa teoria com os dados provenientes da psicologia do desenvolvimento. É esta reinvenção a que Michael Basch faz alusão nos seguintes termos tão sugestivos: "Penso que é justo dizer que foi Kohut que foi capaz de atrasar o relógio até à altura em que Freud ainda era verdadeiro para com o seu próprio método — as suas descobertas ditadas pela empatia e pela introspecção. Ao fazer isto, Kohut deu à análise o que todos nós queremos e que muitas vezes conseguimos, uma segunda hipótese; neste caso uma segunda hipótese para construir uma teoria psicanalítica, um enquadramento que sirva de guia para a nossa prática e para a nossa investigação, que seja cientificamente viável e que nos deixe crescer" (Basch, 1988, pág.57).

O modelo de compreensão do desenvolvimento decorrente da psicologia do self, baseia-se antes de mais numa atitude de abandono do pressuposto tradicional da teoria da pulsão dual, uma vez que essa teoria se encontrava numa situação de total incongruência face aos dados emergentes dos estudos de neonatologia. Por outro lado, e uma vez que antes dos dezoito meses o bebé não tem acesso à representação simbólica, a tarefa que se colocou à teoria psicanalítica foi a de saber qual o tipo de sentido do self pré-verbal e como é que esse sentido se desenvolve até poder ser observável nas manifestações da consciência auto-reflexiva e da linguagem. A primeira tentativa de organizar uma teoria completa àcerca do desenvolvimento do self foi realizada por Daniel Stern em 1985 [1], que construiu um relato do mundo subjectivo do bebé, sob a forma de uma hipótese funcional que o autor considera conter muitas características da teoria psicanalítica clássica assim como da teoria da vinculação. O modelo de Stern difere todavia destas teorias uma vez que o princípio organizador do desenvolvimento que o autor evoca e explora é o sentido subjectivo do self, filiando-se assim na linha de pensamento psicanalítico kohuteano (cf. Stern, 1992, pág. 20). Apesar disso, o autor, ao mesmo tempo que sublinha o carácter inédito do seu empreendimento, alerta para o facto da compatibilidade do seu modelo relativamente à psicologia do self ser ainda uma questão não totalmente resolvida: "Embora a Psicologia do Self esteja emergindo como uma teoria terapêutica coerente, que coloca o self como uma estrutura e processo em posição central, ainda não houve tentativas sistemáticas de considerar o sentido do self como um princípio organizador desenvolvimental, apesar de terem sido feitas algumas especulações nesse sentido [referências a Tolpin, Kohut, Shane e Shane, Stechler e Kaplan, Lee e Noam, Stolerow] . E ainda não está claro quão compatível a presente visão do desenvolvimento será com os princípios da Psicologia do Self como uma teoria clínica para adultos" (Stern, 1992, pág. 20).

[1] As citações e referências ao texto de Stern foram extraídas da edição brasileira de 1992. Nessas citações decidi manter o termo self em substituição do termo eu adoptado na edição brasileira.

Daniel Stern invoca quatro razões que informam a escolha do sentido do self para elemento central do seu trabalho. Em primeiro lugar, Stern observa que apesar da negligência com que a teoria psicanalítica clássica tratou este assunto, existem num modo pré-verbal, ("A contraparte pré-verbal, existencial, do self objectivável, auto-reflexivo, verbalizável"), vários sentidos do self que este autor considera como sentidos do self que se irão manter ao longo de toda a vida. Outros sentidos do self, para se constituírem necessitam que algumas capacidades se expressem. Uma vez definidos estes pressupostos básicos, Stern pensa que se libertou "da tarefa parcialmente semântica de escolher os critérios para decidir, *a priori* , quando é que um sentido do self *realmente* começa. A tarefa torna-se aquela, mais familiar, de descrever as continuidades e mudanças no desenvolvimento em algo que existe, de alguma forma, do nascimento até à morte" (Stern, 1992, pág. 4).

A segunda razão invocada pelo autor, é de ordem clínica e refere-se à necessidade de uma compreensão do desenvolvimento interpessoal não patológico. Assim, o objectivo do seu estudo reside na compreensão de sete sentidos do self que "se severamente prejudicados, iriam romper o funcionamento social normal e provavelmente conduzir à loucura ou a um grave déficit social" (idem, pág. 5). O primeiro desses sentidos do self é o "sentido de agência", na ausência do qual o sujeito pode quedar-se paralisado, sem acção própria, sem poder controlar os agentes externos. O segundo, é o "sentido de coesão física", cuja inexistência pode conduzir à despersonalização, à desrealização, às experiências fora do corpo, e à fragmentação da experiência do corpo. O terceiro sentido é o "sentido da continuidade", na falta do qual, podem ocorrer dissociações temporais, amnésias, estados de fuga e a experiência de não "continuar sendo". O quarto sentido do self, é o "sentido de afectividade", cuja inexistência pode também conduzir a estados dissociados. O quinto sentido do self, é o "sentido de um self subjectivo que pode chegar à intersubjectividade com outrem", que se não estiver presente pode produzir a solidão cósmica, ou o seu contrário, a transparência psíquica. O sexto sentido do self é o "sentido de criar organização" cuja inexistência pode conduzir ao caos psíquico. O sétimo sentido do self é o "sentido de transmitir significado", cuja falta pode conduzir à exclusão cultural, incapacidade de socialização, e inexistência de "validação do conhecimento pessoal". Segundo Stern, "esses sentidos do self estabelecem os fundamentos para a experiência subjectiva do desenvolvimento social, normal e anormal" (Stern, idem).

A terceira razão que o autor invoca para, na sua teoria, conferir uma posição central ao sentido do self tem a ver, não só com as recentes tentativas para os clínicos se referirem às patologias do self, mas também com o facto da problemática do self ser uma preocupação quase constante da teoria psicanalítica, como da psicologia clássica de Baldwin a Mead (cf. Stern, 1992, pág. 5).

A quarta razão que Stern alega para justificar a sua escolha do sentido do self como centro

da sua investigação, relaciona-se com as próprias características do desenvolvimento: as mudanças qualitativas que se processam segundo "saltos quânticos", os quais ocorrem em todos os níveis de organização (desde o E.E.G. , até ao comportamento aparente e à experiência subjectiva), e os períodos intercalares mais calmos. Durante essas mudanças os observadores são levados a crer que os bebés realizaram modificações importantes na experiência subjectiva do self e do outro: "Estamos subitamente lidando com uma pessoa alterada. E o que é diferente no bebé não é simplesmente uma nova série de comportamentos e habilidades; o bebé subitamente tem uma *presença* adicional e um *sentir* social diferente, que é mais do que uma soma das muitas capacidades e comportamentos recentemente adquiridos. Mas não são esses comportamentos isolados, ou mesmo em combinação, que realizam a transformação. É o sentido alterado da experiência subjectiva do bebé que está por trás dessas mudanças comportamentais, que nos faz pensar e agir diferentemente em relação a ele" (Stern, idem, pág. 5 e 6).

TERCEIRO CAPÍTULO : QUESTÕES METODOLÓGICAS

1. Questões epistemológicas gerais

Thomas Kuhn, denunciou nos anos sessenta as "concepções estereotipadas e a-históricas que se encontram nos manuais científicos", os quais "parecem muitas vezes subentender que o conteúdo da ciência se limita apenas às observações, leis e teorias descritas nas suas páginas" (edição de 1983, págs. 17 e 18); ao referir criticamente que esses manuais tentam persuadir-nos de que "os métodos científicos são unicamente os que são ilustrados pelas técnicas experimentais (...) assim como pelas operações lógicas" (idem, pág. 18) que estabelecem as conexões entre os factos e as generalizações teóricas, Kuhn punha em causa o paradigma que tem dominado as ciências no decorrer do século XX e que se alicerça nos pressupostos positivistas do século passado para onde tinham inevitavelmente confluído as posições racionalistas e empiristas constituídas a partir do século XVI.

O conceito de paradigma, tal como Kuhn o utiliza, "relativisa (...) os discursos sucessivos da ciência ocidental situando-os face aos discursos não científicos, e uns face aos outros. Ao mesmo tempo, permite o como e o porquê das revoluções científicas, [que são] ao mesmo tempo as consequências e as causas das crises mais gerais do pensamento, da representação, do discurso e até mesmo da percepção" (Atlan, 1979 p.193).

Estas posições críticas de Kuhn eram o início do período de crise do paradigma positivista, que se encontra actualmente irremediavelmente abalado. Estas críticas mantinham-se ainda prisioneiras do poder positivista, como se verá em seguida.

1. 1. As ciências "exactas" e as ciências sociais

Apesar do seu forte impacto, a crítica movida por Kuhn ao paradigma dominante das ciências mantem no entanto um compromisso com as posições naturalistas / positivistas, na medida em que consideram as ciências sociais enquanto saberes que ainda não atingiram características paradigmáticas, ao contrário do que aconteceria com as ciências da natureza que têm essas mesmas características, ou seja, "... leis, teorias, aplicações e dispositivos experimentais - que fornecem modelos que dão origem a tradições particulares e coerentes de investigação científica" (Kuhn, 1983, pág. 30). Assim, este autor surpreende-se com o "número e a amplitude das divergências confessadas que opõem os especialistas das ciências sociais, àcerca da natureza dos métodos e dos problemas científicos legítimos" e compara este estado de coisas com "... a prática da astronomia, da física, da química ou da biologia [que] não faz emergir estas

controvérsias àcerca de factos fundamentais que parecem hoje endémicos entre os psicólogos e os sociólogos." (idem, pág. 10 e 11); o próprio conceito de paradigma surgiu da comparação (e concomitante separação) destes dois grupos de saberes: "Foi ao tentar descobrir a origem desta diferença que fui conduzido a reconhecer a função desempenhada na investigação científica pelo que desde então passei a chamar *paradigmas* , isto é, as descobertas científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem à comunidade de investigadores problemas tipo e soluções." (idem, pág. 11).

Para Kuhn, a situação pré-paradigmática das ciências sociais conduz a um atraso destas ciências face ao desenvolvimento das ciências da natureza as quais possuem características paradigmáticas. As ciências sociais são atravessadas por debates estéreis e desgastantes àcerca da sua própria legitimidade, que no entender deste historiador e filósofo das ciências, seriam simultaneamente a causa e o efeito do seu atraso epistemológico (Kuhn, 1983, pág. 282 e seguintes).

No mesmo sentido, Kuhn insiste na distinção entre as ciências "desenvolvidas" em que se faria notar "uma ausência ou pelo menos uma relativa raridade de escolas concorrentes" (1983, pág. 283) e as ciências sociais em que a existência frequente dessas escolas concorrentes conduz a essa situação de precaridade pré-paradigmática, a qual, "a julgar pelo precedente extraído das ciências da natureza, deixará de ser preocupante para as ciências sociais (...) quando os grupos que actualmente duvidam do seu próprio estatuto conseguirem julgar de maneira unânime as suas realizações passadas e presentes." (idem, pág. 220).

Estas afirmações de Kuhn parecem bem interessantes se consideradas como um sinal dos tempos de crise epistemológica que atravessam os tradicionais critérios de legitimidade científica; este tipo de posições que há trinta anos, eram inovadoras, tornaram-se insustentáveis, obrigando a um esforço de rectificação por parte daqueles que as defenderam, como é o caso de Sousa Santos: "a concepção de Thomas Kuhn sobre o carácter pré-paradigmático (isto é, menos desenvolvido) das ciências sociais, que eu, aliás subscrevi e reformulei (...) [tem] de ser abandonada ou profundamente revista" (Sousa Santos,1987, pág. 43). Este forçoso abandono ou revisão deve-se ao desenvolvimento ocorrido nas ciências da natureza durante as últimas três décadas: um conjunto de recentes teorias e conceitos físicos e biológicos[1] põem em causa, quer a distinção entre o orgânico e o inorgânico, entre os seres vivos e a matéria não viva, entre os humanos e os não humanos, entre natureza e cultura, quer o monopólio que os humanos detinham relativamente a conceitos tais como o de historicidade, de processo, de liberdade, de auto-determinação e de consciência, de tal forma que tudo se passa como se os humanos tenham

[1] Por um lado os conceitos de auto-organização, metabolismo e auto-reprodução aplicados aos sistemas pré-celulares de moléculas, a teoria das estruturas dissipativas e a teoria sinergética, a teoria da "ordem implicada" e a teoria da matriz-S, entre outras... Por outro lado, os recentes desenvolvimentos da biologia evolutiva e da etologia...

acabado por se reconhecer no objecto do estudo que empreendem àcerca da natureza, ou, segundo a formulação de Sousa Santos, "... como se o homem e a mulher se tivessem lançado na aventura de conhecer os objectos mais distantes e diferentes de si próprios, para, uma vez aí chegados, se descobrirem reflectidos como num espelho" (1987, pág. 38); para além do questionamento já equacionado pela mecânica quântica que "introduziu a consciência no acto do conhecimento" (idem, pág. 38), trata-se agora de ir mais longe e de inserir a consciência no próprio objecto do conhecimento, e ainda conceber a matéria e a consciência numa relação de interdependência (sem que por isso estejam articuladas segundo uma relação causal), com as consequências que daí decorrem no que se refere à tradicional separação entre sujeito e objecto, entre subjectivo e objectivo, entre observador e observado (idem, pág. 39 e 40).

De facto, a imagem da natureza na física moderna é completamente alterada com o princípio da incerteza de Heisenberg pelo qual se fica a saber que não só o observador faz parte da situação observada, facto que indica uma continuidade entre sujeito e objecto, como ainda e mais radicalmente podemos, a partir de tal princípio considerar que aquilo que se pode conhecer do real se resume à nossa intervenção nesse mesmo real[1] (Heisenberg, sem data). Se na física clássica foi possível manter a crença (e Heisenberg pergunta se não deveremos dizer ilusão) segundo a qual seria possível uma descrição do mundo evitando a nossa intervenção, a física moderna não permite a manutenção dessa crença; no seu livro Física e Filosofia, Heisenberg observa a este respeito: "Pode dizer-se que a física clássica é precisamente essa idealização que nos permite falar de fracções do mundo sem que ninguém entre em jogo. Os sucessos conseguidos a partir dessa tese conduziram à ideia geral de uma descrição objectiva do mundo: a objectividade tinha-se tornado o primeiro critério do valor de um resultado científico" (Heisenberg [1961], citado por Kohn, 1982, pág. 91). Esta ilusão esvai-se quando temos em conta que os procedimentos de observação e de mensuração constituem precisamente uma ligação entre o observador e o mundo que estabelece assim uma continuidade entre o sujeito do conhecimento e o objecto em estudo; esses procedimentos fazem parte desse contínuo Sujeito - Procedimentos - Objecto e então "o que nós observamos não é a Natureza em si, mas a Natureza exposta ao nosso método de investigação. Na física, o nosso trabalho consiste em colocar questões que dizem respeito à Natureza na linguagem que possuímos, e em tentar extrair uma resposta graças aos meios de que dispomos" (Heisenberg [1961], citado por Kohn, 1982, pág. 93).

Henri Atlan, ainda nos finais dos anos sessenta, dava conta destes abalos que o saber da "ciência normal" sofria sob o impacto das descobertas da física e da biologia: "A micro física desde o início co século e a biologia molecular desde há vinte anos, ensinam-nos coisas "bizarras", [face às quais] o bom senso comum tem dificuldade em se reencontrar, [coisas essas]

[1] Para corrigir o erro de medição da velocidade das partículas, aumenta-se o erro de medição do posicionamento dessas mesmas partículas, e vice versa...

que forçam a revisão de pares de conceitos tais como realidade e representação, ordem e desordem, acaso e determinismo, que foram a pedra angular do antigo paradigma no interior do qual a ciência progredia triunfalmente no caminho da verdade objectiva que se desvelava sem ambiguidade ao homem armado com a sua razão e com o método experimental." (Atlan, 1979, págs. 193 e 194)

Neste contexto de intensas convulsões epistemológicas tudo se passa "como se o dito de Durkheim se tivesse invertido e em vez de serem os fenómenos sociais a serem estudados como se fossem fenómenos naturais, serem os fenómenos naturais estudados como se fossem sociais" (Sousa Santos, 1987, pág. 42), e, contrariamente ao que Kuhn afirmava, pode então dizer-se que a prova de "que os modelos explicativos das ciências sociais vêm subjacendo ao desenvolvimento das ciências naturais nas últimas décadas" reside na constatada "facilidade com que as teorias físico-naturais, uma vez formuladas no seu domínio específico, se aplicam ou aspiram aplicar-se no domínio social" (Sousa Santos, 1987, pág. 41) [1].

Este último autor refere ainda que o modelo oriundo das ciências sociais que tem exercido influências nas ciências da natureza, não se filia na vertente daquelas ciências que se desenvolveram sob o domínio da epistemologia positivista, mas sim na outra vertente "de vocação anti-positivista, caldeada numa tradição filosófica complexa, fenomenológica, interaccionista, mito-simbólica, hermenêutica, existencialista, pragmática (...). A pujança desta segunda vertente nas duas últimas décadas é indicativa de ser ela o modelo de ciências sociais que, numa época de revolução científica transporta o paradigma emergente." (Sousa Santos,1987, pág. 42). As características pré-paradigmáticas das ciências sociais, essas mesmas que segundo Kuhn entravavam o seu desenvolvimento, asseguram agora o próprio desenvolvimento das ciências da natureza, como é o caso do sujeito "que a ciência moderna lançara na diáspora do conhecimento irracional, regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica (...) Ou seja, o que antes era a causa do maior atraso das ciências sociais é hoje o resultado do maior avanço nas ciências naturais." (idem, pág. 43). Tudo indica então que a partir de agora "o objecto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento é auto-conhecimento"(idem, pág. 52).

[1] Sousa Santos refere-se às aplicações da teoria das estruturas dissipativas aos processos económicos e à evolução das cidades e das regiões.

1. 2. O problema da objectividade versus subjectividade

"O homem que estuda a história é o homem que faz a história"

Wilhem Dilthey

Pode considerar-se, como corolário do que se acaba de expor, que a questão da objectividade, esse ponto de honra do paradigma positivista, se tornou um dos seus principais pontos fracos, o seu calcanhar de Aquiles. As noções de objectividade e subjectividade concebidas como um par de opostos, herdeiras do dualismo cartesiano que opunha a *res extensa* à *res cogitans* , o corpo ao espírito, o objectivo ao subjectivo, foram desenvolvidas pela filosofia de John Locke, para se tornarem posteriormente pedras fundamentais do edifício teórico da filosofia positivista.

A problematização destas posições não é de agora: apenas duas décadas após a publicação do Curso de Filosofia Positiva, nesse final do século XIX em que o positivismo pontificava, Wilhelm Dilthey nos seus estudos de filosofia da história preconizava o método da compreensão, (segundo Thinès e Lempereur, 1984, págs. 182 e 183), quer para o estudo dos acontecimentos históricos quer, de uma forma mais global, para as ciências humanas. Para Dilthey a explicação da natureza, opõe-se à compreensão do homem a qual visa reencontrar e decifrar o sentido próprio de toda a expressão humana da vida do espírito; em domínios diferentes e para objectos de estudo diferentes há que empregar metodologias diferentes; esta era uma posição de total abandono do paradigma positivista o qual condensava as tradições empirista e racionalista, conservando da primeira o procedimento indutivo originado em exclusivo pela relação de causalidade estabelecida entre factos observados, enquanto que da segunda tradição, o positivismo conservava o procedimento de redução desses factos a leis; Dilthey considera que nenhum destes procedimentos interessa às ciências sociais e humanas: para este filósofo, um conhecimento dos fenómenos humanos só é possível a partir de uma participação vivida do sujeito que compreende, nos próprio seio dos fenómenos que se propõe compreender (Thinès e Lempereur, 1984, pág. 454).

Também a fenomenologia de Husserl colocava como ponto central do procedimento do conhecimento, não a pretensão de "saber o que é de facto verdadeiro ou falso ou quais os juízos correctos e os incorrectos, mas sim: *que entendemos por...?* , qual a significação que temos em

vista quando julgamos, afirmamos, negamos, hesitamos, etc.? " (Thinès e Lempereur, 1984, pág. 393). O conceito husserleano de "retorno às próprias coisas", "desloca o problema ontológico da objectividade para uma interrogação mais directa àcerca dos objectos, enquanto que intencionados pela consciência" (idem).

Em 1960, Jean-Paul Sartre recolocava esta problemática em novos termos e ao referir-se à objectivação em termos de "uma simples exteriorização do homem no universo", observava que esta noção era "uma libertação [que] permitiria ao homem, que produz e reproduz incessantemente a sua vida e que se transforma mudando a natureza, contemplar-se a si próprio num mundo que ele criou" (Sartre, [1960, págs. 20, 136-138], segundo Kohn, 1982, pág. 95). Kohn comenta este conceito sartreano (1982, pág. 96), indicando que "o acto de objectivação significa fazer existir no mundo, [e] (...) por um lado compreende o passado e por outro a sua superação animado pelo projecto, pela realização de uma eventualidade entre diversas outras possíveis, reais ou imaginadas". Desta forma, a subjectividade adquire direitos até então impensáveis, e passa a ser parte integrante do processo de produção dos saberes, uma vez que "o subjectivo é um momento necessário à objectivação, [momento esse que] (...) retém em si o objectivo que ele nega e que ele supera, em direcção a uma nova objectividade" (Kohn, 1960, pág. 96).

Mais recentemente os investigadores de diversas disciplinas, ligados à chamada escola de Palo Alto, rejeitam unanimemente a ideia de uma realidade objectiva que seria passível de uma descoberta.

Relativamente às diversas componentes / condições do pensamento positivo, Watzlavick exprime-se nos seguintes termos:"Na nossa concepção do mundo, fundada na causalidade linear clássica, dois elementos emergem com uma aparente lógica e necessidade: por um lado, a separação entre o observador, (o sujeito do conhecimento) e o observado (o objecto conhecido), e por outro lado, a organização geral do mundo em função de pares de conceitos opostos - organização [essa] que o bom senso comum confirma ao crer reconhecer na experiência quotidiana a distinção entre causa e efeito, interior e exterior, dia e noite, bem e mal, corpo e alma, passado e futuro, saúde e doença" (Watzlavick, 1988, pág. 187).

E referindo-se ao que poderia construir a posição construtivista, este mesmo autor observa: "O construtivismo não inventa nem explica uma realidade independente de nós. Mostra pelo contrário que não há nem interior, nem exterior, nem objecto nem sujeito, ou melhor, que a distinção radical entre sujeito e objecto - [que está] na origem da construção de numerosas "realidades" - não existe, que a interpretação do mundo em função de pares de conceitos opostos é apenas uma invenção do sujeito". (Watzlavick, 1988, pág. 354).

Contrariamente ao que comummente se pensa, os problemas referentes à objectividade não poupam nenhuma disciplina, nem mesmo "a rainha das ciências", a matemática, esse saber que em princípio estaria ao abrigo de tais questões; contradizendo essa nossa crença, e "num contexto supostamente objectivo e impessoal das realidades científicas, encontramos também estruturas espantosas que se verificam a si próprias e permitem inventar realidades" (Watzlavick, 1988, pág. 274). De facto, diversos matemáticos como Gabriel Stolzenberg, por exemplo, indicam que as realidades matemáticas não são descobertas mas inventadas: "O matemático contemporâneo fica muito impressionado com a "realidade" da sua experiência matemática; e o facto de a partilhar com a comunidade de matemáticos do mundo inteiro, reforça consideravelmente a sua crença na "objectividade" da sua experiência. Mas em que é que realmente consiste essa "objectividade"? Por um lado, no emprego de uma forma de discurso objectivo. Em seguida, existe um processo de aprendizagem, [...] pelo qual aparentemente seja quem for pode conseguir "ver" as matemáticas deste modo particular. Esta segunda condição não deixa de ter interesse. Mas o matemático contemporâneo nunca tendo feito a experiência, nem mesmo imaginado, sair do deu sistema e olhá-lo do exterior, atribui muito mais importância ao que ele "vê" do que lhe permitem na realidade condições mais objectivas. [...] O matemático está [...] completamente inconsciente do facto que, numa certa medida, estas visões e julgamentos de valor são apenas sub-produtos dos mesmos procedimentos de aceitação das coisas [...] sobre as quais assenta a construção do próprio sistema." (Stolzenberg, 1988, pág.293).

Francisco Varela, ao aplicar o princípio da circularidade dos sistemas vivos à relação entre o sujeito e o objecto, demarca-se da posição clássica àcerca dessa relação: "A tradição [dominante] sugere que a experiência releva quer da objectividade, quer da subjectividade: neste caso, o mundo existe em si e vêmo-lo como é; no outro caso, só o apreendemos através da nossa subjectividade. Em contrapartida, se seguimos o fio condutor da circularidade, podemos abordar esta questão embaraçosa de um ponto de vista diferente no qual a *participação* e a *interpretação*, sujeito e objecto estão inseparavelmente misturados. Com esta interdependência, não podemos conceder uma pura vantagem nem a um nem ao outro" (Varela, 1989, págs. 29 - 31). Varela advoga um ponto de vista segundo o qual "a nossa relação do mundo se realiza como num espelho, que não nos diz nem o que é o mundo, nem o que ele não é. Apenas revela que é *possível* termos a nossa maneira de ser e a nossa maneira de agir, e que assim a nossa experiência é *viável* . Esta plasticidade do mundo, nem subjectiva nem objectiva, nem una e separável, nem dupla e inseparável, pode fascinar. Atrai a atenção simultaneamente para a *natureza* do processo e para os *limites* fundamentais da nossa compreensão do mundo e de nós próprios. Mostra que a realidade não é verdadeiramente construída a partir do nosso imaginário; isto suporia escolher como ponto de partida o nosso mundo interno. Significa também que a realidade não pode ser compreendida como um dado predeterminado; isso forneceria, como outro ponto de partida, o mundo externo. Implica de facto que a nossa experiência não assenta em *nenhum fundamento* , mas que as nossas interpretações provêm da nossa história comum de seres vivos e de indivíduos

sociais. No interior destas zonas de consenso, vivemos uma metamorfose, aparentemente sem fim, de interpretações que se sucede a interpretações" (Varela, 1989, pág. 31). Em conclusão destas considerações, Varela indica que "tudo isto pode conduzir-nos a compreender que o ideal da objectividade enquanto eliminação progressiva do erro por teclas sucessivas é, segundo os próprios critérios científicos, uma quimera" (idem). Este autor sugere então uma outra atitude que consistiria em "aceitar completamente esta situação mais difícil e notavelmente diferente de uma existência num mundo em que ninguém pode reivindicar uma compreensão de natureza universal" (idem).

Relativamente ao facto da natureza íntima da situação de observação só poder ser acessível através do estudo do observador, Frederico Pereira observa que "numa ciência do comportamento autêntica, os dados são de três tipos: 1) o comportamento do sujeito; 2) as "perturbações" induzidas pela existência do observador e pela sua actividade no quadro da observação; 3) o comportamento do observador: as suas angústias, as suas manobras de defesa, as suas estratégias de investigação, as suas "decisões" " (Pereira, 1991, págs 330 e 331). Por outro lado, este autor adverte ainda para o facto de ser "necessário recordar que o sujeito observador não só participa mo processo de observação por nele estar presente, [...] mas também participa com os modelos teóricos de referência que utiliza para construir a situação de observação, para ordenar os dados, para interpretar os resultados" (Pereira, 1991, pág. 331).

1. 3. Métodos quantitativos e qualitativos nas ciências sociais

"Locke's Phiosophy ruined England"
William Blacke

A filosofia de Bacon, a influência dos estudos de Newton na filosofia, o empirismo de Locke, Berkeley, e Hume que se constitui numa primeira formulação (depois desenvolvida por Kant) da teoria da ciência, ou seja uma "teoria dos utensílios necessários para a aquisição do conhecimento científico no sentido mais lato" (Scholz, 1968, pág. 38): eis alguns dos fundamentos do paradigma dominante da modernidade em que pontificam as ciências físico-naturais, paradigma esse que difundiu a crença cientista da quantificação, ou, segundo a sugestiva formulação de Bateson (1987, pág.189): "a nossa suposição antiestética, pedida emprestada ao ênfase que Bacon, Locke, e Newton deram, muito tempo atrás, às ciências físicas, de que todos os fenómenos (inclusive os mentais) podem e devem ser estudados e *avaliados* em termos quantitativos".

Parafraseando William Blacke pode dizer-se que a filosofia de Locke arruinou as

ciências sociais, e que acarretou prejuízos cuja dimensão, se bem que ainda esteja para ser completamente conhecida, já era intuída pelo poeta quando preconizava que a filosofia de Locke e de Newton só poderia dar origem a "obscuros moinhos satânicos" (William Blacke, citado por Bateson, 1987, pág. 190).

Nessa ordem que domina a ciência da modernidade, a matemática ocupa portanto um lugar de destaque não apenas como lógica da investigação mas igualmente enquanto modelo de análise e de representação. Desta posição preponderante da matemática advêm duas características da episteme moderna que Sousa Santos, enuncia da seguinte forma: por um lado, "... conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante" (Sousa Santos,1987, pág. 15). Por outro lado, "... o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou" (idem).

Nada seria mais de esperar do que uma tentativa de erigir uma "física social" que preconizava a adopção da metodologia das ciências da natureza como única forma válida para o estudo dos fenómenos sociais, o que seria possível através da redução dos fenómenos sociais às suas componentes passíveis quer de observação quer de quantificação. Foi esse o propósito de Durkheim que tentou demonstrar que podia e devia existir uma sociologia "objectiva", de acordo com o modelo das ciências físicas e da natureza, cujo objecto seria o "facto social", passível de ser observado e explicado de modo idêntico ao que acontece com os objectos dessas ciências. De facto, Durkheim utilizou uma metodologia rigorosamente adoptada da metodologia das ciências da natureza para chegar a resultados decepcionantes quer no seu célebre estudo sobre o suicídio conduzido a partir de variáveis demográficas perfeitamente observáveis e susceptíveis de mensuração[1], quer na sua versão da evolução histórica das sociedades, segundo uma tipologia hierárquica que tinha como critério uma progressiva diferenciação social, classificação esta que, empregando os termos de Raymond Aron, "releva (...) de uma ilusão positivista ou realista, segundo a qual uma classificação das sociedades, e só uma, é absolutamente válida." (1991, pág. 378).

---

[1]A este respeito, e analisando criticamente o conceito durkheimeano de "corrente suicidogénea", Raymond Aron refere: "Durkheim tende a tomar o meio social por uma realidade *sui generis* , objectivamente e materialmente definida, quando este não passa de uma representação intelectual. (...) De facto, não há "corrente suicidogénea", a não ser na imaginação e no vocabulário de Durkheim. A frequência do suicídio é maior ou menor segundo as condições sociais e segundo os grupos. As taxas de suicídio revelam certas características dos grupos. Não demonstram que os desesperados que dão a morte a si próprios sejam arrastados por uma "corrente colectiva"." (Aron, 1991, pág. 376)

Esta posição cientista que enfatiza a matematização dos modelos e a "objectividade" das observações, contem explícita ou implicitamente o desprezo por todos os procedimentos qualitativos, que estariam na base das insuficiências das ciências sociais; no fundo trata-se de uma ingenuidade que consiste em atribuir "as anormalidades de uma ciência às insuficiências [ou inexistência] de cálculo e às observações incompletas [ou "subjectivas"] dos investigadores" (Moscovici, 1989 -a, pág.67), quando na verdade, essas insuficiências "resultam das consequências lógicas da teoria e dos factos correctamente observados mas que a ela escapam" (idem, pág. 67).

Na época em que o autor realizou a sua formação académica inicial, as metodologias quantitativas tinham um estatuto notoriamente privilegiado, uma vez que os procedimentos qualitativos eram considerados pobres e com pouca dignidade científica face aos quantitativos, esses sim, considerados científicos de pleno direito. A exemplo do privilégio que as metodologias quantitativas então gozavam, referimos precisamente o destaque que era conferido[1] ao estudo de Durkheim sobre o suicídio, a que acabámos de fazer alusão; fazemos esta consideração pontual tendo sobretudo em mente o facto de, numa formação de psicólogos, a refutação mantida por Durkheim relativamente às causas psicológicas do suicídio ter sido considerada porventura de somenos importância face ao seu elegante procedimento metodológico... Este episódio é ainda mais significativo, se tivermos em conta que, tanto quanto nos recordamos, em silêncio ficou a alternativa de ser possível proceder a um estudo àcerca das causas do suicídio invocadas pelos sujeitos, quer em situação clínica, quer em mensagens legadas, quer na obra de autores suicidários como por exemplo, Jacques Vaché, Arthur Craven ou Jacques Rigaud, cuja actividade literária se constituiu essencialmente em torno da ideia do suicídio... Se tivermos igualmente em conta a forte tendência, (diria até compulsão), que a psicologia tem para utilizar os modelos explicativos individualistas, de escala exígua e curta, então dir-se-ia que a sedução pelo modelo que objectivava, operacionalizava e quantificava, levou a melhor sobre esse minimalismo individualista tão caro à psicologia...

Ao longo do tempo, a experiência acumulada mostrou que a complexidade do mundo social requeria também outro tipo de metodologias que não as assentes no paradigma hipotético-dedutivo, recorrendo a delineamentos experimentais e a quantificações, e conforme a formulação metafórica de Michael Patton, as ciências sociais, "tal como uma criança que perde a sua inocência, (...) abandonaram os dias simples em que a resposta para todas os problemas residia na administração de um teste estandartizado a grupos experimentais e de controlo." (Patton, 1980, pág. 17).

---

[1] O estudo a que nos referimos mantém a sua extraordinária reputação, prova é que num manual de investigação em ciências sociais cuja primeira edição data de 1988, os autores, Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt, utilizam ao longo de toda a obra e a título ilustrativo, e acriticamente, as etapas da metodologia que Durkheim desenvolveu.

Sintoma desta mudança são por exemplo as afirmações referidas por Patton (1980, pág. 19) de dois eminentes adeptos da metodologia experimentalista em ciências sociais, Donald Campbell e Lee Cronbach, que acabaram por admitir a adequação na investigação avaliativa nas ciências sociais.

Conforme Marie Duru-Bellat indica (1991, págs 20-22), presentemente há um número crescente de autores que, face a esta questão de procedimentos quantitativos versus quantitativos, consideram tratar-se antes de mais de saber que tipo de estudos em ciências sociais requerem que tipo de metodologias, havendo mesmo objectos de estudo que se prestam às duas formas de procedimento que se podem revelar complementares e passíveis de validação recíproca (as chamadas metodologias múltiplas e triangulação de observações).

É no entanto necessário que, em benefício de um ecletismo contra natura de vantagens duvidosas, não seja escamoteado o carácter incompatível dos dois tipos de metodologia; para deixar claras as características de uma tal incompatibilidade, passo a sumariar os três níveis de diferenças entre as duas metodologias indicadas por Patton (1980, págs 50 e 51):

- enquanto que nas estratégias quantitativas se procede à identificação lógica-dedutiva das variáveis antes de se iniciar a recolha dos dados, os procedimentos relativos aos métodos qualitativos assentam numa estratégia analítica indutiva que prevê e possibilita a emergência de dimensões do estudo durante o decorrer da pesquisa;
- por outro lado, enquanto que as metodologias qualitativas se baseia na segmentação de componentes do objecto de estudo, os métodos qualitativos caracterizam-se pela sua perspectiva holística;
- por último, enquanto que os métodos quantitativos procedem ao controlo e à manipulação de variáveis do estudo, de forma a testar hipotéticas relações, os estudos qualitativos desenvolvem uma análise compreensiva do seu objecto, sem tentativas para controlar, manipular ou inter-relacionar artificialmente os factos.

Essa incompatibilidade entre os modelos não significa que as duas estratégias de recolha de dados não possam ser desenvolvidas em simultâneo, mas indica antes, que "por definição, por epistemologia, e pela própria natureza dos pressupostos básicos em que se baseiam esses dois modelos, os métodos qualitativos não se adequam (aos delineamentos experimentais qualitativos)" (Patton, 1980, pág. 51). Aliás, cabe aos investigadores e não só aos filósofos que estudam as metodologias de investigação, decidir àcerca da adequação e da oportunidade das metodologias a adoptar em cada caso.

Deve ainda acrescentar-se que, de qualquer forma, a atitude de deslumbramento relativamente ao carácter mágico que tem sido atribuído à matematização dos modelos, (que só

por si garantiria a qualidade e coerência dos estudos), tem vindo a ser substituída por uma atitude mais prudente e reservada: Moscovici (1989, pág. 421), mesmo referindo-se aos estudos experimentais em psicologia social, afirma que "A precisão estatística não é requerida para validar hipóteses, nem garante a validade [dessas hipóteses]" .

2. A investigação educacional

O que acabámos de sustentar relativamente à autonomia que devem ter os investigadores em ciências sociais relativamente às opções entre metodologias, adquire uma singular pertinência no campo da investigação educacional, não apenas nesse âmbito particular das escolhas metodológicas, mas também face aos cánones clássicos da filosofia da ciência em geral. Wilfred Carr considera que devido às suas características particulares, este tipo de investigação tem forçosamente que ser em simultâneo educativa e científica, uma dupla característica assim expressa por este autor: "Educativa no sentido em que se interessa por problemas educativos práticos, científica no sentido em que é congruente com os princípios epistemológicos da filosofia pós-empiricista da ciência" (Carr, 1990, pág. 103).

Esta posição implica que os investigadores em educação necessitam de se implicar na reflexão epistemológica, de modo a não legar a outros (neste caso os filósofos) o que lhes diz respeito: esta é uma condição necessária para que seja possível alcançar e desenvolver a desejável autonomia a que acima faço referência. Então, torna-se necessário que na definição das características da investigação educacional sejam ultrapassadas as habituais descrições dos diversos objectivos, técnicas e procedimentos que de um modo geral se encontram nos manuais de investigação educacional[1], uma vez que o que interessa elucidar é a natureza da investigação educacional, e, parafraseando Carr (1990, pág. 109), questionarmo-nos àcerca dessa natureza, não equivale a questionarmo-nos àcerca dos diversos modos com que tradicionalmente se interpreta o empreendimento de investigação. Pelo contrário, é necessário que se desenvolvam "princípios metodológicos e procedimentos que emancipem os praticantes [da ivestigação educacional] da sua dependência do costume e da tradição [científica]" (Carr,1990, pág. 120).

---

[1] Um exemplo deste tipo de manuais é o de Clemens Johnson (1977), em que nas suas quase quinhentas páginas não faz alusão a nenhuma das características da investigação educacional, se com benevolência exceptuarmos um curto parágrafo (pág. 2) em que é feita referência à "vertente subjectiva" deste tipo de investigacional a qual "não é um empreendimento frio e impessoal", uma vez que "envolve o estudo de seres humanos por outros seres humanos" devendo então o investigador ser considerado como parte integrante do estudo, tal como as crianças e os professores: " O ponto de vista do investigador, os seus sentimentos e emoções, influenciam o que é observado e as interpretações que são feitas". Estas considerações, logo neutralizadas na página seguinte por uma indicação àcerca da necessidade do investigador ser objectivo, assemelham-se, num texto de cinco centenas de páginas, à confissão de uma inevitabilidade desagradável que mais vale esquecer rapidamente, para se poder tratar de outros assuntos, esses sim, dignos da atenção de um investigador...

Na verdade, a investigação educacional tem características muito próprias que são devidas à própria natureza do empreendimento educacional: este tipo de investigação elucida "uma actividade prática conscientemente realizada, que como tal, só pode identificar-se e entender-se por referência ao significado que tem para os que a praticam", e, por outro lado, tenta encontrar soluções para os problemas que emergem dessa actividade prática (Carr,1990, pág. 116). Assim sendo, não pode interessar à educação as posições ortodoxas da investigação educacional "que se apoiam na descrição hipotético-dedutiva da ciência sugerida pelo empirismo lógico" (idem) e vice versa, não interessam a estes últimos procedimentos, nem os motivos, nem as intenções, nem as finalidades práticas. Se tal fosse possível, a posição tradicional na investigação educacional, ao apelar para "uma estrita conformidade com os métodos hipotético-dedutivos, demonstraria que [essa investigação] era uma actividade *sem valores* , relacionada unicamente com a avaliação racional das hipóteses, (...) [e então], poderiam encontrar-se soluções objectivas [para os problemas educativos], baseadas numa evidência neutra, e não numa opinião subjectiva" (Carr,1990, pág. 117).

De tudo o que acima ficou exposto, é forçoso concluirmos que a investigação em psicologia da educação só pode ser definida como "um processo relacional de de construção de objectos científicos, na qual estão presentes as ideias dos investigadores mas também o investigador como pessoa na sua plena complexidade" (Pereira, pág. 331).

3. O contexto em que decorreu o estudo: o modelo de formação

O documento interno (sem data) que define as estratégias formativas a adoptar nos diversos cursos da E.S.E./Setúbal, preconiza claramente atitudes do formador que se inscrevem quer nos princípios rogerianos, colocando a tónica na necessidade da criação de um clima relacional de autenticidade e de trocas recíprocas, quer nos princípios construtivistas e interaccionistas, em que é enfatizada a necessidade de autonomia e interacção para a co-construção dos saberes, por exemplo: "Valorização dos saberes e capacidades dos alunos", "Atitude de aceitação e de escuta", "Considerar os alunos sujeitos da sua formação", "Participação na gestão da sua formação", "Entendimento do valor construtivo dos erros no processo de aprendizagem" etc. É também destacada a importância de um "trabalho individualizado" em que seja feita a "Valorização da história de cada aluno", assim como a promoção da Investigação numa óptica de "Pesquisa e auto-descoberta", e ainda a criação de um clima que permita a "auto-identificação de necessidades de formação, com planos e contratos de

trabalho" (documento interno, pág. 3).

Por outro lado, no documento acima referido, são enunciadas metodologias de entre as quais refiro: "Resolução de problemas", "Trabalho de projecto", "Ligação teoria / prática e acção / reflexão", "Elaboração de materiais facilitadores de auto-formação", e a "Promoção de práticas de auto-análise (auto-avaliação e dinâmica de grupos)" (documento interno, pág.5).

No que se refere à avaliação são indicados preceitos e atitudes tais como: "Desdramatizar os processos de avaliação", "Criação de hábitos e práticas de auto-avaliação" "Auto-identificação de necessidades de formação com planos e contratos de trabalho", "Criação de hábitos e práticas de auto-avaliação", "Entendimento do valor construtivo do erro no processo de aprendizagem", "Organizar a avaliação, concebendo-a como um processo educativo", etc.(documento interno, pág. 8).

São ainda de salientar alguns objectivos genéricos da formação inicial de educadores e de professores, que ajudam a definir o perfil humanista e anti-tecnocrático da nossa escola, até pelo facto de em primeiro lugar aparecerem os seguintes objectivos: "Toda a perspectiva de formação deve ser encaminhada para a intervenção e não para o diagnóstico", "Todo o trabalho deve ser desenvolvido de modo a formar professores [e educadores] felizes com uma perspectiva positiva da vida (perante os outros e perante eles próprios)" ; é ainda indicado que a formação "Deverá suscitar condições para o "arejamento" cultural: desenvolver condições para a cultura com preocupação e hábitos de auto-formação"; e também, "Proporcionar o descentramento em relação à escola: a formação deve privilegiar a relação com os contextos socio-culturais das crianças e dos pais" . Só então são enunciados objectivos que reenviam para as competências com um pendor técnico: "Formar com a perspectiva da eficácia da intervenção na organização escolar e institucional", "Formar para a Gestão Pedagógica". No entanto, algumas desses objectivos que apelam para competências técnicas, são formuladas de modo a privilegiar o aspecto criativo das intervenções: "Desenvolver a capacidade de criar e adequar instrumentos e materiais de trabalho que dêem resposta eficaz e criativa à diversidade das situações e dos públicos", e "Formar para a criatividade de descobrir e usar potencialidades e despertá-las nos outros" e ainda "Desenvolver técnicas de expressão e comunicação". (pág. 2 de um outro documento interno da Formação Inicial da E.S.E.).

Num outro documento interno da autoria da docente responsável pela coordenação do curso de formação de educadores de infância, Cristina Figueira (1987), está explicitado o modelo de formação adoptado no curso de educadores de infância: o "Currículo de Formação Inicial de Educadores de Infância" (1987), que assenta obviamente nas Linhas Orientadoras da Escola Superior de Educação de Setúbal, assume-se com características inovadoras, "procurando conciliar as exigências de nível científico com uma forte componente de prática pedagógica", a

qual tem as funções quer de elemento "integrador das disciplinas teóricas", quer ainda de "eixo da interdisciplinaridade desejável" (pág. 2). Neste documento estão definidos os objectivos da educação pré-escolar (que estão formulados com um sentido mais abrangente do que o que preside ao texto da Lei de Bases do Sistema Educativo) assim como está delineado um perfil do educador de infância.

Neste documento, é assim delineado o perfil do educador de infância, em que figuram em primeiro lugar as características pessoais, ou consoante a formulação empregue pela autora, "ao nível do ser":

" - capacidade de adaptação e transformação de si e dos outros (dinamismo, criatividade, iniciativa, auto-crítica, disponibilidade).
- sensibilidade ao meio nos seus aspectos estético, humano, sócio / cultural e natural (observação, respeito, encantamento...).
- coexistência feliz (auto-estima, segurança, sentido de humor, auto-domínio).
- coerência de vida (honestidade, autenticidade, bom senso, responsabilidade, tenacidade).
- disponibilidade interior para um relacionamento formativo.
- abertura e interesse pela problemática da infância.
-gostar de ser educador de infância
- resistência física e domínio global consciente do corpo."

(Figueira, 1987, pág. 8)

Em seguida, e ainda no mesmo documento, são enunciadas as características profissionais do perfil do educador de infância, ou consoante a fórmula empregue "ao nível do saber":

"- competência pedagógica revelada nos seguintes domínios:
. do conhecimento dos processo de desenvolvimento da criança nos aspectos bio--psico-social.
. do conhecimento de pressupostos científicos necessários ao entendimento e apreensão da realidade física e social.
. dos métodos e técnicas pedagógicas como desafio ao desenvolvimento global da criança (com apoio - ou integrando - as áreas de expressão e de conhecimento).
. da língua oral e escrita.
. de formas de expressão diversificadas.
. de formação estética e cultural.
. da investigação como atitude de descoberta e renovação.
. da capacidade de integração e interacção na comunidade educativa.

. da capacidade de desenvolver e operacionalizar um currículo adequado.
. da fundamentação científica de um projecto pedagógico próprio, adaptado às características do meio." (Figueira, 1987, págs. 8 e 9).

O outro nível considerado neste perfil do educador de infância: é o "nível do intervir" quer no que se refere à relação com a criança, quer no que concerne ao educador "como membro de uma equipa", "como membro de um grupo profissional", e por fim, "como membro de uma sociedade".

Do perfil do educador, ao nível da intervenção destacamos aqui algumas indicações no âmbito da relação com a criança, que no referido documento é perspectivada de forma a que seja possível o "entender e respeitar a criança como sujeito da educação na sua singularidade, através de uma intervenção adequada" (Figueira, 1987, pág. 9), e para isso, preconiza-se que o educador deverá promover o desenvolvimento da "sensibilidade e espontaneidade da criança, numa atitude de descoberta do encantamento, da harmonia, do belo, do bom e da verdade" (idem), através da criação de "um espaço relacional gerador de empatia" (idem) , promovendo "a descoberta e a construção do saber pela acção" (idem), "valorizando as acções e as ideias da criança e percebê-las em termos de desenvolvimento" (idem) , "incentivando a capacidade de comunicação através de todas as expressões"(idem) e "promovendo a responsabilidade, a curiosidade, a autonomia, a cooperação, a criatividade, independência, estabilidade e organização pessoal" (idem).

Referimos ainda alguns princípios que presidiram à estruturação curricular deste curso e que estão presentes na introdução dos programas dos três anos:

"O curso de educadores de infância pretende [...] proporcionar a progressão ao longo de três anos, de:
. vivência e conhecimento de si, do meio e do curso / profissão
. consciência da importância da relação como base do desenvolvimento humano
. conhecimento do desenvolvimento da criança e das instituições pré-escolares, por contacto directo e estudo teórico
. realização de investigação educacional, com definição de um projecto pedagógico que tenha em conta as necessidades educativas especiais de certas crianças, e a consequente individualidade das situações de aprendizagem". (Introdução aos programas do primeiro, segundo e terceiro anos do curso de educadores de infância)

Como é bem nítido, as concepções expressas nestes documentos àcerca da educação, dos processos educativos e do perfil dos educadores a formar pela escola, distinguem-se

claramente das perspectivas comuns que compreendem a educação em moldes instrumentais e, que concomitantemente, consideram prioritários os saberes técnicos, e as aplicações mais ou menos engenhosas de preceitos e jeitos didácticos. Este modelo de formação preconiza a enfatização do desenvolvimento de competências sociais, uma vez que é reconhecido que o educador é uma pessoa, e que a educação é uma actividade pessoal. Pode dizer-se que, consequentemente, os docentes implicados neste modelo de formação, esperam dos alunos o mesmo que Rogers referia (in. Abraham, 1984, pág. 14):

"Ouso esperar que um aluno,a partir da sua experiência vivida na escola,

- seja capaz de realizar escolhas reflectidas e autónomas;
- tenha adquirido um saber que se coadune com a realidade;
- esteja apto para utilizar esse saber com maleabilidade quando for confrontado com novas situações;
- tenha prazer em aprender, tornando-se assim numa pessoa que aprende durante toda a vida; ".

A duração do curso é, como previsto por lei, de seis semestres, em que cada semestre tem uma duração mínima de quinze semanas.

O currículo é composto por diversas disciplinas agrupadas em áreas: Área das Ciências da Educação, Área das Expressões e Motricidade,Área da Língua, Área da Matemática, Área do Meio Físico e Social, Pedagogia e Prática Pedagógica, Actividades Interdisciplinares e ainda Opções.

O currículo está pensado de modo a que "a articulação entre as diferentes disciplinas [se faça] através da criação de espaços de interdisciplinaridade" em torno de "temas aglutinadores": no primeiro semestre, o tema engloba o "Conhecimento de si e do meio institucional / vivências", para o qual confluem todas as cadeiras das diferentes áreas já mencionadas. No segundo semestre, o tema de estudo é A "Relação, Comunicação, Linguagens". O tema do terceiro e do quarto semestres é: "A Criança dos 0 aos 3 Anos" [1]. O quinto e no sexto semestres são dedicados ao tema: "A Criança dos 3 aos 6 Anos". Em cada um destes seis semestres está também prevista uma semana de trabalho de projecto de carácter interdisciplinar (cf. programas do Curso de Educadores de Infância da ESE/Set. e Figueira, 1987, pág. 15).

No que se refere à prática pedagógica, o currículo foi concebido de modo a privilegiar a relação teoria - prática, estando previstos "estágios práticos em instituições, acompanhados de

[1] Não queremos deixar de salientar ser este o único currículo de cursos de educadores de infância de todo o país que consagra um ano de formação à educação das crianças em idade de creche.

reflexão com responsáveis dessas instituições e com professores da ESE, [tempo de estágio esse que é] dividido em períodos de crescente autonomia dos estudantes" (Figueira, 1987, pág. 15).

No primeiro ano de formação, os períodos de estágio possibilitam às alunas o contacto com "realidades educativas formais e não formais que constituem campos de trabalho dos educadores de infância" (Documento interno da ESE sobre a prática pedagógica do segundo semestre, 1991 / 1992): estes períodos de estágio englobam dois tipos : os chamados estágios nucleares realizados em centros de Actividades de Tempos Livres e também em Creches Familiares e Internatos; por outro lado, nos chamados estágios diversificados, as alunas realizam visitas de estudo a museus, centros artísticos, serviços de pediatria, parques abertos, lares para crianças e jovens e ainda a bibliotecas.

No segundo ano de formação, as alunas realizam nove semanas de estágio em creche, sete das quais meio dia, e nas restantes duas semanas, permanecem todo o dia nessas instituições. Durante as nove semanas as alunas encontram-se na ESE um dia por semana, para em conjunto com a equipa da prática pedagógica da escola e com os educadores cooperantes, procederem a uma reflexão e planificação do trabalho que realizam nas instituições de estágio.

No terceiro ano de formação, as alunas finalistas realizam os seus estágios em duas salas de jardim de infância, durante dez semanas, deslocando-se à ESE um dia e meio por semana para realizarem uma reflexão àcerca dos seus estágios, em conjunto com os docentes da equipa da prática pedagógica e com os educadores cooperantes.

Há que referir ainda que este modelo de formação inicial, desde o seu início se articulou com uma dimensão de formação contínua das educadoras, muitas das quais são educadoras cooperantes, ou seja educadoras que estabeleceram com a ESE um contrato pedagógico que prevê entre outras vertentes, o acolhimento nas salas a seu cargo das alunas estagiárias. Desde o ano lectivo de 1992 / 93, foi dada a esta formação contínua uma outra organização mais elaborada e sistematizada e, no âmbito do programa FOCO, foi estabelecido um curso de gestores de formação destinado precisamente aos educadores cooperantes.

4. A implicação do autor no curso de educadores de infância

No ano lectivo de 1989/90 iniciámos o nosso trabalho docente na equipa de formação do curso de educadores de infância da Escola Superior de Educação de Setúbal; a nossa participação nesta equipa tem tido três vertentes; por um lado, a leccionação de diversas disciplinas teóricas: seminário de ciências da educação - 1° Ano; psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem - 2° e 3° Anos; investigação educacional - 3° Ano e seminário de projecto pedagógico - 3° Ano (nestas duas últimas disciplinas funcionamos em team-teaching com uma colega) e ainda leccionamos uma disciplina optativa, etologia humana, aberta a todos os cursos de formação inicial da escola e que tem sido frequentada por alguns dos alunos do curso de educadores de infância; por outro lado e relativamente ao segundo aspecto do nosso trabalho, pertencemos à equipa da prática pedagógica, quer nas sessões de reflexão que decorrem durante as semanas em que os alunos se encontram em estágio, quer na visita dos locais de estágio, quando do acompanhamento dos projectos de investigação realizados pelas alunas.

A terceira vertente diz respeito à nossa implicação quer na formação contínua das educadoras cooperantes, ou seja, das educadoras que acolhem e orientam as alunas durante os períodos de estágio, quer das vigilantes que trabalham nas instituições em que as alunas estagiam. Este programa de formação contínua, articula-se por um lado, com uma intervenção continuada no sentido de se introduzirem modificações nos "equipamentos", consideradas vantajosas para as crianças pela equipa de formadores da E. S. E. e pelas educadoras cooperantes, e por outro lado articula-se igualmente com o trabalho da equipa da prática pedagógica que dá suporte à reflexão profissionalizante.

Encaramos a nossa proximidade em relação às pessoas entrevistadas e a nossa forte implicação nas situações quer da formação prática quer da formação teórica, como uma circunstância favorável a este tipo de estudo, uma vez que nos permite uma compreensão detalhada do que se passa e do significado profundo do discurso das entrevistadas, o que não nos seria permitido se fosse um observador externo ao processo de formação. O nosso objectivo em proceder a uma descrição do que as entrevistadas sentem e pensam àcerca dos assunto em estudo, passa pelo emprego de citações de modo a tentar transmitir o seu testemunho através das suas próprias palavras; no entanto esse nosso empenho em procurar proximidade do ponto de vista das alunas não significa obviamente que nos reconheçamos sistematicamente no seu discurso; o empenho a que nos referimos é uma das condições de fecundidade deste tipo de estudos, os quais, graças a uma descrição do modo como os sujeitos vêem o mundo, permitem, como refere Lofland, citado por Patton (1980, p.36), "a quem ler o trabalho de se projectar, pelo menos parcialmente, nos pontos de vista das pessoas" entrevistadas.

É evidente que a nossa intervenção como docente implicado no curso de educadores de infância não é isenta, como nenhuma intervenção educacional o é. De facto temos tentado deliberadamente e com maior ou menor habilidade, questionar, tanto as concepções de desenvolvimento expressas de forma explícita ou implícita pelas alunas, como as concepções tradicionais da psicologia do desenvolvimento clássica.

Por outras palavras, temos tentado que a discussão em torno dos conceitos da psicologia do desenvolvimento afecte e produza modificações qualitativas no modo como as alunas compreendem e (co)constroem a realidade do desenvolvimento. Tornou-se-nos evidente a necessidade de conhecer que tipo de mudanças qualitativas no modo de representação da infância, do processo de desenvolvimento / aprendizagem, poderiam eventualmente ocorrer ao longo dos três anos de formação.

5. A recolha dos dados

Para realizar este estudo optámos por uma metodologia que assenta nos dados qualitativos recolhidos em entrevistas, na descrição das situações de formação, e que recorre a uma análise holística dessas informações. A nossa opção por esta metodologia baseia-se quer na próprias características dos fenómenos estudados, as representações sociais, que segundo Moscovici (1988) se prestam mais a uma metodologia "soft" do que aos procedimentos "pesados".

Nas entrevistas, e de uma forma genérica tentámos conhecer a maneira como as entrevistadas organizaram a compreensão da infância, assim como os significados que conferem ao que acontece na prática pedagógica; por outras palavras, foi nosso intento conhecer as representações que as alunas tinham do modo como as crianças aprendem e se desenvolvem, assim como aquilo que pensam que são as melhores orientações educativas.

Por outro lado, tentámos conhecer não apenas o que as alunas pensam, mas também os seus sentimentos àcerca das crianças e da infância, e ainda, no que se refere às alunas do 2° ano e do 3° ano, tentámo-nos inteirar das mudanças de que eram conscientes, que tivessem ocorrido nelas próprias desde o início da formação.

5. 1. A população

Entrevistámos dez alunas de cada um dos três anos do curso de formação de educadores de infância da Escola Superior de Educação de Setúbal. A média de idades das entrevistadas do primeiro ano é de vinte anos (a entrevistada mais nova tinha dezanove anos e a mais velha vinte e três), no segundo ano a média era de vinte e dois anos (idades compreendidas entre os vinte e um e os vinte e seis anos), e o grupo de entrevistadas do terceiro ano tinha uma média de idades igualmente de vinte e dois anos (a mais nova com vinte e um e a mais velha com vinte e quatro anos).

5. 2. A situação de entrevista

Vinte e cinco das trinta entrevistas do nosso estudo, foram realizadas num gabinete da ESE; as restantes decorreram em salas de aula disponíveis, quando o referido gabinete não estava disponível.

O sistema de escolha das entrevistadas foi o voluntariado: após termos apresentado a cada turma a nossa necessidade de proceder a dez entrevistas, entrevistámos as primeiras dez alunas de cada turma que se dispuseram a participar.

No início de cada entrevista informámos a entrevistada que se tratava de uma recolha de informações àcerca da educação das crianças em idade pré-escolar, informação essa que se destinava à elaboração de uma tese de mestrado, e cujo carácter era estritamente confidencial: assegurámos as entrevistadas de que o anonimato das suas declarações seria respeitado e que também nenhum nome que porventura citassem apareceria na versão final das transcrições. A maioria das alunas declarou de imediato que não se importava que o seu nome fosse referido.

Uma vez estabelecidos estes acordos, perguntámos a cada entrevistada se podíamos gravar as entrevistas e todas estiveram de acordo, apesar de algumas alunas terem feito diversos comentários referindo a sensação desagradável de saberem que o seu dito estava a ser gravado; no entanto foram diversas as entrevistadas que no final das entrevistas, no momento em que desligávamos o gravador, nos disseram terem-se esquecido que "isso estava ligado". Para tentar que a presença do gravador não bloqueasse o discurso das alunas, durante um pequeno período introdutório e de adaptação, e já com o gravador em funcionamento, conduzíamos a conversa para temas ligados à vida escolar, em particular referentes aos estágios que tinham feito ou que estavam a decorrer. Após este primeiro momento colocávamos então a primeira questão.

Apenas uma entrevistada demonstrou perto do final da entrevista pouca disponibilidade para responder às questões que lhe colocámos, o que nos conduziu então a dar por finda a entrevista. Todas as outras entrevistadas mostraram uma franca disponibilidade, e algumas expressaram mesmo, no final das suas entrevistas, satisfação por terem tido a oportunidade de reflectirem sobre os temas abordados.

É evidente que a situação de entrevista estava à partida definida na relação entre o entrevistador (professor) e as entrevistadas (alunas), o que significa que o conhecimento co-construído nesta situação tem as características de todo o conhecimento em psicologia educacional, que, como refere Frederico Pereira, "é desde logo e sempre um conhecimento àcerca de uma relação, ou de um processo que decorre no contexto de uma relação actual (a situação de observação) e num contexto de uma relação ou de um sistema relacional internalizado" (Pereira, 1991, pág. 331).

5. 3. O guião da entrevista

Para obter informação quer àcerca dos diferentes modos como as alunas compreendem o processo de desenvolvimento / aprendizagem das crianças, quer no que respeita às orientações educativas que adoptam, assim como sobre os seus sentimentos relativamente às crianças e à infância, utilizámos um guião não estandartizado, composto por perguntas abertas, e que pode ser caracterizado por um compromisso entre a entrevista semi-directiva e a entrevista informal. Da entrevista semi-directiva, mantivémos o guião, se bem que o facto de querermos estar disponíveis para informações que extravasassem as respostas directas às nossas perguntas, conferisse uma flexibilidade ao guião que é característica da entrevista fenomenológica. Por isso, muitas das perguntas a que chamamos secundárias derivaram do que era dito pelas entrevistadas no próprio momento, e tiveram também repercussão nas entrevistas seguintes, uma vez que, como se verá, foram posteriormente incluídas no guião.

Considerámos que as perguntas eram um pretexto para que as entrevistadas falassem da criança, e então este tipo de guião afigurou-se-nos não só o mais adequado para que as entrevistadas pudessem expressar-se livremente, com um mínimo de intervenções nossas, mas também que era a melhor forma de garantir uma maior aprendizagem àcerca do nosso objecto de estudo. O objectivo era também o de criar o mais possível um estilo conversacional, no que fomos mais ou menos bem sucedidos consoante as ocasiões.

No que concerne aos efeitos que as perguntas realizadas durante as entrevistas de investigação têm no discurso dos entrevistadas, os estudos realizados Alain Blanchet conduziram-nos a repensar as nossas intervenções. Este autor demonstrou que os procedimentos

"abstencionistas" utilizados na concepção não directiva da entrevista, constituem "uma simples aparência, não dando conta da co-construção real do discurso, levada a cabo pelo entrevistador e pelo entrevistado no decorrer da entrevista" (Blanchet, 1988, pág. 761). O estilo de cada entrevistador é susceptível de criar enviesamentos, ou seja, modos de "co-produzir os dados discursivos particularizados" (idem). Até mesmo as intervenções do entrevistador consideradas mais neutras (as reiterações) têm efeitos nítidos na produção do discurso do entrevistado. A partir de estudos realizados em contextos de entrevista, quer experimentais quer naturais, Blanchet pôde concluir que "as reiterações explicitam a proposição segundo a qual, a resposta dada à pergunta inicial do entrevistador, não é satisfatória para este" (Blanchet, 1989, pág. 386). As reiterações modais são as que o entrevistador realiza em forma especular, em reflexo, enquanto que as reiterações referenciais são enunciadas em forma de eco (cf. Blanchet, idem, pág. 371). A utilização destes dois tipos de reiterações tem efeitos bem distintos no discurso do entrevistado: "Quando se trata de uma reiteração referencial [eco], a não satisfação inferida incide no valor de veracidade da proposição reiterada e o entrevistado tende então a neutralizar e a modalizar o discurso, tendendo a torná-lo opaco sob os aspectos referencial e enunciativo [...]. Desta forma o entrevistado constroi um discurso que ele pretende convincente pela a sua aparência de neutralidade e de objectividade; mas esse discurso tende a ser modalizado, o que o torna mais incerto" (Blanchet, 1989, pág. 386), ou seja, o entrevistado recorre à utilização de proposições que encerram condições ou restrições. Por outro lado, "se a insatisfação do entrevistador inferida pelo entrevistado, tem a ver com o valor de sinceridade da proposição reiterada (reiteração modal — reflexo), o entrevistado é menos levado a convencer o seu interlocutor da verdade da sua afirmação do que a utilizar no seu discurso o registo da crença; ao fazê-lo atenua o seu valor de verdade que relativisa face ao mundo das suas crenças, mas tende a tornar o discurso transparente sob o ponto de vista enunciativo" (Blanchet, idem).

Relativamente às declarações, ou seja às inferências pragmáticas que o entrevistador faz com base no discurso do entrevistado, Blanchet observa que elas podem ser realizadas segundo um registo modal (Interpretações) ou referencial (Complementação) (cf. idem, pág. 371). Essas intervenções inferidas "colmatam e sublinham uma carência de expressão (interpretação) ou uma carência na construção da referência (complementação). A significação da insatisfação [do entrevistador] diz portanto essencialmente respeito à consistência (a coerência e a compleição) do discurso precedente" (idem, pág. 286 e 287). Dos estudos de Blanchet conclui-se que "as complementações [registo referencial] favorecem a construção de um discurso que tende para a neutralidade e para a referenciação, [...] e não provocam nenhuma estratégia de protecção (opacificação ou argumentação anti-orientada) por parte do entrevistado" (idem, pág. 287). No que se refere às interpretações (registo modal), Blanchet considera que elas conduzem "o registo discursivo do entrevistado para a sua componente expressiva, [...], acarretando um nítido aumento dos marcadores de anti-orientação face ao discurso suposto do entrevistador" (idem).

Os dados emergentes dos estudos de Blanchet, mostram por outro lado que "as interrogações aparecem como a expressão de uma exigência de verdade [...] que toma duas direcções possíveis: uma constitui um pedido de saber (*diga-me o que sabe* [1]), e a outra constitui um pedido de verdade (*diga-me de facto* [2]) (idem pág. 288). Estas duas direcções possíveis das interrogações produzem efeitos distintos no discurso do entrevistado: "A primeira direcção caracteriza as perguntas referenciais, a segunda as perguntas modais. Nos dois casos observa-se um aumento nítido das modalizações de afirmação e de negação [...] mas as perguntas modais tendem a produzir uma anti-orientação mais pronunciada (oposição do entrevistado)" (idem). Por outro lado, estas perguntas modais dirigem o discurso para uma designação demonstrativa, e tudo indica que "o discurso íntimo é inibido pelo modo interrogativo que manifesta de uma forma demasiadamente directa a intenção *inquisitória* do entrevistador" (idem). Blanchet observa ainda relativamente ao efeito das perguntas que "sendo a exigência de verdade pouco compatível com a modalidade expressiva do discurso, o entrevistado tende então a inscrever a sua resposta num mundo hipotético (modo condicional) que exclui qualquer conclusão em termos de alternativa verdadeiro / falso" (idem).

Ficámos portanto conscientes (por vezes à posteriori) dos efeitos que as nossas intervenções determinaram no discurso das entrevistadas. Por um lado, suprimimos as intervenções reiterativas em eco, uma vez que não era do nosso interesse provocar uma opacidade referencial e enunciativa do dito das alunas. Por outro lado, para relançar o discurso das entrevistadas, preferimos utilizar declarações interpretativas do que recorrer a declarações de complementação, visando assim contornar os efeitos que aquelas têm na co-produção da neutralidade do discurso dos sujeitos. Evitámos ainda as intervenções interrogativas modais de relançamento, que tenderiam a co-produzir respostas no modo condicional, o qual não se revelaria útil.

Apesar destas precauções, tentámos contornar sempre que possível as dificuldades inerentes às intervenções de relançamento do discurso das entrevistadas. Pensamos que uma boa maneira de evitar algumas das armadilhas contidas nas perguntas realizadas nas entrevistas, consistia em deixarmos que o discurso das entrevistadas se desenvolvesse de acordo com a suas preferências. Deste modo poderíamos simultaneamente ter acesso às suas prioridades, às suas perspectivas àcerca dos temas em estudo, impedindo-nos de elicitar respostas. Por outro lado, vigiámos as perguntas que lhes colocávamos de maneira a não introduzirmos nas questões as nossas próprias concepções e sentimentos àcerca desses mesmos temas.

---

[1] Em francês: "Fais-moi connaître".
[2] Em francês: "Dis-moi vraiment":

É evidente que, na situação de entrevista não estamos ao abrigo do que constitui uma regra dos encontros sociais: "Sempre e em todo o lado, quando nos encontramos e entramos em contacto com outras pessoas, ou coisas, veiculamos certas expectativas, e um certo conteúdo mental correspondente a julgamentos e a um conhecimento dos grupos, das pessoas e das coisas em presença" (Palmonari e Doise, 1986, pág. 13). Os comportamentos dos sujeitos entrevistados e o comportamento so entrevistador durante a situação de entrevista decorrem numa relação de interdependência, influenciando-se mutuamente de maneiras por vezes subtis mas nem por isso menos relevantes. Por outro lado, o relacionamento prévio existente entre o entrevistador e os sujeitos entrevistados também pode ter influências marcantes. Nas entrevistas que realizámos, pudémos observar esse tipo de influências: enquanto que as entrevistadas do primeiro ano se mostraram, de um modo geral mais reservadas, intercalando silêncios no seu discurso, e por vezes mostrando muita hesitação, as alunas finalistas discorreram fluentemente àcerca dos temas em questão. Aliás, a extensão média das entrevistas sofreu um aumento progressivo, do primeiro para o terceiro ano. É óbvio que estas diferenças estão relacionadas com o grau conhecimento mútuo existente entre nós e as entrevistadas.

À medida que fomos realizando as entrevistas íamos conhecendo melhor o nosso objecto de estudo, e as próprias respostas das alunas iam por vezes mais longe do que tínhamos previsto, ou seja, abordavam temas contíguos aos que inicialmente pretendêramos estudar, temas esses que consistiam em verdadeiras dimensões, algumas das quais nos pareceram particularmente interessantes para a elucidação do nosso estudo. Ao longo das semanas em que realizámos as entrevistas, a escuta do discurso das entrevistadas conduziu-nos de facto a uma reflexão que foi determinante para o estudo, uma vez que nos conduziu à inclusão de questões que não formuláramos em entrevistas anteriores. O guião foi portanto alargado à medida que realizámos a descoberta das novas dimensões. Assim, após termos ouvido as alunas enunciar atitudes dos adultos para com as crianças que consideravam chocantes, das quais se demarcavam e que no seu discurso funcionavam como um contra-modelo introduzimos a questão: "Lembra-se de uma situação de um adulto que a tenha chocado? que a tenha levado a pensar: Nunca hei-de fazer isto com as crianças!" . Da mesma forma, após algumas alunas terem enunciado comportamentos das crianças que consideravam desfavoráveis, passámos a colocar a seguinte questão às entrevistadas: "Quais são os comportamentos chatos das crianças?". As respostas à segunda destas duas questões forneceram-nos elementos que tivémos em conta na organização de uma nova dimensão não prevista, referente às Características das Crianças, e as respostas à primeira questão permitiram-nos organizar uma segunda vertente da análise de conteúdo da dimensão Orientações Educativas. A este respeito faremos uma referência mais pormenorizada no capítulo respeitante ao tratamento dos dados.

Apesar destas modificações, uma parte do guião permaneceu inalterado, uma vez que

mantivémos, em todas as entrevistas, as questões que tínhamos inicialmente formulado :

- "O que sente quando está com as crianças?"
- "O que é que os educadores devem fazer com as crianças?"
- "Como é que as crianças se desenvolvem e aprendem?"

Estas questões não foram colocadas às entrevistadas exactamente pela mesma ordem, visto que tentámos, sempre que possível, encadear os temas, e por outro lado, a algumas das alunas não chegámos a fazer certas perguntas, uma vez que as informações que pretendíamos recolher com essas perguntas eram-nos fornecidas espontaneamente durante as respostas que davam a outras questões. Por outras palavras, algumas das questões eram respondidas sem que as formulássemos.

Por outro lado, em algumas entrevistas colocámos a questão: "Como é que lhe surgiu a ideia de tirar o curso de educadora de infância ?", porque verificáramos que algumas alunas ao fazerem alusão espontânea às razões da sua escolha, haviam referido ou sentimentos face às crianças ou características das crianças, e nos pareceu ser um tema a pretexto do qual as alunas a quem colocámos essa questão poderiam igualmente referir-se àqueles aspectos.

Dadas estas características do guião da entrevista, e também devido à nossa preocupação em intervir o mínimo possível, o discurso das entrevistadas flui por vezes de uma forma algo errática, numa sucessão de imagens, ilustrações e ideias associadas. As entrevistadas por vezes faziam afirmações em algumas das suas respostas que se referiam a conteúdos pertencentes a outras questões já colocadas ou ainda não formuladas durante a entrevista. Por exemplo, em respostas à questão "O que é que os educadores devem fazer com as crianças?", aparecem afirmações relativas ao modo como as crianças se desenvolvem e aprendem, ou seja, afirmações que se referem às teorias explicativas que enunciam àcerca do processo de desenvolvimento / aprendizagem das crianças.

Assim, pode dizer-se que os temas em estudo atravessam o discurso das entrevistadas, não se situando exclusivamente no interior das respostas que incidiam especificamente nesses temas; pelo contrário, um mesmo tema aparece em respostas fornecidas a diversas questões.

Escolher um guião estruturado para realizar as entrevistas seria a solução mais simples, mais fácil e mais económica em termos do tratamento dos dados, mas também seria a escolha menos interessante por diversas razões. Em primeiro lugar, optar por essa escolha, conduziria a

um conjunto de informações truncado, menos rico, visto que limitaria a expressão das alunas, cercearia o seu livre discorrer àcerca dos diversos assuntos que iriam achar oportuno referir, e dá-se o caso desses assuntos nos dizerem respeito enquanto co-autores da sua formação inicial e da nossa formação contínua. Desta primeira razão para não procedermos a tal escolha, decorre uma segunda de igual peso, porque ao perdermos uma oportunidade importante para ficarmos a saber muito do que as entrevistadas nos queriam dizer, falharíamos simultaneamente a ocasião para aprofundar o estudo àcerca dos próprios procedimentos de recolha e tratamento da informação, ou seja, a entrevista e a análise de conteúdo. De facto as dificuldades inerentes à utilização de um guião flexível, criam a necessidade de proceder a uma reflexão mais aturada daqueles procedimentos. Por outro lado ainda, ao escolhermos efectuar as entrevistas com um guião rígido, realizaríamos um distanciamento entre nós e o objecto do estudo: o guião estruturado defender-nos-ia da informação imprevista, operaria essa ilusória ruptura entre o sujeito e o objecto do conhecimento tão cara ao positivismo, e asseguraria quer uma opacidade de parte do objecto do estudo (as mudanças nas representações das alunas), quer a nossa própria exclusão desse mesmo objecto. À medida que realizámos as entrevistas, conhecemos melhor a problemática, acrescentámos questões ao guião original e explorámos dimensões não previstas inicialmente.

É evidente que esta escolha tem inconvenientes, como por exemplo, as dimensões variáveis da informação recolhida em cada entrevista. No entanto, o inconveniente maior deste procedimento consiste na multiplicação das dificuldades encontradas no tratamento dos dados, ou, por outras palavras, os ganhos a que nos referimos foram pagos quer no que se refere à custosa análise de conteúdo de respostas a perguntas não estandartizadas, quer em termos de informação não tratada, o que significa uma perda de exaustividade dessa análise. A esses factos nos referimos com maior detalhe na secção seguinte em que focamos as questões relacionadas com o tratamento dos dados.

6. O tratamento dos dados: a análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um procedimento de tratamento de dados que não goza de uma boa reputação nas ciências sociais em geral e na psicologia, o seu estatuto também não é dos mais nobres. Serge Moscovici a respeito dessa reserva dos psicólogos em relação ao conteúdo assinala que "é um facto que os psicólogos não gostam do conteúdo e prefeririam manter o conteúdo fora da psicologia, tal como os linguistas prefeririam excluir a semântica. Contudo, na vida social temos de lidar com o conteúdo..." (Serge Moscovici, 1989, pág 423).

A análise de conteúdo a que procedemos é fundamentalmente de tipo qualitativo. No entanto também combinámos essa análise qualitativa com aspectos quantitativos, tais como quantificação dos entrevistados por categoria, o que permitiu proceder a uma comparação entre os três anos de formação. Este mesmo procedimento, utilizado por Dahlgren (1989) no seu estudo àcerca das concepções de fenómenos económicos por alunos do primeiro e último ano de formações superiores revelou ser um dos meios para descrever os efeitos da formação.

Inicialmente tínhamos previsto tratar a informação recolhida na entrevista segundo três dimensões: os sentimentos face à infância, as representações do processo de desenvolvimento / aprendizagem e as funções da educadora na prática directa com as crianças, ou seja, a representação das orientações educativas. A estas dimensões acrescentámos outras que nos permitiram por um lado tratar a informação proveniente de uma questão que introduzimos no guião da entrevista, relativa às diversas mudanças atribuídas pelas alunas à formação (quer no seu modo de pensar as crianças, quer na sua pessoa, na sua maneira de ser e estar na vida), e por outro lado, acrescentámos uma outra dimensão não prevista inicialmente, (as características atribuídas às crianças), que nos foi sugerida pelo facto de todas as alunas entrevistadas terem espontaneamente enunciado características que atribuíram às crianças.

Assim, este estudo contem cinco dimensões de análise: sentimentos face à infância e às crianças, características atribuídas às crianças, representações das orientações educativas, representações do processo de desenvolvimento / aprendizagem e ainda auto-estimação das mudanças atribuídas pelas alunas à formação. A dimensão relativa à representação das orientações educativas foi desdobrada em duas vertentes, a primeira relativa à representação das

funções da educadora no trabalho directo com as crianças e a segunda que contem a análise dos relatos de atitudes de adultos para com as crianças presenciadas pelas alunas e por elas consideradas chocantes.

Para realizar a análise de conteúdo de cada uma destas dimensões, procedemos ao recorte do dito das alunas em unidades de sentido (acerções ou conjuntos de asserções, ou até palavras isoladas [1]).

Por vezes, quando a ideia era expressa por formulações consideravelmente extensas, em vez de mantermos um conjunto de frases e exemplos, procedemos ao resumo dessa expressão que aparece entre parêntesis nos quadros de análise (em anexo). Noutras ocasiões, no recorte do dito da alunas entrevistadas intercalámos, também entre parentesis, um sujeito ou um complemento para tornar mais fácil a sua compreensão.

Em seguida, agrupámos estas unidades de sentido em categorias e em alguns casos, reagrupámo-las em subcategorias. As categorias a que nos referimos não são categorias hierárquicas e o processo de categorização foi variado, encontrando-se devidamente assinalado em cada um dos capítulos referentes às cinco dimensões de análise. É contudo oportuno indicar de um modo geral aqui que as categorias utilizadas em algumas dimensões foram organizadas à posteriori, a partir da leitura da transcrição das entrevistas e, sempre que possível, segundo critérios semânticos (mútua exclusão e pertinência); noutras dimensões, as categorias que utilizámos foram adoptadas de estudos afins, e por vezes sujeitas a adaptações . Para cada caso faremos oportunamente referência ao modo de constituição e adaptação das diversas categorias prévias.

O critério de mútua exclusão foi aplicado no interior de cada uma das dimensões, mas não entre todas as dimensões. Por outras palavras, considerámos que diversas afirmações das entrevistadas deviam ser analisadas em mais do que uma dimensão, como por exemplo, a frase: "sinto que elas me aceitam melhor como eu sou", que por um lado transmite a atribuição às crianças da característica de tolerância, e por outro lado é a comunicação do sentimento de ser melhor aceite pelas crianças do que pelos adultos. Assim, este enunciado é passível de ser analisado na dimensão de análise a que chamámos características das crianças, assim como deve ser tido em conta na dimensão que designei por sentimentos face às crianças. Afigurou-se-nos que este procedimento nos permitiria ter mais facilmente em conta as múltiplas significações do dito das alunas, e preferimos então adoptá-lo apesar do seu carácter pouco ortodoxo.

---

[1] Isto aconteceu algumas vez na análise da dimensão relativa às características das crianças.

Por fim, a partir do estudo dos quadros de análise, e muitas vezes voltando à leitura das transcrições das entrevistas, procedemos à comparação por dimensões, por categorias e por subcategorias, das respostas das alunas dos três grupos estudados (primeiro, segundo e terceiro anos de formação), tentando clarificar quer as diferenças, quer as semelhanças do conteúdo semântico dessas respostas.

Se é um facto que todos os procedimentos de investigação pressupõem perda de informação, também é verdade que no caso do nosso estudo, e dada a sua finalidade última — a mudança educativa — tornou-se-nos difícil não ter em conta, e pôr entre parentesis alguma da informação obtida, uma vez que, como é óbvio, toda a informação fornecida pelas alunas é utilizável na formação. No entanto, e por razões pragmáticas acabámos por fazer essa selecção inerente à adopção das dimensões de análise acima enunciadas.

QUARTO CAPÍTULO: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Primeira dimensão da análise: os sentimentos face às crianças e à infância

Na análise desta dimensão do conteúdo das entrevistas organizámos as respostas em categorias à posteriori que emergiram no decorrer das leituras que efectuámos da transcrição do dito das entrevistadas, quer quando nos respondiam à primeira pergunta que lhes colocámos (O que sente quando está com as crianças?), quer noutras ocasiões, quando ao longo das entrevistas, verbalizavam os seus sentimentos para com as crianças ou face à infância em geral.

Essas categorias são: Sentimentos Positivos, Reactivação / Revisitação da Infância, Sentimentos Negativos e Ambíguos, Refúgio e Outras Respostas

Por vezes encontrámos dificuldades em classificar algumas das afirmações das alunas. Por exemplo, uma das entrevistadas afirma que estar com as crianças "é uma coisa que dá sempre um estado de espírito muito bom, uma sensação muito boa de estar, de viver... e de ver as coisas de uma forma simples, porque os adultos vêem as coisas de uma forma muito complicada, e são muito complicados mesmo na sua forma de pensar, e as crianças não... vêem as coisas de uma forma mais simples, e eu gosto de estar com elas por isso mesmo" (entrevista n°1); no agrupamento das respostas esta afirmação figura na categoria "Sentimentos Positivos" se bem que contenha implicitamente um sentimento de reactivação da infância. Noutros casos decidimos agrupar afirmações das alunas em duas categorias, como por exemplo a afirmação: "muitas vezes, até nos descobrimos a nós próprias... [...] vêmo-nos nas crianças" (entrevista n°6, 2° Ano), que foi agrupada quer na sub-categoria Actualização do Self, quer na categoria Reactivação / Revisitação da Infância.

Categoria n° 1: Sentimentos Positivos

Reagrupámos as respostas relativas a esta categoria, subdividindo esta categoria em três subcategorias que designámos por Sentimentos Positivos Genéricos, Actualização do Self / Realização e Efusão Afectiva.

Na primeira subcategoria agrupámos as afirmações genéricas de bem estar expressas pelas entrevistadas. Respostas deste tipo foram dadas por sete alunas do primeiro ano, oito do segundo e igualmente oito do terceiro ano.

No que concerne as diferenças qualitativas das respostas das alunas dos três anos,

podem constatar-se expressões mais completas e sugestivas destes sentimentos positivos genéricos por parte das alunas do segundo e do terceiro ano; enquanto que as entrevistadas do primeiro ano empregam formulações vagas para expressar os seus sentimentos: "sinto-me bem" (entrevista nº 1, 1º Ano), ou "è uma coisa que me fascina" (entrevista nº 10), encontram-se formulações mais elaboradas no segundo e no terceiro ano: "compensa muito a nível pessoal... nós sabemos que a profissão de educadora não o é no tocante ao dinheiro... portanto, não é economicamente que é gratificante... mas eu acho que compensa a outros níveis... é gratificante sob o ponto de vista humano... da relação humana... é muito gratificante..." (entrevista nº 1, 2º Ano), ou expressões que recorrem a situações concretas como as do jogo: " gosto de estar com eles, e de brincar e de vê-los a brincar... (entrevista nº 10, 2º Ano), ou ainda a elementos de análise da relação estabelecida com as crianças: "respeito-as e elas respeitam-me... e sinto q. me aceitam cº eu sou [...] acho que consigo manter uma relação estável" (entrevista nº 4, 3º Ano), e até mesmo uma avaliação comparativa entre os momentos de estágio e os momentos de formação teórica: "estar a trabalhar com crianças é o melhor, mesmo... é melhor do que estar aqui nas aulas, eu prefiro estar em estágio do que estar aqui...[refere-se à escola]" (entrevista nº 5, 3º Ano). Só algumas entrevistadas do terceiro ano esboçaram comparações entre os sentimentos actuais e os passados: "Agora sinto-me muito bem..." (entrevista nº5, 3º Ano) e "Agora sinto-me bem... é giro estar com elas..." (entrevista nº 10, 3º Ano).

Na segunda subcategoria, Actualização do Self / Realização, agrupámos as respostas que expressam sentimentos positivos particulares, como por exemplo, o sentimento de compleição que, na melhor das hipóteses, podemos experimentar quando estamos com as crianças: "sentir que a criança está bem e gosta de estar ali que, pronto... transmite à educadora uma sensação de: afinal eu estou aqui... e vale a pena... e estou a fazer com que a criança esteja feliz..." (entrevista nº 5, 3º Ano). Brincar com as crianças, fazer com elas aquilo que elas fazem, pode igualmente constituir uma ocasião para serem realizados projectos adiados, prolongar experiências interrompidas ou apenas entrevistas, ou mesmo realizar experiências novas: "há (...) coisas, (...) que nós fazemos e que eu sinto prazer em estar a fazê-las... (...) nunca estive [refere-se à sua própria infância] em creches nem jardim de infância, (...) são coisas [refere-se às actividades] que eu nunca fiz e que gosto de fazer... às vezes faço pela primeira vez e sinto prazer naquilo que estou a fazer... no estágio, quando ouvia a educadora a contar uma história eu sentia-me bem porque nunca me tinham feito assim, daquela maneira... contavam-me histórias de vez em quando mas era uma coisa assim muito rara..." (entrevista nº 8, 2º Ano).

As nossas potencialidades revelam-se através das situações que as actualizam, e, no melhor dos casos, é isso que acontece às alunas deste curso durante os períodos de estágio, precisamente no trabalho directo com as crianças; assim o refere uma das entrevistadas quando, ao responder à pergunta àcerca dos seus sentimentos quando está com as crianças, afirma: "sinto-me... realizada, sinto-me realizada porque foi isso que eu quis, pelo menos quando a gente diz

que "*quando eu for grande quero ser...*" , era o que eu dizia, podia depois mudar de ideias, mas... sempre quis trabalhar com crianças..." (entrevista nº3, 1º Ano). Por outro lado, estar com as crianças pode fazer um sentimento de que estamos a crescer com elas e de que nos estamos a conhecer porque as conhecemos, tal como acontece com uma aluna do terceiro ano que observa: "muito daquilo que a gente aprende, e eu sinto isso, eu tiro muito proveito de estar com eles, acho que nós podemos, estando com eles, e vendo também o tipo de resposta que eles dão, sabemos mais do que estando de fora... acho que é... eu sei lá, acho que é isso que eu sinto... sinto que cresço muito com eles..." (entrevista nº7, 3º Ano), ou ainda uma outra aluna também do terceiro ano que refere: "é um desafio em que aprendemos muito quer sobre as crianças quer sobre nós... " (entrevista nº 5, 3º Ano).

O número total de alunas que deram respostas agrupadas nesta sub-categoria é de oito, respectivamente, duas do primeiro ano, três do segundo ano, e um igual número do terceiro ano.

Parece-nos relevante o facto de só no segundo e no terceiro ano aparecerem respostas contendo referências a um sentimento de crescimento e de autoconhecimento, enquanto que as alunas do primeiro ano se referem apenas sentimentos de compleição e de realização.

Agrupámos numa terceira sub-categoria, Efusão Afectiva, as respostas que incidem em comportamentos afectivos elicitados pela presença das crianças: "assim um bocadinho, também... uma vontade de ternura" (entrevista nº 5, 1º Ano), ou ainda: "eu adoro agarrar os miúdos... adoro dar beijinhos... pronto! é incontrolável..." (entrevista nº1, 3º Ano). Foram quatro alunas que deram respostas deste tipo, duas do primeiro e duas do terceiro ano.

Categoria nº2: Revisitação / Reactivação da Infância

Nesta categoria agrupámos afirmações que expressam ou uma reactivação, ou uma revisitação da infância das entrevistadas independentemente dos sentimentos evocados serem positivos ou negativos.

Estar com as crianças remete-nos forçosamente para nós próprios, somos inevitavelmente confrontados com a nossa própria infância, revisitando-a, seja com desconforto, tal como refere uma entrevistada: "quando estou com elas tenho que me lembrar da minha infância, mesmo quando não quero" (entrevista nº 6, 1º Ano), seja como uma experiência de auto-conhecimento: "é uma experiência única... muito rica... ninguém devia perder uma experiência dessas... ensina-nos muito sobre nós... faz-nos lembrar a nossa infância... tantas coisas que já não nos lembrávamos e que são tão importantes..." (entrevista nº 4, 2º Ano), ou ainda: "é muito interessante estar com as crianças... é um desafio em que aprendemos muito quer

sobre as crianças, quer sobre nós..." (entrevista n°5, 3° Ano).

Estar com as crianças pode ser uma proveitosa e gratificante experiência de revisitação e de reactivação da infância, portanto uma enriquecedora experiência de auto-conhecimento: "sinto, pronto, uma riqueza, porque as crianças... é um mundo diferente, à parte do nosso, nós estamos com as crianças até as descobrirmos, muitas vezes até nós próprias... descobrimo-nos a nós próprias... posso... vêmo-nos nas crianças... recordamos aquilo que fomos... e que ainda somos... portanto é um sentimento muito bom, agradável... pronto, sinto-me bem, e é isso que eu sinto... estando com as crianças... reconheço-me nas crianças... e por isso acho que as crianças não são só fofinhas e essas coisas que se dizem..." (entrevista n° 6, 2° Ano).

Foram oito as entrevistadas quer do primeiro ano quer do segundo ano, que deram respostas deste tipo e, se bem que apenas cinco alunas do terceiro ano o tenham feito, o teor de algumas das suas respostas destaca-se de todo o conjunto das afirmações referidas nesta categoria, por um lado, pelo facto da revisitação da infância, ser sentida como uma necessidade para o auto-conhecimento e para o trabalho com crianças: "apesar de... prontos... nós sermos adultos e não sermos crianças, mas há muita coisa parecida porque nós também já fomos crianças... e se nós somos adultos e não conseguimos perceber como é que eles são, como é que a gente se vai perceber a nós próprios, a gente já passou por aquilo... e o melhor é lembrarmo-nos... sobretudo se trabalhamos com crianças..." (entrevista n° 7, 3° Ano). Esta útil e sábia recomendação faz lembrar algumas afirmações de Alice Miller a propósito da necessidade que todos nós, educadores, temos de manter a memória e a empatia para com a criança que fomos, pois só essa empatia nos pode impedir de exercer o nosso poder ilegítimo sobre as crianças, uma vez que "a generosidade e a tolerância não passam através do saber intelectual. Se não tivemos, quando crianças, a possibilidade de superar o desprezo que nos foi infligido, perpetuamo-lo" (Miller, 1984, págs. 15 e 16).

Por outro lado, algumas afirmações produzidas por uma das entrevistadas do terceiro ano, destacam-se pelo modo crítico como são encarados os procedimentos repressivos utilizados pelos seus pais, e pela empatia com que se refere à sua revolta face a esses mesmos procedimentos: "Associo muito o que vou fazer com a educação que tive (...) relativamente aos meus pais, hoje vejo muitas asneiras que eles fizeram comigo quando eu era criança..." (entrevista n° 10, 3° Ano) e também: "fui sempre muito revoltada e mesmo que me dissessem uma coisa, eu não fazia , e foi a minha safa, porque se eu não fosse assim, hoje estava como a minha irmã, que tem mais um ano e meio do que eu e anda com muitos problemas psicológicos..." (idem).

Consideramos também importante realçar que algumas respostas do primeiro contêm referências explícitas ou implícitas, não só ao facto das entrevistadas se sentirem crianças quando estão com as crianças, mas também ao facto de se considerarem crianças: "Para além de me sentir sempre criança, ao estar com as crianças [...] sinto-me criança outra vez" (entrevista nº 5, 1º Ano), ou: "Eu sou uma criança [...] e sinto-me criança" (entrevista nº 6, 1º Ano), ou ainda: "... quer dizer, eu não sou uma adulta" (idem). Uma resposta (já citada) de uma aluna do terceiro ano contrasta nitidamente com estas declarações: "apesar de... prontos... nós sermos adultos e não sermos crianças, mas há muita coisa parecida porque nós também já fomos crianças... [...] a gente já passou por aquilo... e o melhor é lembrarmo-nos... sobretudo se trabalhamos com crianças..." (entrevista nº7, 3º Ano).

Por fim, referimo-nos ao facto de alunas do segundo ano terem expressado sentimentos de identificação e de regressão, considerando-os como desejáveis para o trabalho com as crianças, um pouco segundo o lema: *para trabalhar com as crianças tenho de me sentir como se fosse uma criança, tenho de voltar a ser criança* ... Isto afigura-se-nos uma confusão entre a capacidade de penetrarmos na experiência subjectiva da criança (empatia) e os sentimentos fusionários e de identificação. Assim, enquanto que uma das alunas refere que "o fundamental é que quando estou ao pé delas sinto-me entre elas... como se tivesse a idade delas" (entrevista nº 3, 2º Ano), uma outra entrevistada, referindo-se a uma situação de estágio, indica mesmo que "saber" regredir é uma condição necessária e suficiente para se poder ser educador "eu cheguei e demos abraços e contei-lhes histórias e fiquei da idade delas... por isso é que tenho o direito de ser educadora" (entrevista nº 2, 2º Ano).

Categoria nº3: Sentimentos Negativos e Ambíguos

Nesta categoria reunimos as respostas que expressam mal estar, medo e insegurança e outros sentimentos de dificuldade e também de ambiguidade. Foram duas as entrevistadas do primeiro ano que expressaram este tipo de sentimentos, três do segundo e também três do terceiro. No entanto a insistência e profundidade com as duas das alunas do segundo ano se referem a esses sentimentos merece ser destacada.

Também neste caso, as entrevistadas do primeiro ano referiram sentimentos ambivalentes ou negativos expressos de uma forma vaga ou abstracta: "Sinto-me bem mas às vezes sinto-me também um bocado assustada porque trabalhar com elas não é uma coisa em que possamos estar a trabalhar com elas e a pensar noutras coisas" (entrevista nº 4, 1º ano), "sinto-

me descontraída, calma... se bem que, estar no meio de crianças estando calma, às vezes é um pouco difícil" (entrevista nº 1, 1º Ano); comparativamente, nas entrevistas do segundo ano, encontram-se respostas expressando o mesmo tipo de sentimentos mas referidas a questões particulares: "os mais velhos também me assustam um bocado... (...) porque... são mais... exigentes... e se fôr preciso até... dizem coisas, que são sinceras da parte deles, mas que nos custa um bocado ouvir..." (entrevista nº 4, 2º Ano), "essas coisas também me assustam um bocado... [refere-se a crianças que recusam ficar na instituição quando os pais os vão lá deixar]" (idem), ou a situações específicas: "no primeiro dia do estágio eu senti-me muito mal (...) eu não fui apresentada, não é ... sentia-me quase com medo... quase que tinha receio deles (...) fiquei ali um bocado, sem saber, perdida, senti-me assim mal, nem conseguia vestir a bata (...) sentia-me extremamente mal dentro dela" (entrevista nº 10, 2º Ano), ou a contextos diferentes (formais e informais), face aos quais uma entrevistada do terceiro ano sublinha diferenças de sentimentos: "depende do contexto, se estiver num... numa sala de jardim de infância, é uma coisa, cá fora, com a minha sobrinha por exemplo, é completamente diferente... porque numa sala de jardim de infância, eu tinha uma função estabelecida, e... e tinha de fazê-la cumprir, não era... é... é um bocado difícil para mim.... ir... ah... estou a ver se me recordo, da sensação (risos).... porque... é esquisito, porque nós com... quando vamos para estágio, pronto, temos de, obrigatoriamente, relacionarmo-nos com aquelas crianças... são aquelas que nos metem à frente... ah... pronto, e é suposto nós... termos uma certa conduta, e é-nos pedido alguma coisa... é tudo uma série de obrigações (risos)..." (entrevista nº 2, 3º Ano).

As crianças evocam por vezes em nós sentimentos misturados, mistos, (esse tipo de sentimentos que os anglófonos designam por "mixed feelings"), por vezes expressos por uma nostalgia duma infância idealizada, que nunca existiu, mas que é uma reconstrução possível da nossa infância, o modo mais ou menos ilusório como a vivemos rectrospectivamente, e que pode ser representada como um paraíso perdido para sempre, como o sugere a formulação cautelosa, suavizada, de uma das entrevistadas: "quase que tenho pena de não ter a idade deles..." (entrevista nº 4, 3º Ano). Estar com as crianças pode evocar nítidos sentimentos nostálgicos desse mundo mirífico perdido, mas supostamente reencontrado na relação com as crianças: "tem mesmo magia, o mundo das crianças... e às vezes, no dia a dia, essa magia perde-se... com os anos... com a vida... vamos perdendo essa magia, e encontramos um bocado dessa magia na nossa relação com as crianças... e era aquilo que eu dizia... permite um regresso... à infância, e eu acho que isso é óptimo..." (entrevista nº 1, 2º Ano).

Representamos as crianças como seres activos e talentosos, ou como refere Marcel Postic, pensamos as crianças como seres "cheios de possibilidades e abertos ao mundo e ao futuro mas o seu crescimento faz-nos pensar na sua e na nossa morte" (Postic, in Capitanio,1990, pág. X), ou então fazem-nos ter consciência da idade que já temos; numa versão *sui generis* e aparentemente antípoda do dizer popular "são os filhos que nos fazem velhos", uma

entrevistada refere que estar com as crianças é "uma coisa que não nos faz ficar velhos" (entrevista n°1, 3° Ano). Após alguma hesitação, agrupámos nesta categoria esta resposta que expressa um sentimento que me parece ambíguo. Se bem que inicialmente tenhamos classificado esta afirmação como a expressão de um sentimento positivo, apercebe-mo-nos de que contrastava com diversas afirmações agrupadas na categoria número 3 (Revisitação / Reactivação da Infância) em que são expressos sentimentos de rejuvenescimento; ora precisamente não é esse o caso: não ficar velho não é rejuvenescer... é em última análise darmo-nos conta, de uma forma ambígua, que já não somos crianças... Mas no fundo, a infância está sempre em nós, e quando pensamos nas crianças, pensamos em nós que agora somos adultos, e em nós, crianças que deixámos de ser...

Os sentimentos que temos quando estamos com as crianças são ambivalentes, mesmo que o balanço global seja positivo: "o que é eu sinto, sinto-me bem... sinto-me descontraída, calma... se bem que, estar no meio de crianças estando calma, às vezes é um pouco difícil, porque... principalmente, isso aconteceu muito na prática, portanto, olhe que este é o 1° ano mas aconteceu-me, eu ficar, eu própria... sentir uma excitação, por estar ali com as crianças, poder contactar com elas, e com uma série delas ao mesmo tempo... foi uma boa experiência realmente" (entrevista n°1, 1° Ano).

De forma idêntica, o dito de uma outra entrevistada ilustra essa ambivalência de sentimentos relativamente à infância: "[as crianças] são sinceras, mas então nós sentimo-nos às vezes vítimas da crueldade delas" (entrevista n°3, 1° Ano). Esta ambivalência de sentimentos face às crianças provem das características contraditórias que atribuímos às crianças, tal como fica ilustrado pela formulação de uma das entrevistadas do terceiro ano: "as crianças são mais cruéis mas são mais francas [do que os adultos]" (entrevista n°3, 3° Ano) [1].

Categoria n° 5: Refúgio

As representações iluministicas das crianças e dos adultos idealizaram positivamente as primeiras e negativamente os segundos: à "pureza" das crianças foi oposta a corrupção dos adultos. Quando mantemos esses elementos rousseauneanos nas nossas representações das crianças e dos adultos, estar com as crianças também pode ser por nós vivido como um refúgio defendido do mundo dos adultos: "sinto-me mais à vontade com os miúdos do que às vezes em determinados grupos de adultos... com os adultos tenho muito mais cuidado com aquilo que digo... com o que faço, como é que estou... censuro-me muito... e com os miúdos não, basta eu ser natural (...) acho que sou eu... muito mais do que com os adultos... neste momento só há um

[1] Veja-se neste trabalho, e a respeito destas características contraditórias atribuídas às crianças, a análise da dimensão "Características das Crianças".

ou dois adultos com quem eu sou eu... de resto só sou de facto eu quando estou com as crianças... sinto-me mais autêntica quando estou com as crianças... sou mais espontânea... e isso é devido à espontaneidade que recebo das crianças..." (entrevista nº9, 3° Ano); ou então até pode mesmo ser vivido como uma salvação: "No ano passado tive um problema emocional muito grande, e até me passaram ideias esquisitas pela cabeça, de morrer e essas coisas, e estar com as crianças ajudava-me muito a esquecer essas ideias, (...). É assim, as crianças são a minha salvação... ajudam muito... pelo menos a mim ajudam. A maneira deles estarem, quando nós gostamos deles, ajuda-nos a dar mais valor à vida, é isto mesmo... É por isso que eu digo que quero ter muitos filhos e o último há-de ser quando eu já não for muito nova que é para eu ter sempre alguma criança ao pé de mim" (entrevista n° 2, 2° Ano). Relativamente a estas funções terapêuticas da relação educativa, Maria Grazia Capitanio observou que, de entre oito efeitos positivos e negativos do trabalho directo com as crianças, evocados por trinta educadoras em situação de entrevista, o efeito terapêutico foi de longe o mais referido, ultrapassando os cinquenta por cento do total de respostas (cf. Capitanio, 1990, pág. 191).

Quando se comparam as afirmações deste tipo proferidas pelas entrevistadas dos três anos de formação, constata-se um desequilíbrio relativamente ao número de alunas que representam o "mundo das crianças" como um espaço de refúgio, e o sentido desse desequilíbrio deixa-nos de certa forma perplexos; o número de alunas do primeiro, segundo e terceiro anos que produziram tais afirmações é respectivamente, duas, uma e seis. Dir-se-ia que constatamos uma involução no modo como as alunas encaram os contextos educativos e a relação educativa. No entanto, algumas das respostas das alunas finalistas podem ser compreendidas como a constatação da tolerância que as crianças demonstram para com os adultos. Alice Miller refere-se a essa tolerância das crianças em relação aos seus pais nos seguintes termos: "[as crianças] não estão entravadas por um passado, e a sua tolerância face aos pais não tem limites. O amor filial impede à criança de descobrir a crueldade psicológica dos pais quer seja consciente quer seja inconsciente, e seja qual fôr a forma que tomar" (Miller, 1984, pág. 16). Se é verdade que, de uma forma genérica, o amor que as crianças têm por outros adultos em geral, e pela sua educadora em particular, não é tão intenso como aquele que devotam aos pais, ele existe e está frequentemente na origem dos comportamentos de tolerância, de aceitação da pessoa do adulto, manifestados pelas crianças. Assim torna-se possível compreender que o maior conhecimento que as alunas do terceiro ano têm das crianças lhes permite reconhecer mais facilmente essas competências sociais das crianças, reconhecimento esse que é expresso por afirmações como, por exemplo: "acho que nos dá muito mais confiança do que às vezes estarmos com os adultos..." (entrevista n° 3, 3° Ano), e: "sinto à-vontade, sobretudo, coisa que às vezes não me acontece entre todos os adultos... (idem), ou ainda: "acho que elas nos aceitam mais como nós somos" (entrevista nº8, 3° Ano). Esta última entrevistada faz aliás algumas afirmações (agrupadas na dimensão "Características das Crianças" desta análise de conteúdo) que indicam claramente que as crianças "não têm aqueles preconceitos no sentido de que uma característica minha é

considerada defeituosa (...) o mesmo já não se pode dizer em relação aos adultos..." (entrevista nº8, 3º Ano), e reconhece também de forma explícita que as crianças "são até muito tolerantes para com o adulto...", (idem); reconhecimento idêntico é feito por uma outra finalista: "elas são muito compreensivas... são muito tolerantes e confiam muito em nós e nas outras crianças..." (entrevista nº 9, 3º Ano).

Segundo esta perspectiva, pode de certa forma considerar-se equívoco o agrupamento de respostas deste tipo na categoria Refúgio. O mesmo não se pode dizer do agrupamento nessa mesma categoria de afirmações em que são inequivocamente expressos sentimentos de refúgio: "eu esqueci tudo esqueci o resto, esqueci que havia um mundo de adultos" (entrevista nº1, 1º Ano), "quando estou com elas esqueço (...) as coisas que me preocupam", (entrevista nº 4, 3º Ano), "os problemas desaparecem..." (entrevista nº 10, 3º Ano), ou de afirmações em que as crianças são vistas como uma salvação, tal como acima ficou ilustrado pela citação de uma aluna do segundo ano. Existem ainda respostas que contêm simultaneamente características do sentimento de refúgio e constatações relativas à tolerância das crianças: "eu sou diferente quando estou ao pé deles... (...) Sou melhor... eu não sou muito fechada... tenho consciência de que não sou... (...) mas às tantas se há uma ou outra coisa que eu vejo que as pessoas já não estão tão bem comigo, então fecho-me (...) e não consigo ser eu... e com os miúdos não (...) sou capaz de pensar melhor... (...) sei que eles são capazes de um dia não me ligarem ou dizerem-me coisas brutas, e no dia a seguir já ligam mais e já são ternos... e cada vez que isso acontece é uma satisfação... (...) A diferença é que eu não me fecho com eles..." (entrevista nº 9, 3º Ano).

Categoria nº 6: Outras Respostas

Nesta categoria foram agrupadas respostas de diversos tipos que não estão presentes nas entrevistas de todos os três anos de formação. Algumas dessas respostas são do mesmo tipo, como por exemplo, as que indicam uma dificuldade em expressar sentimentos em relação às crianças. O facto de termos dificuldades em verbalizar os sentimentos que temos pelas crianças talvez advenha da ambivalência com que as representamos: para nós as crianças são simultaneamente frontais e inconvenientes, meigas e cruéis, espontâneas e maquievélicas, evocam o futuro com o que ele contem de realizações de projectos e o momento da nossa própria morte, e é provavelmente por isso que se torna difícil dizermos o que sentimos, como referem as duas únicas alunas que deram respostas deste tipo: "é difícil de.... pronto de pôr... de colocar em palavras aquilo que se sente pelas crianças, não é?..." (nº 5, 1º Ano), e: "para mim não é uma coisa que se responda assim: é isto, e isto, e isto..." (nº3, 3º Ano).

Uma aluna do primeiro ano, quando está com as crianças, sente a necessidade de exercer o poder sobre as criança, de as controlar: "de um modo geral sinto que tenho a responsabilidade de fazer com que eles se portem bem... preciso de os corrigir..." (entrevista nº 7, 1º Ano); esta compulsão para o controlo e para a submissão das crianças, faz irresistivelmente pensar nas teses de Alice Miller, remete de imediato para as características da ideologia educativa tradicional, da qual "o educador tira proveito [...] para as suas próprias necessidades mais escondidas e inconfessadas" (Miller, 1984, pág. 30), na medida em que recupera o poder sobre si, poder esse que lhe foi retirado durante a sua própria educação.

1. 1. Síntese

Relativamente às diferenças que constatamos no discurso das entrevistadas dos três anos de formação, as menores foram as que assinalámos, quer relativamente à categoria nº 1 (Sentimentos Positivos —genéricos), quer no que respeita à categoria nº 3 (Sentimentos Negativos e Ambíguos), diferenças essas que residem no carácter mais abstracto e vago das afirmações das alunas do primeiro ano quando comparadas com as respostas das entrevistadas do segundo e do terceiro ano.

No que se refere às respostas agrupadas na sub-categoria Actualização do Self, parece-nos relevante o facto de só no terceiro ano aparecerem respostas contendo referências a um sentimento de crescimento e de autoconhecimento, enquanto que as alunas dos anos anteriores se referem a sentimentos de compleição e de realização.

Diferenças mais significativas são as que emergem das afirmações agrupadas na categoria nº2 (Reactivação / Revisitação de Infância), no interior da qual se encontram respostas exclusivamente de entrevistadas do terceiro ano, em que os sentimentos em causa são mobilizados para encarar as situações educativas, com um abandono parcial das perspectivas idealizadas da infância e suas repercussões relativamente às práticas educativas. Outras diferenças evidenciam um contraste entre uma posição partilhada por entrevistadas do primeiro e do segundo ano, (o educador deve ser criança, comportar-se como tal) com posições que se encontram em respostas do terceiro ano, e que dizem respeito à necessidade do educador se assumir como adulto: por um lado, refira-se uma das respostas de uma entrevistada do 3º Ano: "Quase que tenho pena de não ter a idade deles..." (entrevista nº 4, 3º Ano). Para além do que foi dito àcerca desta resposta quando analisada no interior da categoria em que foi agrupada (Sentimentos Negativos e Ambíguos), podemos também dela retirar uma indicação de que, de certa forma, a

idade adulta é assumida. Mais explícita é a afirmação da entrevistada nº 7 do terceiro ano já referida na categoria em questão onde a identidade adulta é bem enfatizada: "apesar de... prontos... nós sermos adultos etc". Por outro lado, e mais nítidamente contrastadas nos parecem outras respostas de entrevistadas do terceiro ano, que apesar de terem sido agrupadas noutras dimensões da análise, dão conta de uma demarcação relativamente à atitude infantilizada do educador; destacamos aqui uma dessas afirmações que ilustra bem um modo diverso de concepção: "gosto muito de brincar com eles mas não gosto de fazer aquelas macaquices todas que às vezes eu vejo algumas educadoras fazer... e que eu também fazia um bocado... mas agora acho que também isso é deplorável, as educadoras que andam lá e que se querem fazer passar por crianças, porque eles sabem perfeitamente qual é a diferença, [...], eles sabem perfeitamente que eu não sou criança, não tenho nada que me andar a disfarçar de criança porque não sou criança... e até a pessoa fica ridícula se andar agora lá a fazer de criancinha... e eles topam esse ridículo... topam, perfeitamente... se calhar há pessoas que pensam que para trabalhar com miúdos ou para estar com miúdos têm de estar "nhé nhé nhé", ou que tem que ser pequenina" (entrevista nº 5, 3º Ano). Refira-se ainda que os sentimentos de revisitação e reactivação da infância são referidos como um processo de autoconhecimento apenas por alunas do segundo e do terceiro ano; se bem que as alunas do primeiro ano tenham dado respostas incluíveis nesta categoria, a sua orientação nunca é feita nesse sentido.

Ainda relativamente à categoria Sentimentos Negativos e Ambíguos há que referir uma maior incidência de respostas deste tipo dadas por alunas do segundo ano. O estágio do segundo ano é realizado em creches e, de um modo geral, as alunas referem que têm mêdo de não saber lidar com os bebés, e com as crianças muito pequenas. Em situações que não a de entrevistas, em conversas informais, nas sessões de reflexão da prática pedagógica, temos ouvido com frequência alunas referir que não sabem como pegar nos bebés, que não sabem o que se pode fazer com as crianças em idade de creche. Este estágio do segundo ano é também o primeiro que realizam com permanência continuada nas instituições, uma vez que o estágio do primeiro ano é realizado em diversos contextos, tendo um carácter generalista que apenas pressupõe uma permanência curta das alunas nessas instituições. É neste contexto que deve ser compreendida a expressão de dificuldades por parte de algumas entrevistadas do segundo ano, e porventura, a existência de uma única resposta pertencente à categoria Refúgio dada por uma entrevistada deste ano.

Para além de procedermos à enunciação das diferenças entre o sentido das declarações das entrevistadas dos três anos de formação, é também necessário realçar as semelhanças entre o dito das entrevistadas, não só porque alunas dos três anos enunciaram afirmações classificáveis em todas as categorias consideradas, como também devido ao facto de em cada uma das categorias serem evidentes sentidos similares encontrados nas respostas agrupadas nessas categorias, nos três anos de formação.

No que se refere à categoria Refúgio, é necessário precisar que as reconsiderações anteriormente feitas àcerca dos problemáticos critérios de inclusão nesta categoria de algumas respostas fornecidas pelas alunas do terceiro ano, se bem que suavizem e permitam compreender a maior incidência de respostas deste tipo enunciadas pelas alunas do terceiro ano, não evitam a constatação de semelhanças no discurso global das entrevistadas de cada um dos anos de formação, no que respeita à expressão de um sentimento de refúgio evocado pelo relacionamento com as crianças.

A semelhança mais marcante entre o dito das entrevistadas dos três anos de formação parecem-nos ser, por um lado a idealização explícita ou implícita da infância e das crianças, expressa em respostas agrupadas em todas as categorias, e por outro lado, a idealização de sinal contrário dos adultos, presente em respostas também agrupadas em diversas categorias, particularmente na categoria Refúgio. Como adiante se verá, esta idealização aparece noutras dimensões da análise de conteúdo, nomeadamente na dimensão Características da Criança, em cuja análise tecemos algumas considerações críticas àcerca desta importante questão.

Também se constata a existência de semelhanças nas respostas dos três anos que constituem características favoráveis, como por exemplo as respostas de algumas entrevistadas dos três anos, as quais ilustram como estar com as crianças pode reactivar o que ainda há em nós da criança que fomos, não como "acumulação de nostalgia, de ilusões, mas sobretudo [com] o entusiasmo da descoberta, [com] a capacidade de nos maravilharmos e de vivermos a fantasia" (Postic, in Capitanio, 1990, pág. X): "é uma coisa que me fascina..." (entrevista nº 10, 1º Ano), ou: "é uma sensação muito boa para mim conhecer o modo como elas vivem as coisas..." (entrevista nº 3, 2º Ano), ou ainda: "sobretudo é muito... muito apaixonante" (entrevista nº 6, 3º Ano). O sentido destas respostas diferencia-se nitidamente do que emerge de respostas de alunas do primeiro e do segundo ano ano, sentido esse que comporta uma compensação, e por vezes uma reparação, um efeito terapêutico: "é o sentir... jovem, sinto-me criança outra vez" (entrevista nº 5, 1º Ano), ou: "sinto-me da idade delas..." (entrevista nº 2, 2º Ano), etc. Este sentido de compensação não está ausente nas respostas das alunas finalistas, e, a sua única expressão é de certa forma suavizada,de uma forma ambígua, como que resultado de uma ilusão já parcialmente perdida, essa de se poder rejuvenescer, se bem que seja mantido o sentimento ilusório de se poder evitar o envelhecimento: "É uma coisa que não nos faz ficar velhos" (entrevistada nº 1, 3º Ano).

De um modo geral, e tendo em conta as diferenças e semelhanças assinaladas, pode afirmar-se que, apesar da idealização da infância estar presente no discurso dos três grupos considerados, as alunas dos dois últimos anos mantêm um discurso menos idealizado do que o discurso produzido pelas alunas do primeiro ano, e por isso manos distante daquele que é suposto uma educadora ter. Por um lado, do discurso das alunas do último ano estão ausentes características infantis auto-atribuídas por entrevistadas do primeiro e segundo ano. Enquanto que tais características são consideradas implícita ou explicitamente favoráveis para o trabalho com as crianças por alunas do primeiro e segundo ano, algumas entrevistadas do último ano dão respostas de sinal contrário, das quais emerge não só a inevitabilidade (leia-se necessidade) do educador se assumir como adulto, como ainda o carácter nefasto desses sentimentos e atitudes infantilizados por parte do adulto nas suas funções de educador.

Por outro lado, observamos que alunas do segundo e do terceiro ano frequentam de uma forma mais profunda e pensada do que as suas colegas do primeiro ano, os sentimentos que são elicitados pela sua relação com as crianças: entrevistadas dos dois últimos anos referem que mobilizam esses sentimentos em função de um auto-conhecimento e de uma reflexão àcerca das funções educativas

2. Segunda dimensão da análise: as características atribuídas às crianças

Esta dimensão da análise de conteúdo das entrevistas não foi prevista previamente, o que corresponde a dizer que não colocámos às alunas uma questão específica àcerca desta temática [1]. No entanto, ao verificarmos não só o considerável volume das afirmações espontâneas relativas ao tema em questão, como também o facto de terem sido emitidas pela totalidade das entrevistadas, resolvemos proceder ao seu tratamento.

Num texto de 1976, já tornado clássico quer pela sua idade, quer pela pertinência de muitas das suas análises e considerações críticas, Bernard Charlot sublinhava que não temos consciência da forma contraditória como representamos a criança através de um conjunto de características paradoxais: "[...] não tomamos directamente consciência das discordâncias que a nossa visão da infância guarda. Rejeitamos essas incoerências sobre a natureza da própria criança e acreditamos que nos contentamos em constatar objectivamente oposições inerentes a essa natureza. A nossa imagem contraditória da infância passa por ser a de um ser em si contraditório" (Charlot, edição de 1979, pág. 101).

Bernard Charlot enuncia quatro pares de características opostas, positivas e negativas, habitualmente atribuídas às crianças: a inocência e a maldade, a perfeição e a imperfeição, a autonomia e a dependência, a inovação e o prolongamento.

Uma afirmação de uma aluna finalista ilustra de forma inequívoca essas características opostas utilizadas na representação das crianças: "sabem mentir... sabem, e eu já vou apanhando alguns casos desses, e às vezes com uma grande sinceridade... mas com aquele ar muito fofinho" (entrevista n°5, 3° Ano), ou seja, as crianças são sinceras e mentirosas, mentem com sinceridade... é curioso como o paradoxo é atribuído às crianças, e não ao sujeito que o enuncia, ou seja, a própria aluna: por essa razão, a sua afirmação paradoxal não parece perturbá-la minimamente, nem sequer se detém para denunciar a formulação empregue, para referir que se trata de um modo de dizer, por exemplo: "mentem com uma <u>aparente</u> sinceridade ".

Por vezes, mesmo ao atribuirmos uma característica positiva às crianças, podemos pensar que a sua existência é excessiva nas crianças, o que a transforma de algum modo, e simultaneamente numa característica negativa. Essa transmutação aparece com clareza na seguinte formulação de uma aluna: "elas são honestas, acima de tudo, às vezes até honestas demais" (

[1] Foi excepção, a pergunta que colocámos a uma entrevistada (entrevista n° 7, 3° Ano): quando a aluna falou das características das crianças, pedimos-lhe para nos dizer quais eram. A este facto mais adiante faremos ainda referência.

entrevista° 5, 1° Ano).

É evidente que esta construção que realizamos de uma natureza infantil contraditória é totalmente arbitrária e não resiste a uma análise crítica tão simples como a que Bernard Charlot move: "A criança não é, em si, fraca, inocente, má, etc. Com efeito, as noções de fraqueza, impotência, dependência, inovação, etc., não têm um sentido absoluto. Remetem necessariamente para um critério de apreciação, para uma norma de referência. É sempre em relação a outro estado possível que somos fracos, impotentes, dependentes ou inovadores" (Charlot, 1979, pág. 105).

Maria Grazia Capitanio, no seu estudo àcerca das representações da infância construídas por educadoras de infância, retira conclusões semelhantes àcerca da dificuldade que essas educadoras encontraram nas entrevistas para responder à questão: "O que é uma criança?". A autora refere que "muitas das entrevistadas manifestaram reacções de embaraço e surpresa (14 pessoas em 30), acompanhadas de longos silêncios, risos ou comentários" (Capitanio, 1990, pág. 100), e num comentário a essas reacções realça: "Certamente que a questão não é simples, porque a criança, ou melhor, a representação que construímos àcerca da criança, é um conjunto muito complexo de elementos: existe toda uma série de qualidades positivas [...] e de qualidades negativas [...]" (idem).

Por outro lado, e apesar das contradições em que incorremos ao atribuir características às crianças, procedemos tendencialmente a uma idealização da infância, e no seu estudo àcerca da idealização construída por esse grupo de trinta educadoras de infância italianas, Maria Grazia Capitanio (1990) , analisou as componentes principais dessa idealização. Para a análise de conteúdo do dito das educadoras recolhido em entrevistas, Grazia Capitanio recorreu à um procedimento através do qual, as respostas ficaram agrupadas em dois grandes conjuntos: as características positivas e as negativas. Por sua vez, o primeiro destes conjuntos foi subdividido em cinco categorias que a autora designou da seguinte forma: Aspectos Morais; Aspectos Intelectuais; Aspectos Lúdicos; Aspectos Sociais e Atitudes e Sentimentos Face à Vida. O conjunto das características negativas atribuídas pelas entrevistadas às crianças foi também subdividido em cinco categorias, a saber, quatro das categorias consideradas para as características positivas (ausente a categoria Aspectos Lúdicos) e uma quinta categoria, Aspectos Actuais onde foram agrupadas as respostas relativas a uma representação emergente, a partir da segunda guerra mundial.

Para proceder à análise de conteúdo das características atribuídas espontaneamente às crianças pelas entrevistadas dos três anos de formação, adoptámos estas categorias organizadas por Capitanio, exceptuando quer a categoria Aspectos Lúdicos, quer a categoria Aspectos Actuais. A exclusão da primeira destas duas categorias deve-se às dificuldades com que nos

deparámos para proceder a um agrupamento desse tipo de respostas, e após ter feito o balanço dos magros resultados que iríamos obter em troca de um esforço que nos pareceu desproporcionado face a esse mesmo esforço. As dificuldades que encontrámos provêm do facto das referências que as alunas fazem aos aspectos lúdicos estarem muitas das vezes implícitas no discurso que produzem em função de respostas a diversas perguntas que lhes colocámos durante as entrevistas. Não utilizámos uma outra categoria de Grazia Capitanio, Aspectos Actuais, devido ao escasso número de afirmações deste tipo.

Para realizarmos a comparação das respostas das alunas, em primeiro lugar procedemos a uma análise genérica em função do número de alunas de cada um dos anos de formação que enunciaram características positivas e negativas. Em seguida, procedemos a uma análise categoria a categoria, tanto no que diz respeito às características positivas, como relativamente às características negativas.

Todas as alunas entrevistadas pertencentes aos três anos, atribuíram características positivas às crianças. No que se refere às características negativas, a totalidade das alunas do primeiro ano e do terceiro ano atribuiu essas características às crianças, enquanto que foram sete as alunas do segundo ano que o fizeram.

Categoria nº 1: Aspectos Morais

Como se pode de uma forma geral constatar (cf. quadro nº1), o número de alunas do primeiro e do segundo ano que atribuiu características morais positivas às crianças é superior ao número das que atribuíram características negativas. O mesmo não se passa com as entrevistadas do terceiro ano: neste caso, a situação inverte-se e o número de alunas que atribuiu características morais negativas é superior ao das que atribuíram características positivas. Por outro lado, as alunas do primeiro ano fazem alusão a cinco aspectos morais positivos e a igual número (5) de aspectos negativos; as referências aos aspectos morais positivos e negativos feitas pelas entrevistadas do segundo ano também estão equilibrados em termos numéricos (três aspectos positivos e três negativos); o mesmo não acontece com as entrevistadas do terceiro ano que fazem referência a três aspectos negativos e a cinco negativos.

No que se refere aos aspectos morais positivos a que as alunas dos três anos fizeram alusão, as entrevistadas do terceiro ano não referem a Candura / Inocência como características morais positivos atribuíveis às crianças, contrariamente às suas colegas dos anos anteriores: "a criança não tem vergonha nenhuma de dizer nada" (entrevista nº1), ou: "acho-as muito inocentes"

(entrevista nº 4, 1º Ano), ou ainda: "A companhia das crianças [..] é mais pura" (entrevista nº 2, 2º Ano). Uma das entrevistadas do terceiro ano defende uma ideia contrária a esta, que de alguma forma constitui uma demarcação face ao estereótipo analisado por Marie-José Chombart de Lauwe [1], enquanto "homologia da natureza (a criança e a natureza representam ambas a autenticidade, a verdade)" Chombart de Lauwe, 1979, pág. 37). A aluna remete o sentimento de autenticidade que os adultos têm relativamente às crianças para os comportamentos de disponibilidade das crianças: "estão muito mais disponíveis, para as coisas e daí vem o tal sentimento que eu acho de serem... de elas serem autênticas e de serem verdadeiras e não digo que sejam puras, porque não são puras" (entrevista nº 5, 3º Ano).

A característica moral positiva Tolerância é apenas atribuída por alunas do terceiro ano. Uma das alunas que indica esta característica das crianças, refere que é precisamente em relação aos adultos que as crianças se mostram tolerantes. O conjunto de afirmações a que nos referimos são do tipo: "Têm mesmo uma certa condescendência para com o adulto [...] são até muito tolerantes para com adulto" (entrevista nº 8, 3º Ano), e ainda: "são muito compreensivas [...] são muito tolerantes" (entrevista nº 9, 3º Ano). Estas alunas referirão consequentemente que se sentem mais facilmente aceites pelas crianças do que pelos adultos [2] : "acho que elas nos aceitam melhor como nós somos" (entrevista nº 8, 3º Ano).

A Frontalidade / Sinceridade, e a Lealdade são os únicos aspectos morais positivos atribuídos às crianças por alunas de todos os anos de formação. No entanto, enquanto que as entrevistadas do primeiro ano se referem a estes aspectos da forma perentória e absoluta, típica do modo representacional rousseauneano, algumas afirmações de alunas do terceiro ano contêm subtilezas e *nuances* , inexistentes no discurso das suas colegas dos anos anteriores; por exemplo, enquanto que as afirmações das alunas dos primeiros anos são unicamente do tipo: "a criança é... é um livro aberto [...] a criança não tem vergonha nenhuma de dizer nada" (entrevista nº 1, 1º Ano), ou: "as crianças dizem só a verdade" (entrevista nº 6, 1º Ano), ou ainda: "uma criança é sincera... é extremamente sincera... não é cínica, não é nada" (entrevista nº 1, 2º Ano), algumas afirmações de entrevistadas do terceiro ano referem-se à sinceridade enquanto característica moral positiva que ou pode coexistir com a utilização da mentira: "acho que se vê perfeitamente quando estão a mentir" (entrevista nº 5, 3º Ano), ou então é, de certa forma, o contrário da inocência: "tinha assim uma ideia deles, que são muito inocentes, mas ao fim e ao cabo, são muito directos" (entrevista nº 10, 3º Ano).

Relativamente aos aspectos morais negativos, pode constatar-se que, enquanto a Crueldade é o único aspecto moral referido por alunas pertencentes aos três anos de formação, a Ardileza é referenciada por alunas dos dois últimos anos, e é feita alusão à Maldade por alunas do

---

[1] Análise realizada relativamente à presença desse estereótipo na literatura.
[2] Vide análise da categoria "Refúgio" na dimensão "Sentimentos Face às Crianças".

dois primeiros anos. Devem compreender-se as afirmações das alunas dos três anos relativamente à Crueldade não como alusões a uma aquisição, a uma corrupção, a "uma perturbação e destruição desse estado de inocência, de imediatidade e de autenticidade" (Chombart de Lauwe, 1979, pág. 36), alusões essas que relevariam de uma representação rousseauneana àcerca da infância; trata-se antes de referências a um suposto estado de espírito natural das crianças, que ao analisar a sua presença na literatura, Chombart de Lauwe descreve como "uma indiferente crueldade de animal selvagem [..] que maraca a faceta primitiva e não socializada da criança" (Chombart de Lauwe, 1979, pág. 36). De facto, afirmações tais como: "aquele gosto sádico de torturar insectos pode vir delas" (entrevista nº 1, 1º Ano), ou, "são um bocado cruéis" (entrevista nº 4, 2º Ano), ou ainda, "as crianças são mais cruéis [do que os adultos]" (entrevista nº 3, 3º Ano), pertencem a um sistema representacional pré-iluminístico.

Por seu lado, o Oportunismo, o Cinismo e a Malícia são aspectos morais negativos exclusivamente referidos por alunas finalistas; as afirmações que se referem a estes aspectos morais negativos são do tipo: "são muito afectivas, também, quando lhes convém" (entrevista nº 2, 3º Ano), e: "nós dizemos uma coisa e eles repetem... imitam a fazer troça" (entrevista nº 4, 3º Ano), e ainda: "eles já têm uma malícia muito grande... a nível do jardim de infância isso é notório..." (entrevista nº 6, 3º Ano). De notar que nesta última afirmação, o advérbio de tempo *já* indica o carácter adquirido deste aspecto moral negativo, o que releva de uma representação rousseauneana de uma inocência corrompida pela malícia.

Quadro nº1 (Aspectos Morais)

	Aspectos Morais Positivos	Número de Entrevistadas	Aspectos Morais Negativos	Número de Entrevistadas
1º Ano	Frontalidade / Sinceridade; Candura / Inocência; Espontaneidade; Honestidade; Lealdade	8	Crueldade; Maldade; Egoísmo; Orgulho; Tendência para a destruição	6
2º Ano	Frontalidade / Sinceridade; Candura / Inocência; Lealdade	3	Crueldade; Maldade; Ardileza	2
3º Ano	Frontalidade / Sinceridade; Lealdade; Tolerância	6	Crueldade; Ardileza; Oportunismo; Cinismo; Malícia	7

Categoria nº 2: Aspectos Intelectuais

De uma forma global, ao analisar o quadro nº 2, constatamos em todos os anos um número maior de entrevistadas que referenciou aspectos intelectuais positivos do que o número de alunas que fizeram alusão a aspectos negativos.

No que se refere às características intelectuais positivas, verifica-se um maior número de características focadas pelas alunas dos dois últimos anos do que pelas alunas do primeiro ano. Os cinco aspectos positivos referidos por entrevistadas do primeiro ano (a Capacidade de Aprendizagem, a Actividade / Experimentação, a Compreensão / Perspicácia, a Criatividade / Imaginação e a Intuição) são comuns aos três anos de formação, enquanto que a Curiosidade é uma característica atribuída às crianças apenas por alunas do segundo e do terceiro ano.

No que diz respeito aos aspectos intelectuais negativos, enquanto que a Desconcentração (a única característica referida nos dois últimos anos) é um aspecto referido nos três anos, a Ignorância é exclusivamente atribuída às crianças no primeiro ano.

Em resumo e comparativamente: se bem que as alunas dos três anos de formação valorizem de forma idêntica características intelectuais positivas das crianças, o mesmo não acontece no que diz respeito às características intelectuais negativas, uma vez que as alunas do primeiro ano enfatizam um aspecto (a Ignorância) que não é enunciado pelas suas colegas do segundo e terceiro anos. Parece-nos significativo que a referência a esse aspecto intelectual negativo, a Ignorância, esteja ausente do discurso das alunas dos dois últimos anos, ao mesmo tempo que só se constatam referências à Curiosidade das crianças nas afirmações das alunas destes mesmos anos.

Quadro nº2 (Aspectos Intelectuais)

	Aspectos Intelectuais Positivos	Número de Entrevistadas	Aspectos Intelectuais Negativos	Número de Entrevistadas
1º Ano	Capacidade de Aprendizagem; Actividade / Experimentação; Compreensão / Perspicácia; Criatividade / Imaginação; Intuição	9	Ignorância; Desconcentração	3
2º Ano	Capacidade de Aprendizagem; Actividade / Experimentação; Compreensão / Perspicácia; Criatividade / Imaginação; Intuição; Curiosidade	6	Desconcentração	1
3º Ano	Capacidade de Aprendizagem; Actividade / Experimentação; Compreensão / Perspicácia; Criatividade / Imaginação; Intuição; Curiosidade	7	Desconcentração	1

Categoria nº 3: Aspectos Sociais

Da análise geral do quadro nº 3, extraem-se as seguintes considerações relativamente aos aspectos sociais focados pelas entrevistadas dos três anos: Em primeiro lugar, verifica-se que, em todos os anos de formação, o número de alunas que atribuíram características sociais negativas é superior ao número das entrevistadas que atribuíram características positivas. No entanto, a

desproporção entre o número de entrevistadas que aludiram a essas características de sinal contrário, torna-se menos acentuada do primeiro ano para o terceiro ano (no primeiro ano: 2 para 9; no segundo ano: 4 para 8; e no terceiro ano: 3 para 4). Em segundo lugar, e relativamente ao número tanto de aspectos sociais positivos, constata-se que as alunas do terceiro ano só fizeram referência a dois aspectos, a Sociabilidade e a Conformidade que aliás são comuns aos três anos. No entanto, é importante notar, relativamente ao aspecto Conformidade, que as três alunas do terceiro ano que o enunciam, fazem-no através de afirmações que se diferenciam das afirmações proferidas pelas suas colegas dos dois últimos anos; de facto afirmações como: " Por vezes são dóceis" (entrevista nº 7, 1º Ano) e " também são capazes de fazer o que *devem* fazer em vez de fazerem disparates e birras" (idem), diferem nitidamente das respostas: " é extremamente fácil trabalhar com elas nesse sentido, de elas aceitarem o que nós transmitimos" (entrevista nº 5, 2º Ano) e "sabem como é que têm de estar, como devem estar" (entrevista nº 1, 3º Ano). Na verdade, o carácter normativo das afirmações da aluna do primeiro ano está articulado com expectativas negativas face à criança, implicitamente expressas pelos termos " Por vezes" e "também", enquanto que o sentido das respostas das alunas do 2º e 3º anos é a expressão duma atitude de confiança: " é extremamente fácil trabalhar com elas" e " sabem como é que...".

Aliás, uma das características negativas deste tipo atribuídas às crianças unicamente por alunas do 1º Ano é a Rebeldia: as crianças são consideradas rebeldes porque "não gostam de ser ensinadas" (entrevista nº 9, 1º Ano), ou porque são seres que, "quando são castigadas dão pontapés ou partem coisas" (entrevista nº7, 1º Ano), e para além disso, revoltam-se "sem motivo nenhum" (entrevista nº7, 1º Ano). A contradição contida nestas duas últimas afirmações não é discernível a partir do ponto de vista do adulto, uma vez que as crianças são supostas aprender a ser submissas e conformes: "aceitam o que nós lhes dizemos" (entrevista nº 6, 1º Ano), "por vezes são dóceis" (entrevista nº 7, 1º Ano), e, "também são capazes de fazer o que devem fazer em vez de fazerem disparates e birras..." (entrevista nº 7, 1º Ano). Aliás é nesta categoria referente aos aspectos sociais que, como seria de esperar sobressaem mais contradições, uma vez que "a socialização [...] revela o contraste ou até o conflito entre dois mundos, esses mundos da criança e do adulto, que contêm valores opostos" (Chombart de Lauwe, 1979, pág. 305)

A Dependência foi a característica negativa atribuída por alunas dos três anos de formação, a Inconveniência / Impertinência foi atribuída por alunas do primeiro e do terceiro ano, enquanto que a Fragilidade foi atribuída por alunas dos dois últimos anos. Relativamente à Dependência, só uma aluna do terceiro ano mencionou este tipo de características, se bem que de uma forma relativizada, ou seja, a aluna não afirmou que as crianças são dependentes, mas sim que "têm comportamentos adesivos, de muita dependência" (entrevista nº 9, 3º Ano). As afirmações deste tipo feitas, com um sentido mais generalisante e absoluto, por alunas do primeiro e do segundo ano: "[a criança] não tem autonomia porque está muito agarrada ao adulto" (entrevista nº 7, 2º Ano), ou: " [as crianças] exigem muita atenção" (entrevista nº 2, 1º

Ano), ou ainda: "a criança quando nasce não é capaz de fazer nada" (entrevista nº 8, 1º Ano). A este respeito, Bernard Charlot tece um conjunto de importantes considerações que julgamos apropriado transcrever: "a criança, desde o seu nascimento, encontra condições sociais de existência. Não é preciso, portanto confrontar os poderes naturais da criança com as suas necessidades naturais, mas com as condições sociais de satisfação das suas necessidades naturais. Concretamente, isto é socialmente, a impotência da criança não se caracteriza [por exemplo] pela impossibilidade de satisfazer a fome encontrando, ela própria, os alimentos de que precisa, mas pela necessidade, na qual se encontra, de se dirigir aos adultos para lhe fornecerem os alimentos que lhe são indispensáveis" (Charlot, 1979, pág. 106). Esta formulação empregue pelo autor expressa uma representação distinta daquela que habitualmente está contida nas afirmações àcerca das necessidades das crianças: "Se consideramos a criança em termos de necessidades naturais, definimo-la negativamente pela sua insuficiência. Se, pelo contrário, colocamos o problema em termos de satisfação social das necessidades naturais da criança, encaramos positivamente a criança na sua relação bilateral com o adulto. No primeiro caso, a relação da criança com o adulto permanece exterior à definição da criança e ela é encarada apenas no sentido adulto-criança. No segundo caso, essa relação aparece, pelo contrário, no primeiro plano e revela-se como sendo uma relação recíproca" (Charlot, idem). Assim, "as características específicas da infância devem, portanto, ser encaradas com referência à relação recíproca que se estabelece entre a criança e o adulto e não numa problemática das relações entre a criança e a natureza" (idem, pág. 107).

A Agressividade é uma característica social negativa atribuída pos alunas do primeiro e do segundo ano; por vezes essa agressividade é encarada no seio da representação idealizada da criança autêntica, ser não socializado que tem "muita agressividade dentro dele" (entrevista nº 6, 1º Ano), são seres que "sei lá... pronto são agressivos" (entrevista nº 6, 1º Ano), se bem que essa agressividade possa não ser "uma agressividade do adulto" (entrevista nº 5, 1º Ano), e seja assim interpretada como uma "agressão sem intenção" (entrevista nº 5, 1º Ano)

A Imprevisibilidade é apenas aludida por alunas do primeiro ano, e a Teimosia, a Hipersensibilidade, o Bloqueio e a Instabilidade são características unicamente referidas por alunas do segundo ano.

Quadro nº3 (Aspectos Sociais)

	Aspectos Sociais Positivos	Número de Entrevistadas	Aspectos Sociais Negativos	Número de Entrevistadas
1º Ano	Autonomia; Sociabilidade; Conformidade; Afectuosidade	2	Agressividade; Inconveniência/ Impertinência Dependência; Imprevisibilidade; Rebeldia	9
2º Ano	Sociabilidade; Conformidade; Afectuosidade	4	Agressividade; Dependência; Teimosia; Hipersensibilidade; Fragilidade; Bloqueio; Instabilidade	8
3º Ano	Sociabilidade; Conformidade	3	Inconveniência/ Impertinência Dependência; Fragilidade	4

Categoria nº 4: Atitudes e Sentimentos Face à Vida

Ao observarmos o quadro nº4 verificamos em primeiro lugar que, nos três anos de formação, o número de alunas que atribuíram às crianças atitudes e sentimentos positivos face à vida foi superior ao número de entrevistadas que referiram características negativas deste tipo. Por outro lado, a Alegria foi a única característica positiva que entrevistadas dos três anos referiram, enquanto que a Disponibilidade e a Liberdade foram atribuídas às crianças por entrevistadas do primeiro e do último ano. A Sensibilidade foi exclusivamente referida no segundo ano e a Simplicidade e o Sentido de Humor foram características referenciadas apenas por alunas do terceiro ano.

Foram de dois tipos as atitudes e os sentimentos negativos face à vida (Inconsciência e

Frustração) apenas referidos por alunas do primeiro ano. Nenhuma das alunas dos dois últimos anos atribuiu às crianças este tipo de atitudes sentimentos negativos.

De todas as entrevistadas, só duas alunas do primeiro ano referiram sentimentos negativos face à vida por parte das crianças, a Frustração e a Dependência: "frustração... carências... muitas carências... de apoio, de apoio de adulto maduro, com autoridade..." (entrevista nº 6, 1º Ano), e ainda o modo simplista com que as crianças encaram a vida: " para eles o mundo é a coisa mais simples" (entrevista nº 10, 1º Ano) e "têm uma ideia muito reduzida da vida" (idem) .

Quadro nº 4 (Atitudes e Sentimentos Face à Vida)

	Atitudes e Sentimentos Positivos Face à Vida	Número de Entrevistadas	Atitudes e Sentimentos Negativos Face à Vida	Número de Entrevistadas
1º Ano	Alegria; Disponibilidade; Liberdade	5	Inconsciência; Frustração	3
2º Ano	Alegria; Sensibilidade;	2	—	—
3º Ano	Alegria; Disponibilidade; Liberdade; Simplicidade; Sentido de Humor	4	—	—

2. 1. Síntese

Pode constatar-se do que acima expusemos, e pela leitura quer dos quadros que figuram quer no texto, quer em anexo, que as alunas dos três anos representam as crianças como um ser com características positivas e negativas. Por outro lado, podemos também concluir a existência de uma idealização da infância ao longo da formação. Essa idealização, é no entanto particularmente visível nas entrevistas do primeiro, parecendo esbater-se ao longo da formação. Em todas as categorias excepto a referente aos Aspectos Sociais, foram mais as alunas dos dois primeiros anos que enfatizaram os aspectos positivos das crianças, do que aquelas que focaram os aspectos negativos. Por outro lado, algumas das características negativas atribuídas às crianças

são provisórias, ou seja, desaparecerão no processo do desenvolvimento. São exemplo deste tipo de características afirmações como: "têm uma ideia muito reduzida da vida" (entrevista nº 10, 1º Ano), ou ainda: "as crianças perguntam porque realmente não sabem [...] ninguém nasce ensinado" (entrevista nº 1, 1º Ano), declarações estas em que está implícito respectivamente, o carácter provisório da visão reducionista da vida e da ignorância. Noutros casos, as características negativas são consideradas não intencionais, males menores: "têm aquela maldade inocente" (entrevista nº 9, 1º Ano) ou " é aquela agressão sem intenção" (entrevista nº5, 1º Ano). São também diversas as características negativas atribuídas às crianças, que aparecem acompanhadas de justificações, o que as remete para fora das crianças: essas características são assim vistas, numa concepção nitidamente iluminista, como resultado pernicioso da educação e da sociedade, e não propriamente como características das crianças: "o que me irrita é eles estarem sempre a choramingar, o outro dá-lhe um toque e ela automaticamente choraminga... e vem fazer queixinhas... comportamentos que... ao fim ao cabo é a hipersensibilidade, à mínima coisa... pronto põe-se logo a choramingar... frágeis como vidro... mas vendo bem, eu acho que isso é culpa do adulto" (entrevista nº 7, 2º Ano). Neste mesmo sentido representacional idealizado se inscrevem as afirmações de entrevistadas do primeiro ano, para quem o mundo da infância é concebido como um mundo em que as crianças "não têm problemas" (entrevista nº1, 1º Ano), "são extremamente despreocupadas" (entrevista nº 10, 1º Ano), "riem-se muito [...] são divertidas" (entrevista nº3, 1º Ano) e "não se preocupam com nada" (entrevista nº5) porque "para eles o mundo é uma coisa muito simples" (entrevista nº 10, 1º Ano), e a vida das crianças "resume-se a brincar, divertirem-se, andarem a correr... jogarem à apanhada, jogarem futebol". Não se pode dizer que as alunas do primeiro ano tenham deixado de referir problemas que as crianças encontram, mas atentemos à única característica atribuída às crianças referente a esses problemas que as crianças encontram [1], e que foi designada por uma aluna desse ano por frustração. Esta alusão no entanto é equívoca e reducionista uma vez que remete para "carências de apoio do adulto maduro, com autoridade" (entrevista nº 6, 1º Ano). O equívoco provém da mais que provável identificação (que não nos ocorreu averiguar) entre autoridade e poder ; o reducionismo da afirmação reside, como é óbvio, no âmbito limitado em que a frustração é mantida. Podemo-nos questionar àcerca de uma incapacidade educativa que muito provavelmente poderá derivar da idealização das crianças, ou seja, a dificuldade, para quem representa tão idealmente as crianças, em ter em conta os problemas com que as crianças de facto se deparam. A este respeito, Grazia Capitanio, tece as seguintes considerações relativamente a afirmações idealizantes proferidas nas entrevistas que realizou a educadoras de infância italianas: " Trata-se de uma representação da infância feliz que traduz o desejo de alguns adultos que as coisas se passem desse modo, rejeitando tudo o que não está de acordo com essa imagem idílica (os

[1] Em contrapartida, as alunas fizeram alusão aos problemas com que as crianças se deparam, quer de uma forma espontânea, quer quando responderam à minha pergunta " Lembra-se de alguma atitude dos adultos para com as crianças que a tenha chocado?". A análise das afirmações das alunas relativas a este assunto está contida na dimensão Orientações Educativas.

conflitos internos, os desejos não confessados, os medos mais ou menos compreensíveis) e que, na minha opinião, a nível pedagógico significa não saber nem *ver* a criança nem por-se em sintonia com ela" (Capitanio, 1990, pág.112). A infância considerada como uma época idílica de vida impede que o educador tome consciência da realidade por vezes cruel da infância em geral, e, em maior ou menor grau, da sua própria infância. Essa tomada de consciência, é crucial para que o educador "saiba auscultar e interpretar os comportamentos mais variados e aparentemente banais" da criança (Capitanio, 1990, pág.117).

Estas considerações são tanto mais úteis quanto também se aplicam a representações contidas nas afirmações de algumas entrevistadas do terceiro ano: se bem que não tão idealizadas, essas representações estão expressas em afirmações com características iluministicas, feitas através de comparações entre as crianças e os adultos: "temos inúmeras barreiras na cabeça, inúmeros preconceitos, inúmeras coisas, que eles não têm..." (entrevista nº 4, 3º Ano), ou: "são muito mais disponíveis, porque pelo facto de serem crianças não têm pressões que os adultos têm, estão muito mais disponíveis para as coisas" (entrevista nº 5, 3º Ano). No entanto constatamos uma diferença relativamente ao modo como no 3º Ano é feita referência à alegria enquanto característica das crianças; "eles são divertidos, acho que são muito divertidos mesmo... se os miúdos são felizes vê-se logo na cara deles perfeitamente" (entrevista nº 5, 3º Ano), ou seja, nesta afirmação a alegria é uma característica atribuída às crianças sob certa condição, a de serem felizes, o que não acontece nas abuandantes afirmações das alunas do primeiro ano quando atribuem essa característica às crianças.

São também detectáveis, apenas no discurso de entrevistadas do primeiro ano, características que se podem considerar como vestígios da representação pré-iluministica da criança, enquanto ser intrinsecamente corrupto, no qual o mal está sediado: "são egoístas por natureza" (entrevista nº 7, 1º Ano), ser desmunido de harmonia: "as crianças são bruscas [...] são sempre um bocado bruscas" (idem), ou de uma forma igualmente peremptória, mas referindo-se à ausência de controlo: "as crianças não conseguem estar sossegadas" (entrevista nº 8, 1º Ano), ou ainda uma referência relativamente à dependência das crianças: "são seres que necessitam muito dos outros para se irem desenvolvendo" (entrevista nº 5, 2º Ano).

No que diz respeito ao terceiro ano, para além de terem sido duas categorias (Aspectos Morais e Aspectos Sociais), relativamente às quais um menor número de alunas referiu características positivas do que o número de entrevistadas que fez alusões a características negativas, a assimetria entre as características de sinais contrários assinaladas para as outras categorias foi menor do que aquela que se observa nos dois anos anteriores, especialmente no primeiro ano.

Se considerarmos o discurso de cada um dos anos de formação como um todo,

podemos dizer que a representação àcerca da infância, se bem que se mantenha idealizada nos três anos, essa idealização tende a tornar-se menos pronunciada, menos categórica e irredutível. Por outro lado encontramos vestígios representacionais do Antigo Regime, que as afirmações acima transcritas ilustram, e que coexistem com as representações idealizadas da infância no discurso das entrevistadas dos três anos.

Por fim queremos ainda salientar o facto de que as alunas do primeiro ano foram mais prolixas nas suas referências às caracetrísticas das crianças do que as suas colegas dos dois últimos anos; pelo contrário, as alunas do último ano mostraram ser mais reservadas e cautelosas na atribuição de características às crianças. A nosso ver, este facto constitui uma indicação de que, de certa forma as alunas finalistas têm consciência das dificuldades e contradições em que incorremos sempre que fazemos essas atribuições. É devido a essas circunstâncias que se torna difícil falar de tais características. Se possuímos alguma consciência do terreno movediço em que nos movemos quando nos propomos caracterizar as crianças em geral, evitamos fazê-lo, tal como se pode constatar no dito de uma das entrevistadas. Após essa entrevistada nos ter dito que as crianças "têm algumas características próprias", perguntamos-lhe quais são essas características e obtemos a seguinte resposta: "...não sei... assim características específicas dos miúdos... assim... eu acho que isso também não existe bem assim, porque regra geral generaliza-se muito, *... ai, as crianças são muito activas... ai, as crianças são muito... nestas idades, são muito... muito egocêntricas...* e isso é generalizar muito, cada um é como é, e eu acho que se calhar nós temos todos um bocado características de egocêntricos , de isto e daquilo, e o facto de a gente estar a dizer as características das crianças acaba sempre muito por rotular, e há aqueles tais estereótipos, não sei..." (entrevista nº 7, 3º ano).

As alunas parecem abandonar parcialmente, ao longo dos três anos de formação, a representação idealizada da infância, pelo menos na sua versão mais radical e fundamentalista, que consiste no que podemos designar por "angelismo", e, por outro lado, a presença de elementos representacionais relativos a uma natureza intrinsecamente má e preversa, parece também estar reduzida a uma marca vestigial no discurso das alunas do terceiro e até do segundo ano. Se assim é, há que esperar uma mudança ao longo da formação, nas representações organizadas pelas alunas relativamente às orientações educativas. É precisamente esse o objectivo da terceira dimensão da análise de conteúdo sobre a qual seguidamente nos debruçaremos.

3. Terceira dimensão da análise: as orientações educativas

A nossa representação das práticas educativas que pensamos serem mais favoráveis ao desenvolvimento e às aprendizagens das crianças, está baseada por um lado nas nossas concepções àcerca das características das crianças, do seu desenvolvimento, e por outro lado, assenta no modo como concebemos o processo de aprendizagem. Por outro lado ainda, essa nossa representação das orientações educativas considerados mais desejáveis, está enraizada no modo como as crianças são tratadas nas nossas culturas, nessa tradição educativa de que somos herdeiros e que visa implícita ou explicitamente a formação de uma criança ideal: bem comportada, que aceita a autoridade e que reconhece a supostamente inquestionável superioridade dos adultos.

Esta dimensão da análise de conteúdo é constituída por duas vertentes. A primeira refere-se às orientações educativas adoptadas pelas alunas ao longo da entrevista, e particularmente quando responderam à nossa pergunta: "O que é que as educadoras devem fazer com as crianças?". Ou seja, trata-se das funções dos educadores na sua prática directa com as crianças. A segunda vertente, diz respeito a episódios que as entrevistadas nos relataram quer espontaneamente, quer quando lhes pedimos para se lembrarem de uma atitude que considerassem chocante dos adultos para com as crianças.

3. 1. Primeira vertente: as funções dos educadores na sua prática com as crianças

Para a análise de conteúdo das respostas das entrevistadas relativas a esta vertente da dimensão Orientações Educativas, foram utilizadas categorias à posteriori, descobertas à medida que procedemos ao recorte do dito das alunas em unidades de sentido curtas. Foi por tentativas de reagrupamento que construímos as categorias [1], e posteriormente subdividimos algumas delas em sub-categorias. As dez categorias consideradas são: 1ª Trabalho em Função das Crianças; 2ª Observação e Conhecimento das Crianças; 3ª Mobilização de Competências Sociais; 4ª Facilitação; 5ª Reflexão sobre a prática; 6ª Estimulação / Ensino; 7ª Controlo Social / Adaptação; 8ª Organização das Estruturas Materiais; 9ª Outras Respostas.

[1] Por vezes foi-nos difícil respeitar um critério de mútua exclusão e optámos por abrir excepções uma vez que considerámos que ter em conta tal critério iria prejudicar a consecução dos objectivos do estudo.

Categoria nº 1: Trabalho em Função das Crianças

Nesta categoria foram agrupadas quer as respostas que indicam a necessidade de proceder a um planeamento que tenha como ponto de partida os interesses das crianças (subcategoria a), quer as respostas que indicam o relançamento, o enriquecimento e a reformulação dos projectos das crianças (subcategoria b), quer também as respostas que enunciam a necessidade de valorização das produções e das capacidades das crianças (subcategoria c), quer ainda as respostas que recomendam uma avaliação e reflexão com as crianças (subcategoria d), e finalmente as respostas que preconizam uma promoção da auto-avaliação (subcategoria e).

Quatro alunas do primeiro ano deram respostas deste tipo, contra sete do segundo ano e também sete finalistas (cf. quadro nº 5). Para além do facto de se poder constatar a existência, ao longo dos três anos de formação, desse aumento do número de alunas entrevistadas que forneceram respostas passíveis de ser agrupadas nesta categoria, e nas sub-categorias que a compõem, é sobretudo interessante realçar as diferenças notáveis quer na qualidade quer na variedade dessas respostas.

No que se refere à variedade, a totalidade dos cinco sub-tipos de respostas acima referidos, que foram agrupados na primeira categoria (e que correspondem a cinco sub-categorias) só aparece no terceiro ano; as respostas das entrevistadas do segundo ano ficam reduzidas a três tipos (sub-categorias: Planear em Função das Crianças; Reformular Projectos das Crianças e Valorizar Produções das Crianças). Relativamente às respostas das alunas do primeiro ano, agrupámos as poucas (seis) respostas fornecidas por quatro alunas nesta categoria genérica: Trabalho em Função das Crianças (cf. quadro nº 5).

Quadro nº 5 Nº de Entrevistadas: 1º Ano | 2º Ano | 3º Ano

Categoria: Trabalho em Função das Crianças	4	7	7
Sub- Categoria a): Planear em Função das Crianças	-	4	6
Sub- Categoria b): Reformular / Alimentar Projectos das Crinaças	-	2	3
Sub- Categoria c): Valorizar as Produções / Capacidades das Crianças	-	4	4
Sub- Categoria d): Promover a Auto-Avaliação	-	-	2
Sub- Categoria e): Avaliar / Reflectir com as Crianças	-	-	1

No respeitante às características qualitativas das respostas, é de realçar o facto das afirmações feitas pelas alunas do primeiro ano se quedarem em princípios vagos e declarações de intenção mais ou menos indefinidos: "devemos deixar que as crianças também tenham, elas, sugestões e... que tenham iniciativas " (entrevista nº1, 1º Ano), ou "podemos aproveitar essas

qualidades [frontalidade, sinceridade, transparência] das crianças para a educação delas..." (entrevista nº6, 1º Ano), ou ainda, "[a educadora] deve aproveitar os estímulos dados pelas próprias crianças para actividades" (entrevista nº8, 1º Ano).

Alunas do segundo ano fazem afirmações mais consequentes, tanto do ponto de vista da fundamentação, como no que concerne à operacionalização de tais orientações: "deve existir um plano que possamos ser nós a fazer e ao mesmo tempo possa ir sendo acrescentado ou reformulado... flexível, para se poder modificar... com o que as crianças nos vão dizendo... com o que as interessa... (entrevista nº 8, 2º Ano), ou: "[com as crianças aprendemos coisas] àcerca do que é que elas gostam de fazer, nós sentimos isso... pronto... nós podemos trabalhar com elas de certa maneira... nós aí sabemos qual é a reacção delas, saber se elas gostam, se não gostam " (entrevista nº5, 2º Ano).

Por último, nas respostas das alunas do terceiro ano encontra-se explicitada a verdadeira razão, que pode conduzir um educador a optar pelo trabalho em função das crianças, a condição necessária básica para que um trabalho desse tipo possa ser realizado: "é tudo uma questão de termos confiança nas crianças..." (entrevista nº2, 3º Ano), e é necessário também "reconhecermos que elas têm ideias muito nítidas do que gostam de fazer..." (idem, 3º Ano), e só então podemos "conhecer as suas necessidades e os seus interesses" (entrevista nº9, 3º Ano). Esta valorização das crianças não implica uma demissão do educador, e, muito pelo contrário, é uma concepção que aparece articulada com uma intervenção activa do educador que é suposto "ter ideias que vão ajudar as crianças a realizar os seus projectos [...], também ter imaginação... pôr a imaginação a trabalhar... ter ideias... para os projectos das crianças..." (entrevista nº 2, 3º Ano); a educadora então, "alimenta outras ideias [das crianças]" (entrevista nº3, 3º Ano), e "propõe trabalhos que as interessem" (idem), para além de também poder "propor algumas modificações, [...] para fazer reformulação do projecto, [...] eles fazem um projecto, e pode ser difícil pô-lo em prática por alguma barreira... prontos e a gente... facilita um bocado para que eles cheguem de uma forma mais fácil ao que querem... para conseguirem... acho que é por isso, por isso é que nós devemos estar atentos àquilo que eles estão a fazer... [...] para o processo não acabar ali... porque há outras coisas que podem surgir dali, não é?... para ampliar o projecto, às vezes também... " (entrevista nº4, 3º Ano).

Um dos tipos de resposta (a que corresponde a sub-categoria: Promover a auto-avaliação) apenas fornecido pelas alunas do terceiro ano, inclui indicações interessantes relativas, por exemplo, a condições que permitem realizar a necessidade que as crianças têm de se aceitar e de se expor perante os seus pares, de modo a que possam recolher deles informações em rectroacção, relativamente quer ao seu modo de ser, quer aos seus comportamentos: "para que eles se consigam aceitar como são precisam de se conseguir auto-avaliar, precisam de se mostrar como são e ver qual é o efeito dessa mostra, vá lá, nos outros, como é que os outros reagem... a

educadora é que deve proporcionar um clima que permita isso..." (entrevista nº 9, 3º Ano).

Categoria nº2: Observação e Conhecimento das Crianças

No que diz respeito a esta categoria, há que referir em primeiro lugar o facto de serem apenas quatro, as alunas do primeiro ano que fazem alusão a esta função, enquanto que no segundo ano seis entrevistadas a indicam, e, no terceiro ano, nove alunas entrevistadas designam a observação como uma função das educadoras. Constata-se igualmente um aumento progressivo ao longo dos três anos de formação de entrevistadas que deram respostas incluíveis na sub-categoria a) Observar / Prestar Atenção, enquanto que relativamente à Sub- Categoria b) Compreender / Conhecer as Crianças, se observam respostas de um mesmo número de alunas (cf. quadro nº 6).

Quadro nº 6

	Nº Entrevistadas: 1º Ano	2º Ano	3º Ano
Categoria: Observação e Conhecimento das Crianças	4	6	9
Sub- Categoria a) Observar / Prestar Atenção	3	5	8
Sub- Categoria b) Compreender / Conhecer as Crianças	4	4	4

Por outro lado, é ainda mais significativo da evolução do discurso das alunas ao longo da formação, o teor de respostas do terceiro ano, que demonstram uma compreensão mais profunda da necessidade e dos objectivos da observação, do que aquela em que se baseiam quer as respostas das alunas do primeiro ano, quer mesmo as respostas das entrevistadas do segundo ano; atente-se ao que refere uma das alunas finalistas: "eu penso que é... uma das tarefas mais importantes das educadoras é a observação... é a base de todo o trabalho... não é só observar o desenvolvimento, fazer registos do que a criança vai conseguindo fazer... ao longo do tempo... mas... isso é importante, mas... também é preciso fazer observações dos comportamentos das crianças... é assim que nós podemos saber o efeito do que estamos a fazer com eles... e é assim... pronto... é uma observação diária... observação de algumas crianças, às vezes... mas sobretudo é a observação do grupo todo... é o que conta mais..." (entrevista nº 1, 3º Ano). No mesmo sentido são feitas afirmações como: "devemos primeiro compreender as crianças, conhecê-las, conhecer as suas necessidades e os seus interesses" (entrevista nº 9, 3º Ano), ou ainda: "é preciso observar as crianças todos os dias para sabermos o que é importante para elas" (entrevista nº 10, 3º Ano). Nenhuma resposta quer de alunas do primeiro ano quer do segundo ano é comparável com as que acabámos de trancrever; de facto, as respostas das alunas do primeiro ano quedam-se na enunciação da necessidade de observação com o objectivo de conhecer "quais os seus problemas" (entrevista nº 3, 1º Ano), ou saber "como é que reagem a deterrminados problemas" (entrevista nº 2, 1º Ano), ou então para "tentar compreender os comportamentos das crianças" (entrevista nº 7, 1º Ano). Por vezes a compreensão é evocada

como resposta a uma necessidade de controlo: "se forem bem compreendidas, conseguimos muitas coisas delas" (entrevista nº 2, 1º ano). As respostas das alunas do segundo ano são pouco mais desenvolvidas do que as das suas colegas do primeiro ano, e nunca têm as características de profundidade e de compleição das respostas das alunas finalistas.

Categoria nº 3: Mobilização de Competências Sociais

Nesta categoria agrupámos as respostas que referem a necessidade de mobilizar competências de ordem relacional para o desenvolvimento do acto educativo. Reagrupámos as respostas classificáveis nesta categoria em seis sub-categorias: Disponibilidade / Generosidade, Abertura de Espírito / Tolerância, Respeito pelas Crianças, Sinceridade / Espontaneidade, Amizade e Afecto, Empatia / Reciprocidade.

Observa-se um maior número de entrevistadas do terceiro ano que forneceu este tipo de respostas, notando-se no entanto que o número de alunas do segundo ano que fez alusão às competências sociais, é menor do que o número de alunas do primeiro ano a quem ocorreu fazer tal referência. Por outro lado, as respostas das entrevistadas dos três anos de formação são agrupáveis nas cinco primeiras sub-categorias, mas só alunas do primeiro ano e do terceiro deram respostas pertencentes à sexta sub-categoria, ou seja, a que é designada por Empatia / Reciprocidade, devendo contudo notar-se que apenas uma aluna do primeiro ano forneceu respostas deste tipo, enquanto que foram, (surpreendentemente), apenas três as entrevistadas do terceiro ano que o fizeram (cf. quadro nº. 7).

Quadro nº 7 Nº Entrevistadas: 1º Ano | 2º Ano | 3º Ano

Categoria: Mobilização de Competências Sociais	8	6	10
Sub- Categoria a): Disponibilidade / Generosidade	6	4	10
Sub- Categoria b): Abertura de Espírito / Tolerância	3	2	2
Sub- Categoria c): Respeito pelas Crianças	2	3	3
Sub- Categoria d): Sinceridade / Espontaneidade	1	1	1
Sub- Categoria e): Amizade e Afecto	3	7	6
Sub- Categoria f): Empatia / Reciprocidade	1	-	3

Deve ainda atentar-se ao carácter vago e abstracto das repostas pertencentes a este tipo, da única aluna do primeiro ano que as enunciou, tais como, "a gente também se deve pôr na situação das crianças", ou, "[a educadora deve] ir vivendo com ela [a criança] os dramas dela"

(entrevista n°2, 1° Ano), que contrasta com as características que nos parecem mais concretas e factuais, contidas em respostas de alunas do terceiro ano, como por exemplo: "tento meter-me na pele das crianças... o que eu sinto, será que eu gostava se me fizessem determinada coisa?" (entrevista n°8, 3° Ano), ou então, "é perceber as coisas como eu gosto que percebam às vezes as reacções que eu tenho..." (entrevista n° 7, 3° Ano).

Quanto à sub-categoria Disponibilidade / Generosidade, para além da constatação de que foram emitidas respostas deste tipo por seis alunas do primeiro ano, quatro do segundo e dez do terceiro, importa realçar que, de entre todas as respostas, apenas duas alunas do terceiro ano indicam explicitamente o carácter genuíno que essa disponibilidade deve ter, assim como a sua dimensão afectiva: "tem de ser uma atenção verdadeira... não pode ser a fingir..." (entrevista n°4, 3° ano), "não é só estar fisicamente ... psicologicamente, estar ali... eu não sei, mas acho é disponibilidade afectiva eu acho que é... é estar ali e estar mesmo... empenhado..." (entrevista n° 7, 3° Ano). Por outro lado, só uma uma aluna, também do terceiro ano, enfatiza de forma explícita a importância da disponibilidade do adulto para o desenvolvimento das crianças: "muito depende da disponibilidade do adulto... todo o desenvolvimento depende dessa disponibilidade..." (entrevista n° 8, 3° Ano).

Foram três as alunas do primeiro ano que emitiram respostas que agrupámos na sub-categoria Abertura de Espírito / Tolerância, duas do segundo ano e também duas do terceiro ano. De entre estas respostas, a que nos parece mais interessante foi enunciada por uma aluna do segundo ano, ao subscrever um comportamento de uma educadora cooperante: "se durante o sono faziam chichi ... , ou coisa do género... a primeira educadora que eu tive... portanto... conversava com a criança, explicava-lhe... não repreendia a criança assim automaticamente, mas conversava com a criança, era carinhosa com ela..." (entrevista n° 1, 2° Ano). Aqui está presente a compreensão de que algumas crianças, em determinadas circunstâncias em que se sentem mais frágeis, escolhem o momento da sesta para fazer chichi. Implicitamente é também reconhecido neste comentário da aluna o princípio que Cléopatre Athanassiou e Anne Jouvet enunciam a propósito da aprendizagem do controlo dos esfíncteres: "O constrangimento à obediência, face à qual [algumas crianças] se submetem, faz-se em detrimento do seu desenvolvimento futuro. O problema que não é compreendido agora, apresentar-se-á mais tarde sob outra forma. Tolerado o compromisso, a necessidade de ser compreendido permanece" (Athanassiou e Jouvet, 1987, pág. 65).

As respostas agrupadas na sub-categoria Respeito pelas Crianças, foram dadas por duas alunas do primeiro ano, três do segundo e três do terceiro. De referir ainda que o teor generalisante das duas respostas fornecidas pelas alunas do primeiro ano: "respeitar o pensamento dela [da criança]" (entrevista n° 2, 1° Ano), "tem que haver um respeito da educadora pela criança" (entrevista n°10, 1° Ano), contrasta com a maior especificidade específicas das

respostas expressas quer pelas alunas do segundo ano, "[Deve ver] a criança como indivíduo... com as características que são só daquela criança" (entrevista nº 3, 2º Ano), "[fazer] actividades quando eles querem mesmo" (entrevista nº 10, 2º Ano), quer pelas alunas finalistas: "[deve tentar] justificar essas atitudes [para com as crianças]" (entrevista nº 1, 3º Ano).

No que concerne a sub-categoria Sinceridade / Espontaneidade, não há assinalar qualquer diferença significativa, quer relativamente ao número de alunas que deram respostas deste tipo (uma de cada ano), quer no que diz respeito às características dessas respostas. Pelo contrário, a semelhança entre as afirmações das três entrevistadas (uma de cada ano) é flagrante.

Por fim, pode constatar-se que a sub-categoria Amizade e Afecto, contem respostas de três alunas do primeiro ano, sete do segundo ano e seis do terceiro ano. Parece-nos importante realçar duas respostas de duas alunas do terceiro ano que se distinguem das demais afirmações. A primeira porque enfatiza de forma clara os aspectos relacionais na prática directa com as crianças como uma postura deliberada e até alternativa à posição que encara como prioritários os aspectos mais formais e curriculares, relativos aos conteúdos e às estratégias escolhidas para os explorar: "ocupo-me muito mais com a relação... com as questões afectivas... com o calor humano do que com coisas do tipo: *o que é que eu vou fazer amanhã ?* " (entrevista nº 5, 3º Ano); a segunda porque dá conta da importância conferida quer pelas crianças quer pelos adultos a esses aspectos relacionais: "eles terem a segurança que essa coisa nos transmite, que essa relação nos transmite... porque é uma das necessidades delas, não só delas mas também minha..." (entrevista nº7, 3º Ano).

Categoria nº4: Facilitação

Numa primeira comparação, observa-se um maior número de alunas dos dois últimos anos (oito para quer para o segundo quer para o terceiro) que deram respostas incluíveis na categoria genérica Facilitação. Foram cinco as alunas do primeiro ano que mencionaram esta função do educador (cf. quadro nº8).

Reagrupámos as respostas classificadas nesta categoria genérica em duas sub-categorias: Facilitar o Desenvolvimento e Aprendizagens das Crianças / Privilegiar a Experiência das Crianças e Promover a Autonomia e a Expressão Genuína das Crianças.

Foram cinco as entrevistadas do primeiro ano que produziram afirmações classificáveis na primeira destas sub-categorias, oito no segundo ano, e sete no terceiro (cf. quadro nº 8). Atente-se às respostas das alunas do terceiro ano que, na sua totalidade, incluem uma maior

diversidade, compreendendo vertentes desta função de facilitação que estão ausentes nas respostas das alunas quer do primeiro, quer do segundo ano, como por exemplo, a noção da importância da presença do adulto enquanto referencial que permite o desenvolvimento de sentimentos de segurança e de estabilidade por parte das crianças: "só pelo facto de nós lá estarmos damos-lhes estabilidade e segurança para eles para eles aprenderem..." (entrevista nº 5, 3º Ano), e também a ideia de que a educadora deve activamente fomentar os contactos entre as crianças: " um pivot, se calhar, um pivot que faz as ligações entre eles, entre o que eles dizem e entre o que eles fazem... enfim..." (entrevista nº 5, 3º Ano).

Foram incluídas na segunda sub-categoria as respostas que prescrevem a promoção da autonomia e da expressão genuína das crianças, e pode constatar-se que duas alunas do primeiro ano, seis do segundo e cinco do terceiro, expressaram respostas deste tipo. Também neste caso, as respostas produzidas pelas alunas do segundo e terceiro anos são mais diversas e referem-se a diferentes situações específicas do trabalho com as crianças. Uma resposta de uma aluna do terceiro ano afigura-se-nos particularmente interessante, e é a expressão de um projecto de auto-organização dos espaços da sala pelas crianças: "Até mesmo na organização da própria sala que é muito mais giro quando os miúdos participam a organizar... (...) se tiverem os materiais , mesas, cadeiras, estantes e isso, e puderem eles ir buscar e fazer... organizar eles mesmos a sala, acho que aquilo é muito mais deles..." (entrevista nº 5, 3º Ano).

Quadro nº 8 Nº Entrevistadas: 1º Ano | 2º Ano | 3º Ano

Categoria: Facilitação	5	8	8
Sub- Categoria a): Facilitar o Desnvolvimento e as Aprendizagens das crianças e Priveligear a Experiência das Crianças	5	8	7
Sub- Categoria b): Promover a Autonomia e a Expressão Genuína das Crianças	2	6	5

Categoria nº 5: Reflexão sobre a prática pedagógica

Foi para nós uma surpresa descobrir que apenas duas alunas do terceiro ano e uma aluna do segundo expressaram ser a reflexão sobre a prática uma função da educadora, enquanto que foram cinco as alunas do primeiro ano que o fizeram. Para além de perplexos interrogamo-nos sobre a significação desta distribuição.

Categoria nº 6: Estimulação / Ensino

Oito alunas do primeiro ano deram respostas classificadas nesta categoria, enquanto que foram quatro as alunas do segundo ano, e apenas três do terceiro ano que o fizeram. Algumas respostas de entrevistadas do primeiro ano indicam serem funções da educadora de infância, "ensinar as coisas boas da vida [...] ensinar a divertir-se, ensinar-lhe a brincar" (entrevista nº 2, 1º Ano), em resumo, as educadoras "têm de... ensinar" (entrevista nº 6, 1º Ano), têm de "dar os [seus] conhecimentos à criança" (entrevista nº5, 1º Ano); devem "intervir no processo de desenvolvimento da criança, logo desde cedo" (entrevista nº 3, 1º Ano), substituir a própria criança quer na escolha do que ela pode fazer: "devem mostrar a elas, às crianças, o que elas podem fazer" (entrevista nº 4, 1º Ano), quer no que a poderá interessar: "motivá-las" (idem), e até mesmo no próprio processo de desenvolvimento, uma vez que a educadora é uma pessoa "que as desenvolve (às crianças)" (entrevista nº6, 1º Ano). Então, nas instituições de educação pré-escolar, as crianças "vão ser estimuladas para o desenvolvimento das suas aptidões..." (entrevista nº 4, 1º Ano). Compete portanto às educadoras, "fazer com que as crianças desenvolvam aptidões... capacidades..." (idem[1]), e "orientar mais ou menos essas capacidades" (entrevista nº 6, 1º Ano [2]), e para isso, devem "fazer muitas actividades" (entrevista nº 5). Inevitavelmente, numa tal concepção instrucionista da educação pré-escolar, as actividades adquirem uma posição central, deixando até de ser estratégias para se tornarem objectivos.

Uma outra resposta que refere o ensino como uma função da educadora, prescreve procedimentos insidiosos e sub-reptícios para o fazer: "há muitas crianças que não gostam de ser ensinadas... se se apercebem de que nós estamos a ensinar alguma coisa elas já não querem saber, porque são muito... acham que são muito senhoras de si e não se interessam, tem de ser tudo muito disfarçado às vezes..." (entrevista nº 8, 1º Ano). Esta declaração prescritiva pertence à tradição pedagógica das nossas culturas e faz de imediato evocar os comentários de Alice Miller relativamente a essas "técnicas tradicionais de condicionamento do sujeito de modo a que ele não se dê conta do que se faz dele exactamente [...], técnicas que serviram para domesticar não só *algumas crianças* , mas praticamente para nos domesticar a todos (sobretudo aos nossos pais e aos nossos avós), de modo a não nos apercebermos do que nos aconteceu" (Miller, 1984, pág. 22).

As respostas das quatro entrevistadas do segundo ano enfatizam as actividades e a

---

[1] Repare-se igualmente em duas outras respostas idênticas: "eu acho que [as educadoras] desenvolvem as capacidades das crianças" (entrevista nº 9, 1º Ano) e "o que nós... pronto, podemos tentar fazer, é... desenvolver determinadas capacidades e prepará-los, um pouco, para serem crianças" (entrevista nº 10, 1º Ano).

[2] Do mesmo modo, uma entrevistada afirma que "[está] a contribuir de certa forma para que as crianças se desenvolvam de uma determinada maneira porque lhes [vai] ensinando..." (entrevista nº 10).

estimulação que as educadoras deverão mobilizar no seu trabalho directo com as crianças, quer num sentido genérico: "com os bebés de um ano e dois anos, são mais os estímulos, e... as brincadeiras [...] no jardim de infância já se podem fazer actividades... são sobretudo as actividades..." (entrevista n°4, 2° Ano), quer em áreas específicas do desenvolvimento em que a educadora "Pode estimulá-la [à criança], por exemplo, no desenvolvimento motor (entrevista n° 5, 2° Ano).

Muito mais moderadas são as respostas das alunas do terceiro ano que falam de "incentivação", termo que considerámos ser uma designação eufemística de estimulação, por isso aqui agrupámos (não sem hesitações) quatro respostas de duas alunas, como por exemplo: "a educadora pegando naquilo que ela demonstra que consegue fazer e que até tem interesse em fazer, pode incentivá-la nessas áreas de interesse"(entrevista n°9, 3° Ano); ou ainda: "se os incentivarmos, no sentido de lhes proporcionarmos ocasiões, têm muitas possibilidades para se desenvolverem" (entrevista n° 10, 3° Ano). Também incluímos nesta categoria uma expressão metafórica utilizada por uma das alunas, porque nos pareceu ser utilizada num sentido de estimulação: "aquela terra só dá se a cavarmos com uma enxada... e é isso que temos que fazer: ajudar as crianças para que tenham oportunidades de fazerem vir ao de cima o que têm lá dentro...". Devemos aqui referir que frequentemente utilizámos nas nossas aulas, uma metáfora que substitui o educador de infância pelo jardineiro (derivada aliás da metáfora que constitui a própria designação de Jardim de Infância). Com o intuito de questionarmos os pressupostos empiristas / behavioristas dos procedimentos de estimulação das crianças, perguntávamos às alunas se os jardineiros puxavam pelas plantas para elas crescerem mais depressa; comentávamos depois que o que ele fazia era criar condições para que as plantas se desenvolvessem: sachar a terra em volta, retirar as ervas daninhas, limpar a planta de parasitas e adubá-la. Consideramos a resposta desta aluna uma restituição do nosso dito reinterpretado em termos nitidamente empiristas / behavioristas, na medida em que "aquela terra" é um terreno baldio, (tábula rasa) onde nada crescerá se não for "cavada com uma enxada". Após termos ouvido a resposta da aluna e a termos lido na transcrição da entrevista, abandonámos o recurso a essa metáfora cuja ambiguidade relativa à comparação da criança com um ser vegetal, aliás nos incomodava.

Categoria n° 7: Controlo Social / Adaptação

De todas as categorias consideradas nesta dimensão da análise, é precisamente nesta onde se podem constatar os mais nítidos contrastes entre as afirmações das entrevistadas dos três anos: foram nove as alunas do primeiro ano que expressaram prescrições educativas deste tipo, enquanto que só quatro do segundo ano o fizeram e apenas duas do terceiro ano referiram este tipo de preocupações. Para além disso, ao passo que as alunas do primeiro ano expressam ideias

tais como a de que a educadora "deve tentar integrar a criança na sociedade" (entrevista n°2, 1° Ano), ou que deve "adaptar as crianças [à instituição]" (entrevista n° 3, 1° Ano), ou , "nós temos de exercer a nossa autoridade" (entrevista n° 5, 1° Ano), ou ainda, "é preciso ter pulso... ter mão nelas (nas crianças)" (entrevista n°7, 1° Ano), as alunas finalistas fazem alusão a procedimentos educativos de controlo de uma forma matizada, "quando não gostamos que não nos façam determinadas coisas não devemos permitir que os miúdos nos façam isso..." (entrevista n° 4, 3° Ano) e num contexto bem diferente daquele em que se observam as respostas das alunas do primeiro ano agrupadas nesta categoria. Enquanto que as alunas do primeiro ano expressam as suas prescrições relativas ao controlo social, no âmbito da pergunta àcerca das funções da educadora, alunas do terceiro ano dão respostas deste tipo em função de uma pergunta em que perguntámos quais os comportamentos das crianças que as alunas consideravam indesejáveis (chatos); após a enunciação desses comportamentos uma das entrevistadas do último ano, por exemplo, refere que "eles têm de me respeitar, porque eu chego a certa altura e tenho de estar com eles de outra forma, de uma forma diferente..." (entrevista n° 1, 3° Ano). As respostas das entrevistadas do 2° ano foram feitas no âmbito da pergunta genérica àcerca das funções das educadoras e expressam tanto uma necessidade de "preparar a criança para a vida... para se adaptar a todo o tipo de situações..." (entrevista n° 1, 2° Ano), como a preocupação de que "pelo menos na instituição a criança... adquira alguns hábitos correctos" (idem), ou ainda a de preparar a criança "para quando ela for crescendo e quando ela for um dia mais tarde para a escola primária ela saiba encarar determinados problemas" (entrevista n°2, 2° Ano).

A vontade de disciplinar a criança aparece expressa explicitamente em algumas respostas de uma das entrevistadas do 1° ano: a educadora, cuja função é "socializar a criança" (entrevista n° 7, 1° Ano), deve fazer com que as crianças façam muito exercício físico: "acho que há uma coisa essencial para as crianças que é a educação física e eu penso dar muita educação física às minhas crianças quando for educadora, porque o movimento é muito importante para elas... è disciplinador... já lá diz o velho ditado: "Mente sã em corpo são" e para nós também é a mesma coisa... eu faço muito exercício físico..." (idem); a mesma aluna indica também explicitamente que a função da escola e dos educadores é a de submeter a criança: "há crianças que se revoltam sem motivo nenhum e então a escola pode também contribuir para que a criança deixe de se revoltar assim..." (idem); quando pergunto à aluna o que é que a educadora pode fazer para que essas crianças não se revoltem, obtenho a seguinte resposta que expressa o desejo de que a criança seja conforme: "Da mesma maneira, quer dizer que quando são integradas num grupo essas crianças revoltadas têm que compreender que têm de fazer como os outros. Eu não gosto desse tipo de crianças..." (idem). Este tipo de prescrições não são estranhas a nenhum de nós: inscrevem-se numa negra herança, na observância da qual foram educados os nossos progenitores e face à qual nos encontramos numa tendencial "compulsão de repetição", para empregar a expressão de Alice Miller (1984, pág. 8), compulsão face à qual, muito daquilo que evocamos para justificar os nossos procedimentos repressivos para com as crianças, não constitui

senão uma racionalização, teorizada com maior ou menor profundidade, dos nossos comportamentos inconscientes. A esta mesma herança pertence o preceito educativo enunciado pela mesma aluna que afirma ser uma função da educadora "fazer com que [a criança] faça o que o adulto quer" (entrevista nº 7, 1º Ano).

Algumas respostas da mesma entrevistada do primeiro ano, prescrevem mesmo a punição física: "uma palmada quando é preciso" (entrevista nº 7, 1º Ano). Para além das racionalizações que os adultos mobilizam para justificar as punições físicas, a verdadeira base para esse uso extremo do poder reside nas suas vivências passadas constituída por violência e humilhação sofridas na infância. Podemos legitima e utilmente substituir o sujeito das afirmações de Alice Miller (os pais) por um sujeito mais genérico (os educadores), e obtemos decerto o modo de compreensão (e de não aceitação) das prescrições deste teor: "as motivações das pancadas continuam a ser as mesmas: os pais lutam para obter às custas dos seus filhos o poder de que eles próprios tiveram de abdicar face aos seus próprios pais. A ameaça que sentiram pesar sobre si nos primeiros anos de vida e de que não podem lembrar-se, vivem-na pela primeira vez com os seus próprios filhos, e só então, perante outros mais fracos do que eles, que se defendem, muitas vezes de forma vigorosa. [...] Se bem que seja *sempre* por razões internas, ou seja, para as suas próprias necessidades, que os pais maltratam os filhos, é admitido de uma forma definitiva na nossa sociedade que este tratamento deve ser bom para a criança. O próprio cuidado com com que se mantém esta argumentação trai a sua ambiguidade. Apesar dos argumentos serem contrários a toda a experiência psicológica, são transmitidos de geração em geração" (Miller, 1984, pág. 29). Este absurdo só pode reproduzir-se e manter-se perene e próspero através das gerações devido a motivos tão importantes como insuspeitados: Alice Miller discorre sugestivamente àcerca da existência de "razões emocionais muito fortes enraizadas em nós. Ninguém poderia defender ao longo dos tempos "verdades" que fossem contra as leis físicas (por exemplo pretender que seria saudável para um criança passear em fato de banho no inverno e com um casaco de pele no verão) sem incorrer no ridículo. Mas é perfeitamente admitido falar da necessidade dos castigos corporais, da humilhação e da interferência na autonomia da criança com termos escolhidos tais como os de *correcção, educação* ou *ensino do bem* " (Miller, 1984, pág. 30).

Essa perpetuação da ideologia que preconiza o uso da violência física com as crianças está assegurada pelo carácter escondido e inconfessado das necessidades dos educadores que assim são satisfeitas: é da dificuldade em abandonar a prática dessa violência que uma entrevistada está consciente quando afirma: " ...e eu digo e falo e embora diga que as [coisas] correctas são aquelas, sou levada pelo que já vivi a fazer da maneira como sempre fiz, embora já saiba que não é correcto... Por exemplo, em relação ao bater e não bater nas crianças: os meus pais batiam-me quando era pequenina e eu não concordo com isso, e às vezes dou por mim a dar uma palmada a crianças que ficam lá em casa comigo... E revolto-me quando vejo bater, mas

acabo por fazer aquilo que me fizeram e que sempre fiz..." (entrevista nº 9, 2º Ano).

Categoria nº 8: Organização das Estruturas Materiais

Nesta categoria agrupámos as respostas que se relacionavam com preocupações relativas à organização da ecologia física da sala: modo de organização dos espaços, do equipamento mobiliário e dos materiais. A única aluna do primeiro ano que fez afirmações relativas a esta questão, limitou-se a indicar que uma das funções da educadora é a de saber "que materiais se devem utilizar para certas idades, e que materiais se devem dar a partir de outra altura, por exemplo o lápis" (entrevista nº 7, 1º Ano) e ainda: "decorar a sala com muitas coisas bonitas e alegres" (idem). De um modo muito genérico também uma aluna do segundo ano assinala esta função da educadora: "é a maneira como nós estruturamos o meio" (entrevista nº1, 2ºAno). Foram três as alunas finalistas que se referiram a esta função, e fizeram-no quer em termos genéricos, como por exemplo: "[dar atenção] ao espaço" (entrevista nº 4, 3º Ano), ou: "devem organizar as coisas... a sala e as rotinas de maneira a que as crianças desenvolvam a sua autonomia" (entrevista nº 10, 3º Ano), quer ainda com a proposta original a que já anteriromente nos referimos : "Até mesmo na organização da própria sala que é muito mais giro quando os miúdos participam a organizar... se chegarem lá não tiverem... não digo que não tenham nada, mas se tiverem os materiais, mesas, cadeiras, estantes e isso, e puderem eles ir buscar e fazer... organizar eles mesmos a sala, acho que aquilo é muito mais deles..." (entrevista nº 5, 3º Ano).

Categoria nº 9: Outras Respostas

Nesta categoria reunimos um conjunto de respostas heteróclito que considerámos de difícil classificação.

Devemos no entanto realçar um tipo de respostas que talvez merecesse ser agrupado numa categoria, por aquilo que pode ter de significativo: trata-se de um conjunto de respostas em que as entrevistadas recorrem ao termo paciência, à atitude paciente, encarando-a como uma qualidade positiva, e até mesmo indispensável, do educador. Este tema da paciência é estudado por Nancy Weber - Schwartz (1987), que coloca em questão o hábito de se considerar essa atitude como um atributo desejável dos educadores, atributo que contribuiria para uma prática

educativa bem sucedida. Baseando-se no significado atribuído ao termo [1], a autora assinala que só uma pessoa que considera a função de educar como uma actividade desagradável é que pode referir a paciência como uma qualidade do educador (cf. Weber - Schwartz, 1987, pág. 52). Em contrapartida, "os educadores que compreendem as crianças vêem-se a si próprios como parceiros das crianças nas aprendizagens e não encaram as crianças como seus opositores" (idem). Deste ponto de vista a autora, ela própria educadora de infância, encara um comportamento conflituoso entre duas crianças, por exemplo, não "como uma interrupção, mas como uma oportunidade para treinar competências de resolução de problemas" (Weber - Schwartz, 1987, pág. 53). A significação profunda da atitude paciente "implica desrespeito para com a criança porque é um uma visão condescendente segundo a qual a pessoa paciente é alguém superior à *oposição*. Pressupõe que os comportamentos das crianças provocam, se opõem e constrangem" (idem). Por outro lado, esta autora chama a atenção para o facto de que os educadores pacientes representam os comportamentos agressivos das crianças como comportamentos de um opositor, o que conduz à instauração de uma relação de adversários, que justifica os comportamentos dos educadores contra as crianças, ou seja a utilização do poder do adulto contra a criança, e, como refere Weber - Schwartz, "nestas lutas de poder, o educador vence sempre e a criança perde sempre" (1987, pág. 53), e no fundo, a "a impaciência ocorre quando os educadores são dominados pelas suas próprias necessidades e não podem ter em conta, de forma adequada, as necessidades das crianças" (idem). Em alternativa às atitudes pacientes, a autora sugere uma orientação em função das necessidades das crianças, atitude que se baseia na compreensão dessas necessidades, na atitude de escuta e de tolerância, perspectiva que "assegura uma experiência de crescimento interdependente quer para as crianças, quer para os adultos" (idem, pág. 54). A autora resume estas duas perspectivas antagónicas frisando que "enquanto o educador paciente se vê a si próprio como um mártir, lutando ao longo dos dias contra a adversidade imposta pelas crianças", o educador que compreende as crianças "celebra com elas o processo de crescimento" (idem, pág. 54).

Paradoxalmente, a valorização da paciência enquanto atitude educativa favorável é proverbial nas nossas culturas, e é mesmo parte integrante do discurso dos profissionais da educação. Para além da constatação constante que temos podido fazer deste facto na nossa vida profissional, um dos aspectos do estudo de Maria Grazia Capitanio é uma ilustração bem clara dessa valorização da atitude paciente. Capitanio observou que as educadoras que entrevistou, destacaram a paciência como uma das mais importantes qualidades pedagógicas de uma boa educadora: esta qualidade aparece no segundo lugar de uma lista de nove qualidades enunciadas pelas entrevistadas. Para muitas destas profissionais, a *verdadeira* educadora é caracterizada sobretudo por boas capacidades pedagógicas entre as quais sobressai a paciência (cf. Capitanio,

[1] O significado do termo é idêntico em português e em Inglês (a língua em que a autora escreve): no Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, paciência designa a "virtude que consiste em suportar as dores, incómodos e infortúnios, etc., sem queixas e com resignação"; significa também "conformação abúlica e indolente", e ainda designa "conformação e resignação".

1990, págs. 187 e 198).

Mobilizamos estas considerações sobre a atitude paciente, ao serviço da compreensão do modo como as alunas encaram as suas funções ao longo do seu percurso académico. De facto foram sete as alunas do primeiro ano que referiram a paciência como uma atitude necessária do educador: "a minha mãe até diz que eu tenho jeito para as crianças... que tenho paciência..." (entrevista n°2, 1° Ano), ou: "falar com as crianças, ouvi-las.. conversar... ouvi-las principalmente... com muita paciência..." (entrevista n°3, 1° Ano); interessante é verificar como esta mesma aluna indica logo de seguida a atitude complementar: "depois tentar... adaptar as crianças" (idem); a paciência serve para sustentar os esforços que o educador despende no controlo social como é também tornado nítido nestas duas outras prescrições: "é muito difícil lidar com as crianças... é preciso ter pulso... ter mão nelas... e muita paciência também..." (entrevista n° 7, 1° Ano), e: "deve-lhes ensinar isso... mas com muita paciência... é porque há coisas em que podem... abusar um bocadinho, mas há outras que não..." (entrevista n° 10, 1° Ano). Num sentido idêntico, uma outra entrevistada ao referir-se aos comportamentos agressivos das crianças indica : "é preciso ter muita paciência com as crianças..." (entrevista n° 4, 1° Ano), e analogamente: "é preciso muita paciência para trabalhar com as crianças..." (entrevista n° 5, 1° Ano), e também esta afirmação que ilustra a definição do dicionário Aurélio para o termo paciência, que transcrevemos em nota de pé de página: "portanto a gente tenta ter paciência, não sei quê, mas chega a uma altura que já não dá mesmo... é um grande sacrifício..." (entrevista n°6, 1° Ano).

Foram duas as alunas do segundo ano que aludiram à paciência como uma qualidade do educador, no mesmo sentido do das suas colegas do primeiro ano: "temos de arranjar paciência mesmo sem a ter..." (entrevista n° 2, 2° Ano). Citamos ainda a seguinte afirmação, que dá bem conta de como a paciência pode ser encarada sob o ponto de vista da sua utilidade de controlo social, para garantir que as crianças realizam as actividades propostas pelos adultos: "e se um dia destes eu não tenho tanta... paciência... quer dizer, um dia que eu não esteja tão... tão predisposta, e tão... depois o grupo está todo e depois há uma criança que... se dispersa, que não quer fazer as actividades..." (entrevista n° 4, 2° Ano).

Podemos assim constatar que há um progressivo abandono da evocação da atitude paciente concebida como uma atitude educativa favorável. Em segundo lugar, e comparando os resultados obtidos por Grazia Capitanio, verificamos também um afastamento das alunas dos dois últimos anos da proverbial atitude de condescendência dos educadores face às crianças.

O facto de nenhuma aluna finalista ter feito qualquer tipo de alusão às atitudes pacientes, articula-se bem com o ênfase colocado por estas alunas na observação e na escuta, no trabalho a partir das crianças e na mobilização das competências sociais, tal como a análise das categorias

anteriores tornou visível.

3. 1. 1. Síntese

Do que acima ficou exposto pode concluir-se:

— as alunas do segundo ano e em especial as do terceiro, realçam a necessidade da realização do trabalho em função dos interesses, valorizando as necessidades e os projectos das crianças, enquanto que na sua maioria, as alunas do primeiro ano estão distantes destas preocupações, e quando as têm, encaram-nas de um modo algo inconsequente e vago;

— concomitantemente, as alunas do dois últimos anos expressam uma melhor compreensão da necessidade da observação e conhecimento das crianças;

— o pouco ênfase que as alunas do primeiro ano colocam no trabalho do educador realizado em função das crianças articula-se com as afirmações em que as orientações educativas são concebidas segundo um modelo pronunciadamente instrucionista em que o educador é suposto substituir a própria criança na escolha do que ela pode fazer; estas alunas tendem a valorizar a estimulação e o ensino, deixando para segundo plano as funções de facilitação e de apoio, assim como os aspectos relacionais;

— inversamente, as alunas do segundo e sobretudo do terceiro ano enfatizam as funções de facilitação e de apoio do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças em detrimento das funções instrucionistas, e indicam que os aspectos relacionais são prioritários nas práticas educativas, relativamente aos aspectos formais-curriculares;

— a qualidade da relação a construir com as crianças é pensada de uma forma mais clara pelas alunas finalistas e mesmo pelas do segundo ano, quando comparadas com a concepção que as alunas do primeiro ano têm desta função; só no terceiro ano aparece a expressão quer da necessidade do educador estar genuinamente diponível para as crianças, quer da importância que essa atitude disponível tem para o seu desenvolvimento; só nas entrevistas das alunas finalistas é

que estão presentes, tanto a noção da importância da presença do adulto enquanto referencial que permite o desenvolvimento de sentimentos de segurança e de estabilidade por parte das crianças, como também a ideia de que a educadora deve activamente fomentar as interacções entre as crianças;

— as alunas do primeiro ano conferem uma particular atenção às funções de controlo das crianças, e à atitude paciente que sustenta essas funções, enquanto que as alunas do segundo ano, e ainda mais as finalistas, dão uma importância muito secundária a esta função, enfatizam em alternativa a atitude de compreensão das necessidades das crianças e as entrevistadas do último ano nunca mencionam a paciência como uma das qualidades do educador;

— surpreendentemente, a necessidade que o educador tem de proceder à reflexão sobre a sua prática, é mais referida pelas alunas do primeiro ano;

— as alunas do terceiro ano demonstram ter uma maior sensibilidade relativamente à organização dos espaços e territórios nas salas de jardim de infância e de creche do que as suas colegas dos anos anteriores;

— de tudo o que ficou acima dito, e ao termos em conta quer o perfil das educadoras que o curso pretende formar, quer a filosofia e os princípios educativos que fundamentam o currículo, podemos dizer, que de uma forma global as alunas entrevistadas produziram um discurso que ao longo dos três anos, se torna progressivamente condicente com as expectativas enunciadas pelos documentos internos que contêm o delineamento do modelo formativo (cf. secção sobre o modelo de formação, e secção 3. 3. do capítulo sobre as referências teóricas intitulada: O desenvolvimento enquanto interacção num contexto).

— O número de alunas que referiram a empatia como uma das competências sociais dos educadores foi de apenas quatro alunas (no primeiro ano, uma aluna, e no terceiro três). Apesar de algumas das respostas das alunas finalistas revelarem uma compreensão relativamente nítida da necessidade que o educador tem em desenvolver atitudes e comportamentos empáticos com as crianças, o número reduzido de alunas que fizeram alusão a esses comportamentos e atitudes constitui para nós tanto uma surpresa, quanto uma indicação de que devem ser repensadas as estratégias utilizadas na formação relativamente a essa competência social.

3. 2. Segunda vertente da dimensão Orientações Educativas: atitudes chocantes dos adultos para com as crianças

A análise da dimensão Características das Crianças não permitiu o conhecimento da consciência que as alunas têm dos problemas com que as crianças se deparam. Contudo, nesta vertente da dimensão Orientações Educativas, encontram-se informações relevantes que dão uma ideia do modo como as alunas dos três anos de formação representam os problemas criados às crianças pelos adultos.

As afirmações a cuja análise procedemos nesta segunda vertente da dimensão em estudo foram produzidas, quer em respostas a perguntas que colocámos às alunas (em três entrevistas do primeiro ano, sete do segundo e também sete do terceiro), quer de forma espontânea (o que sucedeu em quatro entrevistas do primeiro ano, uma do segundo e duas do terceiro). Isto significa que dispomos de informação deste tipo expressa apenas por vinte e quatro alunas — sete do primeiro ano, oito do segundo e nove do terceiro ano (cf. quadro nº 9).

As razões que explicam esta assimetria são referidas no capítulo em que são tratadas as questões metodológicas, mais precisamente, na secção desse capítulo em que anlisamos aspectos relatioas ao guião da entrevista. Limitamo-nos aqui a relembrar o facto, e passamos de seguida à análise das referências contidas nas vinte e quatro entrevistas que acabámos de indicar.

Nos anexos não figura um quadro de análise desta vertente, uma vez que transcrevemos aqui todos relatos feitos pelas alunas. A razão de ser desta escolha, reside no facto de não querermos perder esta oportunidade para destacar devidamente o relato feito pelas alunas de algumas situações relacionadas com o exercício do poder dos adultos sobre as crianças, esse poder que, como assinala Alice Miller, "continua, mais do que nenhum outro, escondido e impune" (Miller, 1984, pág. 30). O facto de sabermos que as alunas têm tendência para idealizar o educador, isto é, tendem a construir uma imagem-modelo de um super-educador ideal, sem falhas, que organiza a sua prática educativa em contextos também tendencialmente ideais, não significa que consideremos as suas considerações críticas menos pertinentes e oportunas, porque também estamos conscientes da importância e do peso de toda uma tradição educativa baseada no constrangimento, na submissão e na utilização do poder dos adultos sobre as crianças, assim como também estamos avisados em relação às razões inconscientes que conduzem os adultos "bem intencionados" a recorrer aos métodos coercivos e disciplinadores.

Para analisar as afirmações das alunas referentes a episódios que presenciaram e que

consideraram chocantes, construímos cinco categorias à posteriori, a partir da leitura das transcrições das entrevistas: 1ª Transmissão de Expectativas Negativas às Crianças; 2ª Discriminação; 3ª Atitudes Incoerentes; 4ª Submissão das Crianças às Rotinas; 5ª Intimidação; 6ª Punições.

Categoria nº 1: Transmissão de Expectativas Negativas às Crianças

Foram três alunas que referiram atitudes deste tipo por parte dos adultos, uma do primeiro e duas do terceiro.

A entrevistada do primeiro ano, descreveu uma situação de estágio em que uma professora, na presença das crianças, punha as estagiárias a par de algumas situações difíceis das próprias crianças: "aquela não percebe nada disto, não sei quê, não aprende nada" (entrevista nº3, 1º Ano), ou de familiares: "a mãe é alcoólica, o pai é bêbedo, por isso não admira, ela não aprende nada, e não sei quê, ela precisava é de ensino especial" (idem). Porque se me afigura interessante, destaco ainda o modo como a aluna se demarcou da causalidade do insucesso da criança, evocada pela professora: "só que eu acho que não é uma deficiência ter o pai bêbedo e a mãe... alcoólica... e estar a falar assim à frente da miudinha, acho mal... é que, se nos dissesse para tentar justificar, a causa que ela acha... que é por essa razão... prontos, ainda se compreendia... se bem que eu acho que não é assim tão fácil dizer que lá porque o pai é alcoólico... que o filho não vai aprender... acho que não é assim tão directo" (idem). Sobretudo, o que chocou a aluna tem a ver com o facto da professora tecer estes comentários "ali à frente delas..." (idem); por todas estas razões a aluna demarcou-se da atitude da professora e relatou os pensamentos que lhe ocorreram nessa ocasião: "nesse momento eu pensei *se eu fosse professora nunca ia fazer isso* " (idem), mas contudo pondera: " ou se calhar numa situação daquelas ia... reagia da mesma maneira mas... estando de fora pensava que acho mal e que não o fazia" (idem).

De modo idêntico, uma aluna finalista relata: "o que mais me chocou foi o facto das pessoas falarem à frente das crianças sem terem a noção delas estarem a perceber tudo o que os adultos estão a dizer... é o mesmo que estar uma pessoa a falar ao meu lado descaradamente e eu estar a ouvir... mas sem se dirigir a mim... a dirigir-se a outra pessoa... não têm respeito... ou noção de que a criança também é uma pessoa que está a descodificar o que se está a dizer e está a fazê-lo à sua própria maneira... está a sentir isso..." (entrevista nº 8, 3º Ano).

Uma outra entrevistada também do terceiro ano refere-se à transmissão directa de expectativas negativas às crianças, enfatizando no entanto a atitude de má fé do adulto: "eu acho que as pessoas devem chegar lá e dizer *Porquê?... porque é que tu fizeste isto ou aquilo...* e não

chegar lá e já está condenado... tentar compreender antes de julgar e não julgar sem compreender e já está... porque eu vi, aconteceram situações dessas e pronto, a educadora dizia: *eu sabia que eras tu, só podias ser tu, és tu sempre que fazes isso...* ..e depois claro, a gente pensa: *já estás com fama, agora deixa aproveitar.. deixa tirar o proveito...* pronto, isso só serve para que ele volte a fazer a mesma coisa, ou outras coisas do género... Não deve ser assim..." (entrevista nº 7, 3º Ano).

Categoria nº 2: Discriminação

Duas alunas do primeiro ano, uma do segundo ano e uma finalista referiram-se criticamente a atitudes de discriminação das crianças por parte dos adultos.

Durante a resposta à pergunta àcerca do modo como se sente quando está com as crianças, a entrevistada refere, numa derivação do que estava a dizer, que é importante "não as deixar de parte [às crianças]... E muitas vezes isso acontece com as crianças... sei lá... mesmo na escola, os professores começam a dizer que uns são mais maus e outros não, *eu gosto daquele e do outro não gosto e portanto vou ajudar mais aquele do que o outro...* e eu acho que mesmo que a criança não mostre isso, apercebe-se dessas coisas, e essas atitudes também depois levam eles a fazer determinadas coisas que nós não gostamos..." (entrevista nº 2, 1º Ano).

Uma outra aluna também do primeiro ano, refere que "pelo que as pessoas dizem, acho que isso acontece ainda muitas vezes, [...], a fila dos burros... isso acontece ainda, por acaso sei... da fila dos burros, a fila dos inteligentes e a fila dos médios..." (entrevista nº 6, 1º Ano).

Nas entrevistas do segundo ano podem ler-se relatos de atitudes de discriminção de sinal contrário que as alunas observaram em situações de estágio: "a nível de vigilantes nota-se preferência por uma criança, e demonstram isso..." (entrevista nº 1, 2º Ano); comentário idêntico é feito por uma outra aluna do mesmo ano: "notei que uma auxiliar tinha uma preferência muito grande por uma criança, e talvez as outras crianças sentissem isso... não é uma atitude muito directa com as outras mas penso que as outras ao notarem, por exemplo ela quando chegava ia ter logo com essa criança e à hora das refeições estava sempre com ela e... pois, notava-se uma preferência muito grande, e talvez as outras crianças sentissem isso... talvez não o demonstrassem, mas às vezes também ficavam assim, a olhar conforme ela chegava e ia directa à outra... ficavam assim a olhar... mas assim uma atitude mesmo directa... esse tratamento diferente que havia por parte da vigilante é que eu acho que é desfavorável, ao fim ao cabo..." (entrevista nº 3, 2º Ano).

Uma entrevistada do terceiro ano, relata a sua intervenção junto de uma menina que não falava, e que, segundo a aluna era discriminada por adultos e outras crianças: "Só lhe ligavam para lhe dizer: *Come* !, *Faz* !, *Faz melhor* ! , para lhe darem ordens... e o pior é que os outros miúdos, que tinham compreendido perfeitamente o que é que se passava, até diziam: *Ela não, porque ela nunca fala*... Faziam com ela o que viam os adultos fazerem... consegui que ela falasse comigo pela primeira vez foi uma manhã em que ela estava sozinha como de costume, a ver um livro e eu pedi-lhe que me contasse a história do livro... alguns miúdos aproximaram-se e disseram: *Ela não fala*... e um deles disse logo: *Deixa-me eu contar*... mas eu disse que não: *Ela sim senhor*... *Contas a história* ? E ela disse muito devagarinho, muito baixinho: *Conta tu*... Quando eu ouvi a voz dela, fiquei muito emocionada e contei a história e no fim pedi-lhe: *Agora conta tu a história, está bem* ?... e o que é certo é que me contou a história... e então os miúdos começaram todos a bater palmas... Nesse dia então foi uma loucura... no recreio ela corria, vinha de vez em quando para o pé de mim, andou nas rodas, estava contentíssima... Para mim foi uma coisa tão extraordinária que hoje ainda me pergunto se foi isso ou foi impressão minha... mas o que eu observei foi isso... Fiquei nas nuvens..." (entrevista nº 9, 3º Ano).

Categoria nº 3: Atitudes Incoerentes

Duas entrevistadas, uma do primeiro ano e outra do terceiro, referem atitudes educativas inconsistentes: a aluna do primeiro ano, evoca atitudes dos seus próprios pais, que na sua opinião, "não dão o exemplo... às vezes querem que eu faça uma coisa e fazem precisamente o contrário... acho que isso é uma incoerência", e transpõe estas considerações críticas para a educação das crianças: "e se eu percebo, e sou adulta, e.... acho que as crianças ainda percebem mais.... que há ali uma incoerência, que não cabe na cabeça de ninguém fazer uma coisa e dizer à criança para fazer outra..." (entrevista nº 3, 1º Ano). No mesmo sentido se pronuncia uma aluna finalista, ao referir-se às birras das crianças: "às vezes somos nós os adultos que suscitamos esses comportamentos... muitas vezes são as educadoras que desencadeiam as teimas e as birras e às vezes são elas mesmas que as fazem !..." (entrevista nº 1, 3º Ano).

Categoria nº 4: Submissão das Crianças às Rotinas

Apenas três alunas do segundo e três do terceiro ano referiram episódios agrupáveis nesta categoria. As alunas do segundo ano que assinalaram este aspecto, enfatizaram quer a sujeição das crianças a aspectos das rotinas relacionados com as refeições : "a educadora nunca perguntava se as crianças queriam mais... nas refeições... tinham todos que comer a mesma dose... não se sabia se alguma criança queria comer mais..." (entrevista nº 4, 2º Ano), ou então: "na hora da refeição obrigavam as crianças a estarem ali sentadas, ali... sentadas...", quer relativamente à arrumação: "ainda lá estou há dois ou três dias, não é?... mas acho que os brinquedos estão muito guardados... pouca coisa, foi a coisa que me chocou mais foi ver que não havia brinquedos no chão, não vi a casa desarrumada, e eu acho que... é bom ver uma casa desarrumada... a minha avó sempre dizia que uma cozinha arrumada não é bom sinal... e é verdade, porque não há comida em casa..." (entrevista nº 10, 2º Ano), e refere ainda as solicitações de que as crianças são objecto no sentido de preservarem a arrumação: "*olha não sujem o chão, não desarrumem as coisas*" às vezes dá-me uma vontade só de desarrumar" (idem), quer ainda, e de uma forma mais genérica, a sujeição das crianças à vontade do adulto: "obrigam as crianças a fazer o que elas querem..." (entrevista nº 9, 2º Ano).

Das três alunas do terceiro ano que assinalaram episódios agrupáveis nesta categoria, uma delas fê-lo espontaneamente, quando respondia à questão àcerca dos comportamentos indesejáveis das crianças. O interesse da sua afirmação reside no facto da aluna ter analisado esses comportamentos em função do contexto cuja criação é sobretudo da responsabilidade das educadoras: "as educadoras instituem rotinas, por exemplo, (isso é uma coisa de que se fala muito nos jardins de infância, as rotinas, as questões que dizem respeito à segurança da criança, etc...) e depois não admitem muito bem que a criança infrinja essa rotina, e essa possível infracção passa a ser um comportamento que chateia a educadora, que chateia o adulto, mas que no fundo não tem a ver com a criança, tem a ver com a organização, tem a ver com o próprio adulto, e às vezes temos que questionar um bocado o que é que é isso dum comportamento que nos chateia, porque se calhar o comportamento não parte tanto da criança, parte mais do adulto..." (entrevista nº 1, 3º Ano). Esta aluna evoca uma situação que ilustra o modo como uma organização das rotinas inadequada, contendo expectativas desajustadas em relação às capacidades e interesses das crianças, pode ser geradora de comportamentos desajustados: "Estou-me a lembrar por exemplo quando fazemos o tempo de círculo e quando as educadoras querem... obrigam mesmo... aquilo é mesmo obrigar os miúdos a estarem todos sentados e a planear o que vão fazer nas áreas quando estão vinte e dois miúdos e temos de esperar que cada miúdo oiça os outros vinte e um... Ora, sabendo nós que a capacidade de concentração deles é reduzida, isto é um verdadeiro disparate... É uma organização disparatada... Eu que sou estagiária e estava de fora, dava-me um sono enorme e não me apetecia estar com o rabo

sentado... eu faço ideia eles..." (entrevista nº 1, 3º Ano). Por outro lado, relata uma situação que lhe serve de exemplo para ilustrar o seu ponto de vista, segundo o qual as educadoras, no caso de seguirem as rotinas com rigidez, transmitem e promovem comportamentos de conformidade: "há dias um miúdo antes mesmo de ter acabado uma actividade, começou a dizer que tinha gostado... como já sabia que depois tinha de dizer se tinha gostado ou não, ainda não tinha acabado e ainda estavam todos sentados e ele já estava a dizer que tinha gostado... é assim... e os miúdos também sentem isso... sentem que afinal aquilo é sempre a mesma coisa, e apercebem-se também do conformismo das educadoras, e agem da mesma maneira..." (entrevista nº 1, 3º Ano). No mesmo sentido uma outra aluna do terceiro ano, em resposta à questão àcerca do comportamentos chocantes dos adultos, e ao evocar situações em que as crianças são obrigadas submeter-se às rotinas, implicitamente refere que alguns dos comportamentos indesejáveis das crianças podem ter origem nas propostas desajustadas das educadoras: "uma das situações é obrigar as crianças a fazerem todas a mesma coisa... se às vezes a gente não está com pachorra para fazer determinada coisa e tem que a fazer, somos adultos, não é, e ser adulto implica fazermos determinadas coisas que não temos vontade nenhuma de fazer ou não temos interesse nenhum em fazer... e isso não é nada agradável... acho que nos miúdos isso ainda é mais...ainda é mais desagradável, não é?... isso é uma coisa que me choca muito... obrigá-los a ficar sentados... obrigá-los a ouvir uma história quando não estão nada interessados em ouvir a história, e querem é ir para outro sítio... brincar uns com os outros... porque se eles não estão interessados na história é porque a educadora não sabe interessá-los, e então obriga-os a ouvir e a ficar sentados? Isto não tem sentido... e as crianças dão-se conta disso... dão-se conta de que estão a ser ...claro... obrigadas e forçadas, e muitas vezes fazem o possível para fugir da situação... inventam mil formas de fugir da situação..." (entrevista nº 4, 3º Ano). Esta mesma aluna relata uma situação que a chocou particularmente e que é um exemplo da insensibilidade que os adultos podem construir ao abrigo das prescrições educativas da nossa cultura, e que também revela que a aluna ao mesmo tempo que se distanciou dessa atitude de insensibilidade, compreendeu a ausência de sentido do pragmatismo "educativo" da educadora: " havia determinadas situações que ela punha, punha mesmo o grupo todo a fazer a mesma coisa, e enquanto eles não fizessem aquilo, eles não saíam do lugar...e aconteceu uma vez... prontos, isso é a nível duma actividade proposta por ela, foi dirigida por ela... porque houve uma ocasião em que um miúdo não quis fazer chichi, o [nome da criança], mas foi para o bacio... então esteve no bacio, os outros já lá estavam fora, e o pobre do [nome da criança] estava no bacio porque não queria fazer chichi...e esteve no bacio quase o tempo todo em que os miúdos estavam todos lá fora...o que para mim, foi o máximo... eu não consegui sair de ao pé dele, porque achei que devia compensar de alguma coisa que...eu não tinha a culpa e que ele... ele não tinha mesmo a mínima culpa de estar ali nem fazia o mínimo sentido porque é que ele estava ali... acho que foi daquelas situações que me deixaram completamente sem saber o que fazer... aí eu senti-me completamente inútil... porque... eu disse à educadora: *mas o [nome da criança] já está ali há não sei quanto tempo...* e ela: *ai, deixa-o estar, deixa-o estar, que é para ele fazer chichi, depois*

daqui a nada tem vontade e, pronto, faz nas cuecas... e o miúdo até... prontos, ainda nem estava a fazer a transição de deixar as fraldas, ele estava com as fraldas e tudo, mas havia aquela obrigação, os outros todos iam para o bacio, ele também tinha que ir para o bacio... não fazia muito sentido, não é,? mas...esta acho que foi a situação em que eu vi a criança mais aflita" (entrevista nº 4, 3º Ano). Por fim, uma outra aluna do terceiro ano relata uma situação também incluível nesta categoria, e cujo carácter paradoxal e absurdo denuncia: "Depois não compreendo para que é que os miúdos têm de estar tanto tempo sentados, por exemplo para aquela preparação de fichas, de riscos, de linhas, de desenhos, do picotado... e muitas vezes tinham de ficar de castigo e em determinadas alturas em que os outros até estavam a dançar e a pular, eles ficavam de castigo a um canto..." (entrevista nº 9, 3º Ano).

Categoria nº 5: Intimidação

Nesta categoria agrupámos afirmações de uma aluna do primeiro ano, e de uma aluna finalista.

A aluna do primeiro ano, ao referir que os educadores não devem meter medo às crianças, "não dramatizar, não dizer: *tu cais!... olha que te magoas, e partes a cabeça, e levas pontos!...* não meter medo, à criança, mas sim alertar um bocado para os perigos no... no lado afectivo..." (entrevista nº 10, 1º Ano), evoca uma situação da sua infância, que segundo a entrevistada explicaria comportamentos actuais seus: "porque, pronto, eu também tive uma experiência negativa, porque os meus pais... eu moro num terceiro andar, e então os meus pais diziam-me sempre "não vás para a varanda que... ah... ficas ah... ficas com tonturas e cais lá em baixo!"... e eu olhava lá para baixo, e aquilo era altíssimo, e eu apanhei um trauma enorme às alturas, eu agora cada vez que subo a um.... quinto andar, é horrível!... e então... pronto, acho que há determinadas coisas que se fazem à criança que podem parecer... pronto, podem visar... *ah, é para o bem dela...* mas marcam a criança negativamente... e isso pode levar a que a criança mais tarde tenha assim uns traumas... não muito... convenientes..." (entrevista nº 1, 3º Ano). A aluna do terceiro ano que se referiu a este tipo de comportamentos de intimidação, relatou o seguinte episódio: "há um miúdo de seis anos que num certo dia faz chichi pelas pernas abaixo na sala... a educadora reagiu muito bem *Não estejas aflito... pronto, são coisas que acontecem...* e a educadora no dia a seguir sabe que o miúdo fez cocó nas calças em casa e que se pôs encostado a uma parede a dizer assim à mãe: *vês, vês, agora fiz mesmo...* e então a educadora resolve nesse dia pôr uma fralda com uma ponta de fora de um armário que tem umas portas que correm... Eu cheguei e fui pôr a minha mala no armário e pus a fralda para dentro... A educadora disse logo muito alto para todos ouvirem: *Não senhor... não ponhas a fralda para dentro que é para o menino que sabe bem quem é olhar para a fralda e saber o que é que fez para não voltar a fazer...* então cheguei-me ao pé dela e perguntei o que é que se tinha passado... ela contou-me e disse:

Agora, cada vez que ele olhar para ali lembra-se que se volta a fazer o que fez eu lhe ponho uma fralda como se faz aos bebés... Eu fiquei sem saber o que havia de dizer... fiquei a pensar... e aquela fralda ficou ali o dia inteiro, e cada vez que a educadora se lembrava, mexia na fralda e dizia para o miúdo: *Estás a ver? Está aqui... não te esqueças... olha bem para aqui...* às tantas o miúdo já nem queria ir para aquele lado da sala, estava só nos cantos... e eu não compreendi porque é que a educadora fez aquilo..." (entrevista nº 9, 3º Ano). A aluna que relata esta história diz que não compreendeu o comportamento da educadora, e de facto, a própria educadora também não pôde compreender o seu próprio comportamento a não ser remetendo-o para a tradição pedagógica que preconiza a ameaça e a humilhação como meios a que o educador tem não só o direito, mas também o dever de recorrer para conseguir modificar os comportamentos das crianças.

Categoria nº 6: Punições

O recurso à punição das crianças é uma estratégia para resolução de conflitos entre o educador e as crianças a que os adultos recorrem de uma forma sistemática. Na maioria dos casos, as situações conflituosas são da responsabilidade do adulto, uma vez que decorrem de práticas de controlo social. O recurso a estes procedimentos punitivos, observa-se mesmo nos educadores profissionais, de quem seria de esperar o recurso a soluções alternativas, tais como promover a reflexão das crianças àcerca das causas dos conflitos e dos sentimentos envolvidos nas situações conflituosas, desenvolver com as crianças processos de negociação, intervir de forma profiláctica através da estruturação do tempo e do espaço educativos de forma a diminuir as probabilidades da emergência de episódios conflituosos. Em diversas ocasiões (em situações de formação contínua e em conversas informais) tivémos a oportunidade de ouvir educadoras aludir à punição enquanto modo de intervenção legítimo, inevitável e necessário. Por seu lado, Maria Grazia Capitanio observou que vinte por cento das cinquenta e oito afirmações produzidas em situação de entrevista por trinta educadoras de infância, indicavam a punição como um modo legítimo para desencorajar comportamentos considerados indesejáveis (cf. Capitanio, 1990, pág. 210). A autora constatou também que cerca de vinte e seis por cento das afirmações das entrevistadas apontavam as repreensões como uma estratégia igualmente recomendável para o educador atingir esses mesmos objectivos. Estes dois modos de resolução de conflitos, situavam-se em segundo e terceiro lugares de uma lista cinco procedimentos. A autora refere que se adicionarmos estas duas percentagens de respostas obtemos um total de cerca de quarenta e sete por cento de repostas, referidas por dezasseis educadoras, o que revela a popularidade de que estes procedimentos behavioristas desfrutam.

As punições foram precisamente os comportamentos chocantes que um maior número de entrevistadas referiram em qualquer dos três anos de formação: foram quatro as alunas de cada uma dos três anos que deram respostas agrupáveis nesta categoria (cf. quadro nº. 9).

Das quatro alunas do primeiro ano que se referiram a situações deste género, quatro assinalaram as punições físicas, e uma outra referiu-se quer a esse tipo de punições, quer a outras formas de castigos. Uma destas alunas relata os comportamentos de um vizinha sua para com o filho: "ela começava a pedir comer à mãe e a mãe não lhe dava... queria era fazer renda... e então o filho começava a chorar, mas ela não se importava e ainda lhe dava, e ainda lhe batia", para em seguida tecer os seguintes comentários prescritivos: "a gente também se deve pôr na situação das crianças e não começar logo a tratar mal e não bater e isso... penso que os adultos deviam ser mais compreensivos, não deviam ser tão impulsivos, não se deviam deixar levar pela raiva, e deviam saber porque é que estão a agir daquela maneira, e depois aí, deviam pensar um bocadinho, conversar com as crianças" (entrevista nº 2, 1º Ano). Uma outra aluna descreve uma situação em que viu "um pai a bater num filho na rua mesmo, que... isso vi mais que uma vez mas não foi uma cena que me tenha chocado assim tanto... [...] um miúdo ia a andar atrás de um cão, um miúdo pequenino e acho que estava a... devia ter uns 3 ou 4 anos e depois caiu e acho que o pai... não fez mais nada, levantou a criança e toma, toma, toma ali e na cara, e foi bastante... eu acho que isso... ninguém deve fazer isso a uma criança porque não é maneira de educar e eu acho que deixa marcas na criança e mais tarde essa criança pode vir a fazer isso a um filho porque se o pai bateu por que é que ele não há de bater ao filho?" (entrevista nº 4, 1º Ano). É interessante notar como a entrevistada tem a noção da reprodução das agressões físicas às crianças que, de geração em geração, e encontrando justificações de diversa ordem nos manuais de pedagogia, vão assegurando aos adultos uma oportunidade para recuperarem o poder de que se viram desmunidos na sua própria infância, quando das intervenções violentas dos seus próprios educadores (veja-se o que a este respeito diz Alice Miller, 1984, pág. 120). Outra entrevistada faz igualmente menção à violência física dos adultos, se bem que de uma forma muito genérica: "o adulto por vezes agride sabendo que está a magoar, e às vezes é mesmo de uma forma muito pensada..." (entrevista nº 5, 1º Ano). Uma outra aluna refere genericamente algumas punições, entre as quais as punições físicas, e demarca-se criticamente desse tipo de procedimentos: "não quero que eles sintam como se tivessem uma professora, uma pessoa que manda neles... "ou fazem, ou vão para o quarto escuro", mais vale nem falar nisso!... no quarto escuro e nas reguadas, porque isso é uma estupidez, e o que é certo é que isso ainda está a acontecer hoje em dia... esses métodos..." (entrevista nº 6, 1º Ano). Esta mesma aluna refere ainda a necessidade de uma mudança no sentido do abandono desse tipo de comportamentos dos educadores: "eu acho que isso aí do castigo, da estalada... isso é que não. Não concordo nada com isso, não concordo porque não é que nunca isso me tenha acontecido muito, mas nós como jovens temos que alterar essa situação porque senão não há necessidade de se estar a continuar o

ensino assim, não há necessidade de continuarem a entrar jovens assim, porque senão afinal não muda nada" (idem). Uma outra aluna relata uma situação de violência de um pai para com o filho: "Uma vez quando vinha da escola, uma criança que não tinha mais de 7 anos e o pai levava-a de rastos... batia-lhe por todos os lados, não via se era na cabeça se era na cara ou onde quer que fosse e a criança a chorar mas ao mesmo tempo parecia que já estava também habituada àquilo e isso chocou-me imenso porque ninguém fazia nada, havia adultos que podiam interferir mas ninguém fez nada e isso chocou-me imenso. Penso que nunca se deve bater nas crianças...". É interessante realçar o facto da aluna ter sido sensível à indiferença dos adultos que assistiam ao espancamento da criança; essa insensibilidade é igualmente uma cumplicidade: ninguém interfere, todos calam, todos consentem...

Uma das alunas do segundo ano que fez afirmações que pertencem a esta categoria, relatou uma situação de ameaça e castigo que analisa criticamente com lucidez: "neste estágio aconteceu-me uma.... que eu fiquei chocadíssima.... eu estive com uma educadora... cada vez que uma criança se portava mal, (eles comiam todos no refeitório, os bebés e tudo...) a educadora ameaçava a criança: " se não te portas bem, vou-te meter na cadeira dos bebés..." e chegou a meter lá uma criança, e a criança esperneou, chorou, até que a educadora disse: "ah, está bem, e agora vais comer"... e o miúdo comeu, soluçava, chorava, mas com aquela ameaça, comeu... em termos de desenvolvimento, em termos psicológicos, aquilo é traumatizante, é como se uma criança que já não usasse fraldas, fosse agora obrigada a usar fraldas... quer dizer, se a criança já não está naquele nível de desenvolvimento em que come na cadeira de bebé, estar a ameaçá-la "ai não comes, voltas a ser bebé....", acho que não está bem e fez aquilo várias vezes... não concordei" (entrevista nº 1, 2º Ano). Uma outra aluna também do segundo ano refere genericamente as punições físicas e denuncia o carácter ilegítimo do poder dos adultos que se baseia na sua maior robustez física: "quando batem nas crianças... isso é o que mais me choca... não há direito que os adultos batam nas crianças, lá porque têm mais força, acham que têm esse direito..." (entrevista nº2, 2º Ano). Duas alunas deste mesmo ano criticam a instigação da violência e a promoção da justiça de Talião por parte dos adultos: "houve um caso que... há um miúdo que andava sempre a beliscar o outro, era sempre os mesmos dois e então... não sei até que ponto isto estará correcto, ela fazia com que aquele que era beliscado "vai beliscar a ele" e não sei quê e... eu não sei até que ponto isto não será estar a transmitir comportamentos pronto, de agressividade à criança... se por um lado aquele que agredia sentia na pele o que fazia por outro também estava a fazer com que aquele que era agredido ter uma atitude pronto, agressiva com o outro, também não sei... mais parece olho por olho e dente por dente... e não sei até que ponto isso será correcto com as crianças e ainda por cima com idades de 2 a 3 anos que elas por vezes têm essas atitudes mais para chamarem a atenção do adulto do que mesmo para agredir a outra criança... por acaso fiquei assim um bocado decepcionada... não esperava..." (entrevista nº 5, 2º Ano), e ainda: "havia uma criança que estava constantemente a fazer mal aos outros... tinha 3 anos, pouco falava... e estava constantemente em agressão aos outros, a puxar cabelos, depois

quando a gente se descuidava assim um bocado lá ia ele, dava um safanão, e era o facto de a educadora, portanto, lhe dizer a ele para ele fazer o mesmo aos outros que é para ele sentir na pele aquilo que fazia aos outros e eu, pronto... eu acho que isso... não sei, eu acho que aquilo às vezes desespera um bocado porque a gente chega a um certo ponto não sabe o que há-de fazer porque ele faz aquilo constantemente mesmo que se diga que não se deve fazer, que é feio, magoa os meninos... ele está constantemente a fazer, não quer saber nada disso, portanto faz, não toma em atenção nada do que se diz, mas eu acho que ao mesmo tempo, portanto a educadora estar a dizer *faz* !... que é para ele sentir na pele e deixar de fazer, pronto... eu acho que não está correcto, acho que é uma coisa que não sei bem como é que ia lidar com esse problema mas talvez... não fazia isso que ela fazia, acho que não está correcto, acho que está a incitar os outros a irem ao mesmo tipo de agressão" (entrevista nº 8, 2º Ano).

Por fim citaremos ainda as quatro alunas do terceiro ano que assinalaram o recurso a punições por parte dos adultos. Uma das alunas finalistas referiu uma privação da refeição utilizada para punir uma criança: "a criança tinha uns cinco, quatro, cinco anos, e... não queria comer, ela fazia sempre fita para comer, foi à hora de almoço... e... já não sei bem, já foi há muito tempo, já não sei bem como é que se passou, mas acho que entornou a sopa no chão, algo do género... e a educadora estava já aborrecida com ele, porque aquilo era sistemático, pronto, todos os dias ele tinha problemas para comer, e pegou nele, com certeza já devia ter feito algumas de manhã, também, e disse *não te portas bem.....* algo como isto: *não te portas bem, não conseguiste comer a sopa, vais-te sentar, vais-te deitar (...) e vais dormir...* e foi dormir... e... isto era meio-dia e meia, que é a hora de almoço, à uma hora, já todos tinham todos acabado de comer, e a criança ainda estava... não sei se ele na altura dormiu logo, sei que ele depois acabou por adormecer, ainda estava a dormir... eu até perguntei se... (assim... prontos, sem os miúdos perceberem), perguntei à educadora se ele não comia... assim *não, agora não come* !... pois, inclusive nessa altura acho que ele já tinha adormecido, e pouco depois a... a orientadora chegou, e perguntou o que é que se tinha passado, pronto, e quer dizer, começamos a falar, e... ela viu a criança deitada, tapada com um cobertor, e... perguntou o que é que se tinha passado, e ela teve... portanto, a educadora teve que responder e sentiu necessidade de se justificar perante a acção que tinha praticado, e isto, e porque aquilo, mas que crueldade! e... pronto, eram três horas quando a criança foi almoçar, e pronto: não posso afirmar, mas quase que tenho a certeza que se não fosse a orientadora chegar, provavelmente ela naquele dia não almoçava... quer dizer foi assim uma situação, por acaso, dos quatro estágios que nós tivemos, foi uma situação que por acaso me... pronto, não me esqueço, da forma como a educadora pretendeu resolver o problema... porque... eu nunca faria aquilo..." (entrevista nº 3, 3º Ano). Esta mesma aluna assinala também a inutilidade dessa atitude cruel, assim como a inutilidade de toda e qualquer crueldade: "continuei lá ainda durante mais de uma semana e ela não modificou o comportamento do miúdo, pelo facto de não ter almoçado, ou pelo facto de ela ter posto aquele castigo, e... no entanto... pronto, até que ponto aquilo não foi brutal demais para a criança?... e inútil? eu acho

que foi... cruel e inútil... aliás nunca poderia ser útil uma atitude cruel... eu sei que na altura fiquei muito perturbada..."(entrevista nº 3, 3º Ano). As outras três alunas finalistas que deram respostas incluíveis nesta categoria, assinalaram casos de utilização da violência física como estratégia "educativa" das crianças. Uma dessas alunas refere um episódio assaz brutal que presenciou numa instituição em que realizava o seu estágio: "houve uma [situação] que eu vi que eu acho que nunca mais me vou esquecer... não foi uma iniciativa da minha educadora... as crianças estavam lá fora, no recreio, estão todas, juntas... de todas as salas e têm duas casas de banho... uma para as meninas e outra para os meninos... e entretanto, uma auxiliar aos gritos, porque estava uma miúda na casa de banho e estava um miúdo lá com ela... o professor não sabe o ensaio que eles levaram, cada um, que até vinham com as palmadas vincadas... eu achei aquilo de uma violência tal... os miúdos ficaram tão transtornados... e eu não fiquei melhor... porque estava ali e não fui capaz de fazer nada, porque não fui capaz nem de lhes dizer nada, dizer que aquilo não se fazia assim... e a auxiliar gritava: *já viram isto? isto são dois tarados que vão sair daqui, ele e ela..., os dois na mesma casa de banho...*" (entrevista nº 5, 3º Ano). Uma outra aluna do terceiro ano relata um outro episódio relativo às punições físicas, desta vez na creche: "quando eu estive em creche uma coisa que me chocava ... eu nunca bati numa criança e depois cheguei lá e ela dizia-me assim, a educadora não... era a auxiliar que dizia isso... era a auxiliar que estava com eles... *se eles precisarem bata-lhes...* e aquilo caiu-me tão mal... tão mal.... pronto, acho que essa situação chocou-me assim um bocado... e vi bater... por exemplo, quando os miúdos estavam mais excitados, ou isso às vezes batiam, ou quando eles eram malcriados ou isso, nessas situações às vezes batiam e não foi só lá, foi em montes de sítios... utiliza-se essa táctica, e pronto isso foi uma coisa que me chocou...." (entrevista nº 6, 3º ano). Num outro relato, uma entrevistada finalista assinala duas situações de punição física: "foi uma criança que fez chichi, ela estava à rasquinha para fazer chichi, e a auxiliar... a auxiliar estava a fazer o seu tricot, e então a criança fez chichi ali... e a auxiliar deu-lhe uma palmada... estou-me a lembrar também, por exemplo... estou-me a lembrar do que aconteceu numa hora de refeição, em que estava uma... uma das miúdas a comer, e ela sempre não gostava da alface... não gostava daquilo... e ela deitou o comer fora... e a auxiliar não faz mais, dá-lhe uma chapada" (entrevista nº 7, 3º Ano). Pouco depois, a mesma aluna relata: "depois falei nestas coisas à educadora e ela *ah, de vez em quando não faz mal...* não sei, não sei, o que é que eu podia fazer ali? uma, deu a chapada, e outra diz que de vez em quando até faz bem, que aquilo... é, o que é que eu faço? que é que eu faço?!, não é?... resta-me é reflectir, reflectir no que vi e saber até que ponto é anti-pedagógico bater nas crianças... e ver mesmo que uma educadora pode com toda a naturalidade achar que *de vez em quando não faz mal...* e depois dei-me conta durante o dia daquelas cenas que eu vi fazer... acho que aquilo vai ser vantajoso... reflectir-se numa situação daquelas... e se calhar qual era a minha atitude se eu tivesse assistido como educadora a uma coisa daquelas, acho que não ia fazer valer à chapada, mas ia com conversa...(entrevista nº 7, 3º Ano). A estes comentários críticos a aluna acrescenta que: "acho que não está bem, porque entretanto houve ali uma palmada, e isso só significou que a auxiliar falhou como profissional... não conseguiu fazer

senão aquilo, bater..." (idem).

3. 2. 1. Síntese

Nesta segunda vertente desta dimensão de análise, podemos ter em conta, por um lado, o facto de que as alunas do terceiro ano são as que fazem afirmações mais variadas, que se agrupam em todas as categorias consideradas, contrariamente às alunas dos anos anteriores que não deram respostas incluíveis em todas as categorias consideradas (cf. quadro nº 9).

Quadro nº 9 Nº de Entrevistadas: 1º Ano | 2º Ano | 3º Ano

Dimensão: Atitudes chocantes dos adultos para com as crianças	7	8	9
Categoria nº 1: Transmissão de Expectativas Negativas às Crianças	1	—	2
Categoria nº 2: Discriminação	2	1	1
Categoria nº 3: Atitudes Incoerentes	1	—	1
Categoria nº 4: Submissão das Crianças às Rotinas	—	3	3
Categoria nº 5: Intimidação	1	—	1
Categoria nº 6: Punições	4	4	4

Por outro lado, e para além da constatação evidente do facto das alunas terem progressivamente, ao longo do seu percurso académico, um maior leque de experiências a que se reportam para dar resposta à questão que lhes colocámos, é necessário destacar que as alunas do segundo ano, e sobretudo as finalistas não repudiam apenas as atitudes que relatam: questionam igualmente o valor educativo desses procedimentos e propõem comportamentos alternativos àqueles de que se demarcam. As críticas movidas pelas alunas do terceiro ano destacam-se aliás pela sua profundidade: algumas dessas considerações contêm uma análise dos pressupostos em que estão baseadas as atitudes que denunciam, questionam os próprios fundamentos das acções que descrevem, põem por vezes a claro a ausência de sentido e o paradoxo de atitudes dos adultos para com as crianças, e revelam como por vezes são os adultos que suscitam comportamentos desajustados que depois reprimem.

De salientar ainda que apesar de um igual número de alunas dos três anos referir as punições enquanto atitude chocante dos adultos relativamente às crianças, só no primeiro ano se encontram afirmações que preconizam o castigo como uma solução aceitável para a resolução de conflitos entre o educador e as crianças, como já ficou ilustrado, por exemplo, pela seguinte afirmação transcrita e analisada na primeira vertente desta dimensão: "uma palmada quando é preciso" (entrevista nº 7, 1º Ano).

Da análise de conteúdo desta vertente da dimensão Orientações Educativas, podemos concluir também que o sentido crítico das alunas se desenvolve e afina com a formação e que, contrariamente ao que eventualmente se poderia supor, não se verifica um efeito perverso de apropriação e reprodução dos comportamentos e atitudes que por vezes as alunas observam em algumas das instituições onde os seus estágios decorrem. Dir-se-ia que, integradas no contexto geral deste curso de educadoras, tais atitudes e comportamentos funcionam como contra-modelo, e podem constituir uma oportunidade para as alunas construírem a sua identidade profissional.

Retomemos ainda a questão da violência exercida sobre as crianças, e avancemos desde já algumas sugestões que nos parecem adequadas. Se é verdade que "só por si, o conhecimento das leis do desenvolvimento da criança não nos protege contra a insatisfação e a cólera nas ocasiões em que o seu comportamento não corresponde nem às nossas representações ideais nem às nossas necessidades, sem falar dos casos em que parece pôr em perigo os nossos mecanismos de defesa" (Miller, 1984, págs. 15 e 16), então é importante encontrar outros meios de formação para permitir evitar essa cólera. Talvez a organização de espaços em que seja promovida uma reflexão àcerca dos sentimentos face à infância em geral, e à infância das alunas, das educadoras cooperantes e dos formadores, seja um meio proveitoso de prevenir a emergência do ódio, sob todas as suas formas, mais ou menos declarado, mais ou menos dissimulado. Não se trata de prescrever comportamentos e atitudes, uma vez que, como não é suficientemente sabido, esse procedimento é antes do mais um esforço vão: "dizer o que se deve fazer e o que não se deve fazer, por exemplo [dizer] que não se deve odiar, são [...] frases inúteis" (Miller, 1984, pág. 21). Trata-se antes de revisitarmos a nossa infância na medida do possível, de modo a discernirmos (ou pelo menos entrevermos) as razões que nos conduzem a esse sentimento, essas "raízes do ódio", conforme lhes chamou Alice Miller, que aparecem transformadas em nobres preceitos educativos omnipresentes.

4. Quarta dimensão da análise: representações do processo de desenvolvimento / aprendizagem

Quando colocámos às alunas entrevistadas a questão "Como é que as crianças se desenvolvem e aprendem?", pretendíamos essencialmente saber de que modo representavam o processo de desenvolvimento / aprendizagem. De um modo geral podemos conceber este processo de desenvolvimento / aprendizagem, e empregando a formulação de Ingrid Pramling (1986), ou como qualquer coisa que acontece à criança, ou então como qualquer coisa que a criança faz, em que participa activamente, ou seja, a criança concebida como objecto ou como sujeito do desenvolvimento e da aprendizagem.

Pretendemos também saber como é que, no interior da segunda hipótese explicativa deste processo, as alunas se situavam: privilegiariam o factor social, considerado enquanto causa do desenvolvimento, ou pelo contrário, colocariam o ênfase na interacção do sujeito isolado do contexto social, concebendo essa interacção individualista como a razão do desenvolvimento, da construção da inteligência, a qual, a seu tempo se socializaria ? Que possíveis diferenças poderão verificar-se nas respostas das alunas dos três anos de formação, relativamente a estes aspectos ?

As categorias utilizadas são categorias prévias inspiradas nas categorias utilizadas num estudo àcerca das teorias e imagens nas representações sociais construídas pelas mães àcerca da infância (Carugati, Emiliani e Molinari, 1989). No entanto, completámo-las quer organizando subcategorias para uma das categorias originais, quer acrescentando duas novas categorias à posteriori (que aparecem unicamente no 3° Ano), de modo a poder tratar as afirmações das entrevistadas em função dos objectivos acima enunciados. Assim, agrupámos as respostas segundo as seguintes categorias principais: 1) Aprendizagem Social, 2) Instrução / Estimulação, 3) Interacção Construtivista, 4) Aprendizagem e Desenvolvimento Espontâneo / Inatismo e 5) Referência aos Estádios de Desenvolvimento.

Categoria n° 1: Aprendizagem Social

Esta categoria visava conter as respostas das alunas que indicassem processos de aprendizagem relacionados com a imitação, independentemente do facto de, nessas afirmações serem encontradas explícitas ou implícitas quer a teoria do efeito de Skinner, quer as concepções de Miller e Dollard, quer ainda a concepção de modelagem de Bandura. As afirmações agrupadas nesta categoria foram aquelas em que estava presente o termo imitação, ou conjugações do verbo imitar, assim como as que designavam implicitamente o processo imitativo ou outros modos de absorção de modelos comportamentais.

Oito alunas do primeiro ano, cinco alunas do segundo e quatro alunas finalistas deram respostas que agrupámos nesta categoria (cf. quadro nº 10).

Quadro nº 10

	Nº Entrevistadas: 1º Ano	2º Ano	3º Ano
Categoria: Aprendizagem Social (Imitação / Observação / Absorção)	8	5	4

No entanto, uma quantificação muito simples que procedemos por pesquisa automática no computador, revela que o termo imitação e diversas conjugações do verbo imitar estão presentes no discurso das entrevistadas de cada ano (tomado como um todo) de uma forma muito assimétrica, que não coincide com o sentido expresso pela diminuição progressiva ao longo da formação do numero de alunas que evocam os processos da "aprendizagem social". De facto, metade das entrevistadas do segundo ano utilizam vinte e uma vezes o termo imitação e conjugações do verbo imitar, quatro alunas do primeiro ano recorrem a essas palavras doze vezes, enquanto que três alunas finalistas as enunciam seis vezes (cf. quadro nº 11).

Quadro nº 11

	Nº de Entrevistadas			Nº termos / expressões		
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Termo Imitação e conjugações do verbo imitar	4	5	3	12	21	6

Esta quantificação mínima parece indicar uma tendência das alunas do segundo ano para restituir parcialmente o nosso discurso nas aulas da cadeira de psicologia do desenvolvimento desse ano, cujo programa incide no desenvolvimento das crianças desde o nascimento até aos três anos, e onde é dedicada uma especial atenção aos estudos sobre o desenvolvimento da capacidade de imitação a que fizémos referência no segundo capítulo (cf. 4. 1. : A questão da imitação).

Seria de esperar que as alunas revelassem uma compreensão relativamente completa destas questões. Se isso se passa de algum modo no discurso das alunas finalistas, como adiante se verá, o mesmo não se pode dizer àcerca das afirmações das alunas do segundo ano. Dir-se-ia por um lado, que a complexidade das informações provenientes dos estudos sobre a imitação foi reduzida a uma representação simplista desta problemática. As alusões feitas pelas entrevistadas dos três anos de formação : têm implicitamente por base, quer as perspectivas de Miller e Dollard, quer a concepção de Bandura (modelagem). Face ao cuidado com que esta problemática dos processos imitativos foi tratada, a insistência das alunas do segundo ano na referência à imitação como um processo de aprendizagem, sugere-nos uma especulação segundo a qual, as

alunas teriam eventualmente retido as posições behavioristas, parecendo desconhecer a problematização realizada face a essa perspectiva. Na base desta obnubilação parece estar um processo que em muitos aspectos evoca processos relativos às representação sociais: para conseguirem lidar com uma nova ideia (críticas às teorias do efeito e da modelagem, e sua substituição por concepções alternativas) as alunas acabariam por proceder quer a uma objectivação (comportando tanto uma retenção selectiva de parte da informação àcerca do fenómeno imitativo, como uma transformação da ideia que teria sido percepcionada como estranha numa outra familiar), quer à sua ancoragem no modelo compreensivo pré-existente (concepção behaviorista). Apesar de tudo, uma resposta de uma entrevistada do segundo ano, desvaloriza a modelagem enquanto processo de aprendizagem, e enfatiza os factores cognitivos: "às vezes está muito quieta, até parece que está distraída e está a aprender... está a pensar e a aprender... com os adultos é o mesmo... e aí não é por imitação... é talvez uma descoberta mas que não se vê [...] às vezes está ali a perceber sozinha e nós não nos damos conta... [...] aí a criança aprende sozinha... não precisa que lhe ensinem" (entrevista nº 8, 2º Ano) [1].

No que se refere às respostas das alunas finalistas, constatamos que apenas quatro destas alunas mencionaram os processos da "aprendizagem social" (contra seis do segundo e oito do primeiro — cf quadro nº 10), e, por outro lado, apenas três entrevistadas deste ano recorreram ao termo imitação e a conjugações do verbo imitar, e só por seis vezes. Estes dados parecem indicar uma tendência, ao longo da formação, para uma diminuição progressiva do recurso ao modelo da chamada aprendizagem social para compreensão do processo de desenvolvimento / aprendizagem.

Categoria nº 2: Instrução / Estimulação

Nesta categoria agrupamos as respostas que se encontram no interior do mesmo sentido que preside às afirmações agrupadas na categoria Estimulação / Ensino considerada na dimensão de análise Orientações Educativas.

Nove das dez alunas entrevistadas do primeiro ano enunciaram respostas deste tipo (cf. quadro nº 12). Nessas respostas o processo de desenvolvimento / aprendizagem é concebido em função do ensino; a criança é objecto de ensino e é por isso que aprende: "aprendem com as... porque as educadoras as ensina através das actividades" (entrevista nº 1, 1º Ano), ou, afirmado mesmo de uma forma peremptória: "Aprendem quando lhes ensinamos... é assim mesmo..." (entrevista nº 7, 1º Ano). Aliás, temos de ensinar tudo à criança, uma vez que, "quando [ela]

[1] Esta resposta será igualmente considerada na análise da categoria nº 3: Interacção Construtivista.

nasce, não é capaz de fazer nada, não está estimulada" (entrevista nº 8, 1º Ano); e é necessário que o adulto substitua a criança na construção dos conhecimentos, para que ela possa pensar, conhecer: "precisam de elaborar os conceitos delas, e se não forem os adultos a fazerem isso, ou pessoas mais velhas do que eles, claro, não... eles não vão conseguir elaborá-los sozinhos" (entrevista nº 6, 1º Ano). Como seria de esperar, nesta concepção empirista do desenvolvimento, as actividades têm um lugar de destaque como estratégia de ensino: "aprendem com as... porque a educadora as ensina através das actividades" (entrevista nº 5, 1º Ano). Aliás, as crianças são supostas aprender porque os educadores fazem aprendizagens: "[aprendem] através do... de actividades, que nós educadores fazemos" (entrevista nº 10, 1º Ano).

As cinco alunas do segundo ano que proferiram afirmações deste tipo (cf. quadro nº 12), atribuíram essencialmente uma relação de causalidade entre a estimulação e o desenvolvimento / aprendizagem, se bem que de um modo mais mitigado: "elas aprendem, em parte pelos estímulos que recebem" (entrevista nº 3, 2º Ano) ou ainda, com referência à actividade lúdica, se bem que reinterpretada em termos empiristas: "nas idades mais novas... é muito através da estimulação, a brincar com brinquedos interessantes" (entrevista nº 4, 2º Ano). Destacamos ainda uma resposta em que o adulto é substituído por outras crianças enquanto agentes de ensino: "essa criança já vai ensinar a outra que ainda não fez [uma actividade]" (entrevista nº 2, 2º Ano) e "Aprendem umas com as outras e também aprendem com os adultos, mas penso que não é tão importante..." (entrevista nº 10, 2º Ano).

Foram duas as alunas finalistas que enunciaram duas respostas que reunimos nesta categoria (cf. quadro nº 12), por conterem elementos instrucionistas; estes elementos aparecem no seio de afirmações com um sentido genérico, a um nível social: "toda uma teia de conhecimentos que a rodeia, que lhes é fornecida, pelos pais, por tudo quanto a envolve" (entrevista nº 3, 3º Ano), e: "há certas regras da socialização que foram criadas pela sociedade, estão estabelecidas e não é possível que a criança as aprenda sem um apoio, sem que um adulto lhe diga quais são" (entrevista nº 8, 3º Ano). Nas entrevistas das alunas finalistas não aparecem no entanto, nem as respostas instrucionistas radicais e peremptórias que se encontram nas entrevistas do primeiro ano, nem sequer o ênfase dado ao papel da estimulação, como se constata em algumas respostas das entrevistadas dos dois primeiros anos.

Quadro nº 12

	Nº Entrevistadas: 1º Ano	2º Ano	3º Ano
Categoria: Instrução / Estimulação	9	5	2

Categoria nº 3: Interacção Construtivista

Adoptámos esta categoria do estudo de Carugati, Emiliani e Molinari, (1989) a que anteriormente fizémos referência. Contudo, face às respostas que obtivémos, procedemos à sua adaptação, subdividindo-a em quatro sub-categorias: a) Interacção Construtivista Genérica, em que reagrupámos as respostas que faziam alusão global aos processos interactivos presentes na construção do desenvolvimento e das aprendizagens; b) Interacção Construtivista com o Mundo Físico, em que incluímos as afirmações que colocavam o ênfase aos processos interactivos que o sujeito desenvolve com os objectos; c) Interacção Construtivista Social, em que foram englobadas as respostas que realçam as interacções pessoais enquanto factor do processo desenvolvimento / aprendizagem, ou seja, as respostas que destacam o carácter interaccionista - social deste processo; por fim reagrupámos na categoria d) Construtivismo, algumas respostas que fizeram alusão ao carácter auto-organizativo do processo de desenvolvimento / aprendizagem.

No quadro nº 13 figura o número de entrevistadas que em cada um dos três anos deram respostas incluídas na categoria em estudo, assim como em cada uma das suas sub-categorias.

Quadro nº 13

	Nº Entrevistadas: 1º Ano	2º Ano	3º Ano
Categoria: Interaccionismo e Construtivismo	8	5	10
Sub-Categoria a): Interacções Genéricas	8	5	6
Sub-Categoria b): Interacções com o Meio Físico	3	4	5
Sub-Categoria c): Interacções Sociais	4	4	9
Sub-Categoria d): Construtivismo	—	5	4

A primeira constatação que pode ser feita da leitura deste quadro é a de que só no terceiro ano, a totalidade das entrevistadas deu respostas incluíveis nesta categoria. Por outro lado, só as alunas dos dois últimos anos deram respostas classificáveis em todas as sub-categorias consideradas. Além disso, foram mais numerosas as alunas do terceiro ano que fizeram afirmações relativas a todas as categorias do que as suas colegas do primeiro, excepto no que concerne à sub-categoria Interacções Genéricas. Idêntica comparação entre as respostas das alunas dos dois últimos anos, revela que foram mais as alunas finalistas que aludiram a aspectos do processo desenvolvimento / aprendizagem agrupados nas três primeiras sub-categorias do que as alunas do segundo ano, enquanto que se observa o contrário relativamente à quarta sub-categoria (Construtivismo).

No que diz respeito às diferenças qualitativas das respostas dos três grupos de entrevistadas, importa realçar em primeiro lugar que na sub-categoria Interacções Genéricas, se destacam algumas respostas dos dois últimos anos, quer devido ao facto de conterem a enunciação de uma condição necessária para que a experiência interactiva promova o processo de desenvolvimento / aprendizagem (a autonomia), quer porque algumas dessas respostas generalizam o princípio interaccionista aos adultos. Relativamente ao princípio de autonomia pode ler-se numa resposta de uma entrevistada do segundo ano: "é pela experiência que elas aprendem... experiência em autonomia..." (entrevista nº 9, 2º Ano); no mesmo sentido, mas de uma forma mais explícita se inscrevem as seguintes respostas de uma aluna finalista: "Têm de experimentar em autonomia para construir os conhecimentos" (entrevista nº 9, 3º Ano), e ainda, enfatizando a necessidade do princípio de autonomia ser contemplado para que seja possível a aprendizagem da disciplina auto-consentida, esta aluna observa: "a partir daí, destas condições [de autonomia], vão estar abertos e a pouco e pouco e com ritmos variáveis, [...] vão aprender as melhores formas de se comportarem nesta ou naquela situação [...] eles têm de viver as situações e têm de tirar as suas próprias conclusõe se não ficarem com as conclusões que já estão feitas... que já estão determinadas" (entrevista nº 9, 3º Ano). Por outro lado, e no que se refere à generalização do princípio interaccionista do processo de desenvolvimento / aprendizagem aos adultos, uma afirmação de uma aluna do segundo ano indica que "as crianças aprendem em autonomia... e nós também... todas as pessoas... aprendemos todos pelas experiência..." (entrevista nº 9, 2º Ano), e uma outra afirmação, desta feita de uma entrevistada do terceiro ano estabelece o primado da experiência sobre as informações emergentes quer dos livros quer da experiência dos outros: "decerto eu vou muito mais aprender pela minha própria experiência do que com qualquer coisa que me venha por experiência d'outrem... os livros é... ao fim e ao cabo são complementares... não substituem a experiência..." (entrevista, nº 3, 3º Ano). Nenhum destes sentidos contidos nestas afirmações pode ser discernido nas respostas das alunas do primeiro ano.

Nas afirmações reagrupadas na segunda sub-categoria, (Interacções com o Meio Físico), encontramos também diferenças importantes ao longo dos três anos: enquanto que as alunas do primeiro ano enunciam de uma forma vaga a importância da interacção com os objectos — "é a necessidade de sentir as coisas" (entrevista nº1, 1º Ano), ou "vai aprender com o contacto com as coisas" (entrevista nº 8, 1º Ano) —, algumas alunas do segundo ano especificam de alguma forma essas interacções com os objectos, referindo-se quer a alguns materiais — por exemplo: "fazem coisas diferentes com plasticina" (entrevista nº 4, 2º Ano) — quer aos modos como as crianças procedem à sua exploração: referindo-se aos bebés uma entrevistada indica "que eles aprendem muito... quando mexem nas coisas, quando olham, quando ouvem, os sentidos... é aí, os olhos, as mãos, a boca, os ouvidos, até o nariz..." (entrevista nº 10, 2º Ano). Por seu lado, alunas finalistas deram respostas agrupadas nesta categoria que contêm referências ao sujeito do

desenvolvimento / aprendizagem enquanto construtor dos seus próprios conhecimentos: "elas aprendem por si próprias por auto-construção dos conhecimentos, quando interagem com as coisas" (entrevista nº 8, 3º Ano); esta mesma aluna faz ainda alusão ao papel promotor do processo de desenvolvimento / aprendizagem desempenhado pela reflexão do sujeito sobre os seus próprios actos: "acho que é a partir de uma certa reflexão sobre as experiências [...] que fazem" (entrevista nº 8, 3º Ano).

Na terceira sub-categoria (Interacções Sociais) estão agrupadas respostas cujas acentuadas diferenças observadas no decorrer do percurso académico merecem que nos detenhamos com particular atenção. As três entrevistadas do primeiro ano que forneceram respostas deste tipo apenas aludem a esta primordial questão dos factores sociais do processo de desenvolvimento / aprendizagem, quer de uma forma muito vaga e irrelevante: "perguntam assim muitas coisas" (entrevista nº1, 1º Ano), quer remetendo-a para um plano secundário: "é a brincar umas com as outras que também aprendem" (entrevista nº 5, 1º Ano). De entre as respostas dadas pelas quatro entrevistadas do segundo ano que se pronunciaram àcerca da interacção social, destacamos uma afirmação que inverte a hierarquia indicada na última citação, ou seja, a aluna coloca o ênfase na interacção social, em vez de a relegar para segundo plano: "O mais importante é o que eles descobrem [...] uns com os outros" (entrevista nº 10, 2º Ano). Neste mesmo sentido, mas de uma forma mais consequente e completa inscrevem-se as afirmações proferidas por cinco alunas finalistas: "não lhes serviria de nada o que trazem à nascença se não tivessem interacções com a mãe... e com outras pessoas... essas interacções são o motor do desenvolvimento" (entrevista nº 2), e: "eles interagem e fazem trocas e isso é que enriquece o seu viver e as aprendizagens que eles vão estruturando" (entrevista nº 6, 3º Ano), e também: "é assim que aprendem... é mais pelo contacto directo [...] com as pessoas" (entrevista nº 7, 3º Ano), e ainda: "aprendem com o contacto directo com as pessoas... é a interacção que é a base do desenvolvimento [...] é através desses contactos que as crianças estabelecem com o meio, com as pessoas que as crianças vão compreender o mundo e o seu próprio papel no meio das pessoas e da sociedade em que vivem" (entrevista nº 9, 3º Ano), e por fim: "aprendem com as experiências que fazem [...] sobretudo com os outros... com as pessoas" (entrevista nº 10, 3º Ano); esta aluna indica também que o conhecimento das coisas é mediado pelas interacções sociais que o sujeito estabelece: "chegam às suas conclusões sobre as coisas porque interagem com as outras pessoas e percebem o que é que os outros pensam das coisas... do mundo... e depois comparam com o que elas próprias pensam" (entrevista nº 10, 3º Ano).

Só alunas dos dois últimos anos deram respostas que foram agrupadas na quarta sub-categoria (Construtivismo). De todas as respostas das cinco alunas do segundo ano que se referiram aos princípios construtivistas, destacamos afirmações de três delas que nos parecem mais interessantes. Uma dessas alunas fala do processo desenvolvimento / aprendizagem enquanto produto da autoria do próprio sujeito, invenção do sujeito: "inventam, não é ?...

inventam o seu próprio desenvolvimento [...] eles é que aprendem por si... não é de outra forma... como se pensava" (entrevista nº 6, 2º Ano); uma outra entrevistada expressa o conhecimento de que a actividade do sujeito que aprende não é forçosamente visível, e distingue esse tipo de actividade unicamente interna dos processos de imitação: "às vezes está muito quieta, até parece que está distraída e está a aprender... está a pensar e a aprender... com os adultos é o mesmo... e aí não é por imitação... é talvez uma descoberta mas que não se vê [...] às vezes está ali a perceber sozinha e nós não nos damos conta... [...] aí a criança aprende sozinha... não precisa que lhe ensinem" (entrevista nº 8, 2º Ano). Destacamos ainda algumas declarações de entrevistadas do terceiro ano agrupadas nesta sub-categoria que se diferenciam pela clareza do seu enunciado, e também pelo modo completo como se referem ao princípio construtivista do processo de desenvolvimento / aprendizagem. Uma das alunas fez um conjunto de declarações que primam pelo carácter explícito dos seus pressupostos, os quais relevam simultaneamente, de uma crítica às posições empiristas, e de um construtivismo não radical: "acho que elas quando vêm ao mundo não são tábuas razas... não é ?... e já têm algumas coisas dentro delas... senão era impossível que construíssem as aprendizagens... e a sua pessoa também... e então ali, a partir daí, começam a desenvolver-se... [...] baseando-se nas estruturas que elas têm dentro delas, vão construindo as suas aprendizagens e auto-organizando o seu desenvolvimento... [...] vão relacionando o que estão a construir com o que já têm aprendido" (entrevista nº 2, 3º Ano). Uma outra entrevistada fez alusão à sua própria experiência para ilustrar a posição construtivista que adoptou relativamente ao processo de auto-construção de aprendizagens significativas: "uma coisa que eu tenha aprendido por mim... e que tenha feito uma descoberta por mim nunca mais esqueço, aprendo de facto, porque segui todo uma etapa de desenvolvimento, de construção do sentido daquilo" (entrevista nº 3, 3º Ano). Por fim, uma outra aluna finalista refere-se às aprendizagem auto-construídas através de recuperações mnésicas: "não é nas próprias situações que vamos aprender às vezes, mas pode ser pensando nelas, reflectindo também no passado, que nós aprendemos... é uma acção cognitiva sobre experiências que já passaram mas que estão guardadas na nossa memória" (entrevista nº 8, 3º Ano).

Relativamente à análise desta categoria, (Interaccionismo e Construtivismo), e em jeito de conclusão, pode dizer-se que, de uma forma geral, o discurso das alunas se torna progressivamente, e ao longo da formação, mais completo e consequente, e em simultâneo abandona uma concepção do desenvolvimento que se limita a ter em conta a interacção entre o indivíduo e o mundo dos objectos, para adoptar uma perspectiva social do desenvolvimento, em que até as interacções entre os indivíduos e os objectos são compreendidas como interacções interindividuais mediadas pelos objectos.

Categoria nº 4: Aprendizagem e Desenvolvimento Espontâneos / Inatismo

Se bem que nenhuma aluna do primeiro e do segundo ano tenha fornecido respostas contendo elementos "espontaneistas" ou inatistas para descrever o modo como as crianças aprendem e se desenvolvem, seis alunas do terceiro ano enunciaram posições deste tipo, por exemplo, uma resposta que indica explicitamente o carácter espontâneo da aprendizagem: "As crianças aprendem de uma forma espontânea..." (entrevista nº 1, 3º Ano), ou então, uma outra resposta que enfatiza a existência de comportamentos inatos: "penso que há comportamentos que são inatos... têm uma importância também relevante" (entrevista nº 3, 3º Ano), ou esta afirmação na qual a entrevistada, referindo-se ao processo de desenvolvimento, comenta: "acredito muito que também depende das pessoas, das tais predisposições inatas..." (entrevista nº 8, 3º Ano), ou ainda outra resposta em que a aprendizagem das crianças é considerada possível, uma vez que "já estão preparadas quando nascem para aprender..." (entrevista nº 10, 3º Ano), e ainda no mesmo sentido: "quando nascem já têm... já têm instrumentos, vamos lá competências... que as conseguem... que elas utilizam..." (entrevista nº6, 3º Ano).

5º Categoria: Referência aos Estádios de Desenvolvimento

As respostas agrupáveis nesta categoria pertencem, na sua totalidade a quatro alunas do terceiro ano, que fazem de resto alusões muito rápidas e superficiais: "as crianças vão, pouco a pouco, passando por diversas fases, estádios em, pronto... quer dizer, as coisas processam-se... duma maneira, por etapas" (entrevista nº 3, 3º Ano); ou então: "e vão estruturando o saber delas numa evolução sempre constante através de um sistema de estádios de desenvolvimento que são maneiras de compreender as coisas... o mundo... são compreensões cada vez mais complicadas e que servem melhor para elas aprenderem... " (entrevista nº 6, 3º Ano), ou ainda: " o desenvolvimento é um processo muito rápido nestas idades... é por etapas, que são diferentes... são mudanças qualitativas... de um estádio para outro... mas também são somas de coisas novas que as crianças sabem fazer... e eles aprendem com uma grande facilidade... e muito depressa também..." (entrevista nº 10, 3º Ano). Por vezes a referência aos estádios de desenvolvimentos é feita de uma forma em que são relativizadas algumas das características do próprio conceito: "desenvolvem-se por estádios... que se sucedem uns aos outros, e que levam a

criança a fazer coisas mais complicadas... mais difíceis... podem construir conhecimentos mais elaborados, à medida que passam de um estádio para o seguinte... mas isto às vezes não é assim tão simples... as regressões, desfasamentos. etc... etc..." (entrevista nº 4, 3º Ano), ou também: "pode haver retrocessos, mas em que elas terão que passar... logicamente por essas etapas, sem ultrapassar umas pelas outras... (...) portanto os desníveis que existem sejam provocados, entre aspas, por essas mesmas condições que a criança não tem" (entrevista nº 3, 3º Ano).

Categoria nº 6: Outras Respostas

Nesta categoria agrupámos as respostas (todas elas de alunas finalistas), em que são referidos aspectos, quer relacionados com as condições de desenvolvimento e de aprendizagem, como por exemplo: "se a criança está insatisfeita em relação ao meio em que está ou se está contrariada, se simplesmente não lhe apetece nada estar ali naquele sítio, não gosta nada das pessoas com quem está, eu duvido que possa aprender alguma coisa ou que se possa desenvolver... eu acho que ela própria cria um bloqueio em relação àquilo que lhe queiram propor... e tem mesmo relutância em relação a qualquer coisa que ela poderia querer descobrir..." (entrevista nº 8, 3º Ano), quer referentes à diversidade dos processos de aprendizagem em função das diferenças interindividuais: "os processos de aprendizagem são muito individuais, não são generalizados [...] não há um modelo, um padrão aplicável a todas as situações e a todas as pessoas" (entrevista nº 8, 3º Ano), uma das afirmações desta aluna, expressa mesmo um ponto de vista acentuadamente pessimista: "há outras [crianças] que não conseguem [aprender] de maneira nenhuma" (idem). Uma das alunas fornece também alguns elementos relativos ao processo metacognitivo das crianças: "o pensamento de que estão a aprender pode não ser consciente a este nível, mas inconsciente, provavelmente... mas em determinados níveis, em alguns já é consciente... e acho que está no "que é que faço?"..." (entrevista nº 3, 3º Ano). Esta aluna também fez alusão a dificuldades em responder à pergunta: "É complicado responder porque temos tanta teoria na cabeça ao longo destes 3 anos que às duas por três já nem consigo fazer uma ideia bem definida" (idem).

4. 1. Síntese

A análise das respostas agrupadas nas categorias nº 1 (Aprendizagem Social) , permite-nos concluir que as alunas finalistas tendem a representar o processo de desenvolvimento / aprendizagem de uma forma diferenciada relativamente à representação expressa pelas suas colegas dos anos anteriores: as alunas finalistas, se bem que se refiram aos processos da chamada aprendizagem social, não lhes concedem o lugar privilegiado como o fazem as entrevistadas dos

anos anteriores, sobretudo as do segundo ano.

Observa-se um progressivo abandono ao longo dos três anos, da invocação das perspectivas instrucionistas e do destaque conferido à estimulação. Há que precisar que no contexto do discurso das alunas do primeiro ano que forneceram respostas de tipo instrucionista, (quer nesta dimensão da análise, quer na respeitante às orientações educativas), a instrução é vista de uma forma marcadamente directiva e escolástica, em que o educador diz às crianças o que elas devem fazer, lhes fornece tarefas e procede ao controlo da execução dessas tarefas propostas.

De uma forma inversa, e concumitantemente à diminuição do destaque conferido à estimulação, constata-se ao longo dos três anos de formação, um aumento do ênfase colocado no modo de compreensão construtivista e interaccionista do processo de desenvolvimento /aprendizagem. É particularmente relevante o destaque que nove das dez alunas finalistas conferem ao papel representado pela interacção social no processo de desenvolvimento / aprendizagem. Também a compreensão das alunas dos dois últimos ano se destacam das suas colegas do primeiro ano no que concerne mais especificamente ao princípio construtivista do processo em estudo, uma vez que as alunas do primeiro ano não fizeram nenhuma alusão a esse princípio. Por outro lado, as respostas das alunas finalistas demarcam-se das afirmações das alunas do segundo ano, na medida em que são mais profundas e completas, como pudémos constatar nas considerações desenvolvidas relativamente à categoria em causa (Construtivismo). A diferença observada ao longo da formação é a que separa uma compreensão superficial e uma compreensão profunda do processo de desenvolvimento / aprendizagem, que pode ser colocada em paralelo com à diferença constatada por Marton e Saljo (segundo Ingrid Pramling, 1986, pág 36) numa população de alunos universitários relativamente aos modos como concebiam o estudo de textos académicos, que estavam estreitamente relacionados com a sua própria concepção geral de aprendizagem. Ingrid Pramling resume da seguinte maneira essas concepções superficiais e profundas: enquanto que os alunos cuja perspectiva relativamente à aprendizagem pertencia ao primeiro grupo centravam a atenção no próprio texto, e procuravam memorizá-lo, os alunos que tinham uma perspectiva profunda da aprendizagem, concediam atenção aos fenómenos analisados nos textos e tentavam compreendê-los. Seria curioso descobrir de que modo uma tal relação eventualmente se poderá desenvolver ao longo do percurso académico das alunas.

A constatação destes progressos não impede que consideremos possível a adopção por parte de algumas alunas do mito a que Marjorie Kostelnik se refere (cf. Kostelnik , 1992), e que tenderia a fazer com que os educadores se impedissem, quer de influenciar indirectamente a aprendizagem das crianças através da proposta de certas actividades que constituiriam desafios, quer de proceder à transmissão de determinadas estratégias que recorrem à utilização de instruções

que muitas vezes são fonte de progresso para as crianças. Esta eventual crença seria como que um corolário de algumas das concepções de Piaget a que Doise e Mugny se referem criticamente, demarcando-se dessas "concepções do *jovem* Piaget que via nas relações entre pares a fonte do desenvolvimento, devido à sua igualdade social, e nas interacções adultos-crianças um obstáculo a esse desenvolvimento, devido ao facto do constrangimento resultante da desigualdade fundamental dos estatutos sociais" (Doise e Mugny, 1981, pág. 179). Estes autores referem ainda que "esta visão idealista é por vezes retomada por algumas correntes pedagógicas" (idem), e no entanto as suas próprias investigações mostraram "até que ponto as relações entre pares podem estar marcadas por assimetrias e até que ponto as relações com os adultos podem ser a causa de progresso, devido ao próprio facto da existência de uma homologia entre duas relações — de ordem por exemplo— uma social e outra cognitiva. [...] A questão central é de facto a da natureza dessas relações" (idem).

As respostas agrupadas na quarta categoria desta dimensão de análise, foram apenas dadas por seis alunas finalistas. Estas respostas contêm quer elementos espontaneistas, quer elementos inatistas. As primeiras fundamentam-se implicitamente nas perspectivas piageteanas do desenvolvimento, e pressupõem implicitamente a aceitação de noções como prontidão para aprender, dependente da actividade isolada do sujeito. No que se refere às respostas contendo elementos inatistas, designam duas delas as competências do recém nascido, e reflectem assim uma demarcação relativamente à concepção empirista do recém nascido como "cera virgem". Uma terceira resposta deste tipo, no entanto, dá-nos uma noção do desenvolvimento como um processo em larga medida dependente da descodificação do código genético. Esta resposta não deixou de nos surpreender, uma vez que as questões do inato e do adquirido foram debatidas nas nossas aulas de uma forma intensiva, com o sentido que está presente no segundo capítulo, secção 3. 2. deste trabalho. Posteriormente, numa conversa informal com a aluna tivémos acesso a uma informação, que talvez dê conta da razão de ser da sua adopção de posições preformistas. As convicções religiosas da aluna contêm a ideia de reencarnação. A partir dessas convicções foi possível à aluna reinterpretar por exemplo as informações àcerca das competências do recém nascido, e encará-las não como características aprendidas pela espécie ao longo do desenvolvimento filogenético, mas como aprendizagens do sujeito feitas ao longo das suas diversas encarnações. Essas aprendizagens realizadas pelos sujeitos nas suas sucessivas encarnações seriam igualmente transmitidas através do ADN, e constituiriam as tais "predisposições inatas" que fariam o desenvolvimento "depender muito de pessoa para pessoa", ou que fariam com que os processos de aprendizagem diferissem de pessoa para pessoa: "os processos de aprendizagem são muito individuais, não são generalizados" (entrevista nº 8, 3º Ano).

De referir ainda que foi esta aluna do terceiro ano que fez alusão às questões da metacognição, tendo essa resposta sido agrupada na categoria seis: Outras Respostas. Essa categoria que apenas contém apenas afirmações de alunas finalistas, engloba também outro tipo de respostas por vezes que colocam o ênfase na motivação: "acho também que quando somos obrigados também não aprendemos grande coisa" (entrevista nº 8, 3º Ano), e noutros casos evasivas: "é complicado responder porque temos tanta teoria na cabeça ao longo destes 3 anos que às duas por três já nem consigo fazer uma ideia bem definida" (entrevista nº 8, 3º Ano).

Contrariamente às nossas expectativas, quatro alunas do terceiro ano, referiram-se a criticamente aos estádios como o modo pelo qual as crianças se desenvolvem. No entanto, seria talvez ingenuidade nossa esperar o contrário, já que a abordagem crítica que é feita nas nossas aulas dos sistemas de estádios de desenvolvimento constitui uma circunstância de reflexão teórica de certa forma isolada, dada a popularidade que esse modelo do desenvolvimento desfrutam. De qualquer forma, há que constatar das trinta alunas entrevistadas, apenas essas quatro alunas finalistas se referiram aos estádios de desenvolvimento.

De um modo geral, pode afirmar-se que no discurso das alunas do terceiro ano tomado como um todo, aparecem formulações que se distinguem das que foram produzidas pelas suas colegas dos dois primeiros anos, quer pela clareza e pelo carácter explícito dos princípios interaccionistas e construtivistas nelas enunciados, quer pelo grau de complexidade e rigor atingido pelas suas análises. Também no discurso das alunas do segundo ano se encontram diferenças significativas relativamente ao dito das entrevistadas do primeiro ano. Se bem que essa diferença seja menos pronunciada da que se observa entre o terceiro ano e os dois primeiros anos, constata-se mesmo assim uma tendência para o recurso à fundamentação e ilustração das posições adoptadas, que são mais evoluídas quando comparadas com as que são subscritas pelas entrevistadas do primeiro ano. Estas considerações não podem escamotear o facto de se encontrarem dificuldades, como por exemplo, as que foram referidas relativamente às afirmações das alunas do segundo ano no que concerne as questões dos processos imitativos. Se exceptuarmos essas dificuldades podemos afirmar que se verifica, com o decorrer da formação, uma nítida diminuição da distância que separa as representações das entrevistadas àcerca do processo de desenvolvimento / aprendizagem, das representações científicas actuais relativamente a esse mesmo objecto do conhecimento.

5. Quinta dimensão da análise: mudanças auto-observadas pelas próprias alunas e por si atribuídas à formação

Analisaremos agora as afirmações proferidas por alunas finalistas, quer de uma forma espontânea, quer em resposta a uma questão que colocámos visando auto-estimação das mudanças passadas (ocorridas durante a formação), com ponto de referência passado, do tipo: "Quais as mudanças que se deram no seu modo de pensar as crianças desde que entrou para o curso até agora ?". No total, dispomos de afirmações feitas por oito da dez alunas finalistas.

No que se refere a estas mudanças evocadas pelas próprias alunas e que são por elas atribuídas à formação, podemos agrupá-las em três tipos, sem prejuízo de considerarmos impossível compreender os conteúdos representacionais a que estes mesmos tipos se referem como entidades separadas. É óbvio que se trata de vertentes estreitamente relacionadas entre si de um mesmo conjunto representacional, tal como uma aluna se dá nitidimente conta: "tenho uma forma diferente de encarar as crianças e eu penso que essa nova forma de as ver é indissociável da nova forma como eu encaro as instituições... " (entrevista nº 1). No entanto, procedemos a este agrupamento para tornar mais simples a análise das afirmações das entrevistadas.

Por uma lado, as alunas fazem alusão às mudanças relativamente aos seus modos de representar as crianças; por outro lado, as alunas referem-se às modificações ocorridas nas suas representações àcerca das funções sociais das instituições de educação pré escolar e das educadoras de infância; as alunas aludem ainda a mudanças mais globais, relativas à sua pessoa e aos seus modos de estar na vida e de se representarem a si próprias e aos outros.

Categoria nº 1: Mudanças nas representações àcerca das crianças

Uma das alunas considera que a formação teve um efeito de mudança nas suas representações àcerca das crianças, no sentido de uma substituição de uma representação idealizada e angélica, por uma representação em que a criança é valorizada e lhe é atribuído o estatuto de pessoa, com um centro de iniciativa autónomo, e com capacidades de conferir um sentido a si própria e ao mundo: "antes via a criança como aquela coisinha fofinha, prontos, agora, pronto... anjinhos, e não sei quê (risos)... isso modificou-se.... pronto, passei a ver a criança como ela é mesmo, uma pessoa... não... agora vejo que as crianças são muito mais complicadas... mais complicada?... - muito mais complicada, sim... complicada nos seus processos de conhecimento... complicada na maneira como interage com as outras pessoas... na maneira como pensa o mundo... então, fiquei muito mais consciente do que é verdadeiramente

uma criança... afinal abandonei... deixei aquela história dos anjinhos... não são anjinhos... para adoptar uma outra teoria... sobre a criança, que tem mais a ver com o que a criança é... tenho os olhos muito mais abertos para ver.... eu estou... estou mais lúcida em relação às crianças... posso dizer que estou bastante longe daquilo que as pessoas em geral pensam das crianças... penso que estou mesmo... pronto, por exemplo com a minha sobrinha... ah... as outras pessoas, pronto... acham... ah... é pequenina, coitadinha, não sabe o que faz, não sei quantos... eu não a vejo assim... vejo-a como uma pessoa, e sei perfeitamente que ela está.... sabe o que é que está a fazer... e tem intenções... e isso é... prontos, agora para mim essa maneira de ver choca, ah.... é muito divergente a minha maneira de vê-la com a das outras pessoas... o que ela diz, o que ela faz, tem sentido para si, e muitas vezes os outros adultos agem como se... aquilo que a criança diz, e o que ela faz, não tem sentido, é uma coisa assim... com uma grande falta de sentido... desvalorizam... a criança... é muito isso..." (entrevista n°2, 3° Ano).

As afirmações de uma outra aluna inscrevem-se igualmente nesse sentido de mudança, (o abandono do "angelismo" e a adopção de uma representação que valoriza as crianças), e expressam por outro lado, a dificuldade dessa modificação na maneira de representar as crianças: "eu tinha assim uma ideia deles, que são muito inocentes, mas ao fim e ao cabo, são muito directos e dão logo a demonstrar aquilo que estão a sentir; por exemplo, se não gostassem de mim, ou daquilo que eu faço, diziam-me logo na cara, e é um bocado difícil às vezes encarar isso" (entrevista n° 10, 3° Ano). As mudanças referidas por esta aluna relativamente ao seu modo de representar as crianças efectuaram-se também através do abandono de elementos de uma representação pré-rousseauneana, que coexistiam com os elementos da representação idealizada: "pensava que eles eram assim duma rebeldia que... agora penso coisas muito diferentes... acho que a criança é um ser que precisa de muito apoio [...] Precisam de um apoio afectivo sobretudo, que é aquele que vai fazer com que os outros todos funcionem" (entrevista n° 10, 3° Ano). Ou seja, a representação constituída por elementos de sinal contrário (as crianças muito inocentes e muito rebeldes), é substituída por uma representação em que as crianças são compreendidas como pessoas com capacidade crítica e com necessidades.

Uma mudança nas representações àcerca da infância referida por outra aluna efectuou-se também no sentido da substituição de um modo deficitário de conceber as crianças, por uma concepção valorizada em que elas são encaradas como pessoas que pensam e que compreendem: "Achava que elas eram totalmente dependentes, até uma certa idade, sei lá, até aos.... até à idade se calhar dos.... da escola primária, tinha a ideia de que tinham extrema dependência, e penso que... pronto, não estou a dizer que eles possam viver sozinhos, coitados, não é nada disso.... mas.... mas verifico que são capazes de fazer muita coisa, portanto percebo que pode haver uma autonomia e uma... independência e que mostram que também sabem fazer... que sabem pensar portanto... bom, isto se os deixarmos fazer e pensar, claro... [...] É isso... eu achava que...

achava que só... sei lá, só a partir do fim do primário é que realmente se podia começar a trabalhar determinadas coisas com as crianças, porque antes não compreendiam quase nada... até ali era brincar, e brincar não era trabalho, e no fundo pode-se aprender a brincar trabalhando, e trabalhar brincando..." (entrevista n°3, 3° Ano).

Também num sentido idêntico de valorização das crianças, uma outra entrevistada comenta que: " tal como achava que a educadora estava com as crianças, tomava conta delas, cantava, brincava, e era tudo... achava que a criança era um bocado um poço de incapacidades... olhava mais para as incapacidades, para aquilo que ela não conseguia fazer coitadinha não consegue... não consegue atar os sapatos... precisa... porque é muito pequenina... precisa de ajuda para comer... [...] eu via as crianças como... como se eles precisassem de muita ajuda... precisarem de ajuda para vestir, para calçar os sapatos, para não se perderem [...] vejo a criança doutra maneira, vejo com... capacidades, com muitas capacidades... capacidades de desenvolvimento, porque elas têm muitas capacidades que estão a crescer" (Entrevista n° 4). Esta aluna pensa que essas mudanças foram drásticas, e expressa essa opinião da seguinte forma: "Acho que houve uma grande revolução em mim a esse nível, acho que houve, e encaro a criança de uma forma totalmente nova" (entrevista n°4, 3° Amo).

Na resposta que de seguida transcrevemos, encontram-se reflexões interessantes àcerca do abandono por parte da aluna de algumas características de uma representação idealizada da infância e manutenção de outras; por outro lado, a aluna adoptou um outro modo representacional que valoriza as crianças. Podemos adiantar uma especulação: as características idealizantes contidas nas suas afirmações, são provavelmente vestígios da representação que a aluna utilizava antes da formação, e coexistem com características valorizantes, pertencentes a um modo representacional a que aluna teve acesso ao longo da formação: "Para já acho que não são seres assim tão frágeis como nós os vemos, como nós... se calhar como eu os via, nem tão... assim tão anjinhos cor-de-rosa nem nada disso, porque eles compreendem, não digo que da mesma forma que os adultos mas têm... pronto, têm uma maneira de sentir as coisas e sentem-nas ainda mais do que nós, qualquer coisa que a gente faça, são muito mais sensíveis desse ponto de vista, não é sensíveis de fragilidade, mas qualquer coisa que a gente lhes faça, fica bem registado... sim, é isso, exactamente, além de que são muito mais disponíveis, porque pelo facto de serem crianças não têm pressões que os adultos têm, estão muito mais disponíveis, para as coisas e daí vem o tal sentimento que eu acho de serem... de elas serem autênticas e de serem verdadeiras e não digo que sejam puras, porque não são puras e que às vezes também já sabem mentir porque vão aprendendo com os adultos ao mesmo tempo... nós já sabemos perfeitamente quando é que elas estão a mentir, porque têm um comportamento diferente, vê-se perfeitamente... eu acho que se vê perfeitamente quando estão a mentir, porque aí está: a verdade, é que não conseguem... não conseguem esconder... mas sabem mentir..." (entrevista n°5, 3° Ano).

No âmbito das suas considerações àcerca das mudanças por si atribuídas à formação, uma das entrevistadas fez algumas observações críticas relativamente aos reflexos da idealização das crianças no comportamento das educadoras. Com estas observações a aluna pretendeu ilustrar o seu abandono da representação idealizada àcerca das crianças: "vi educadoras a serem chateadas por uma criança e em vez de dizerem: "Pára! Não faças isso! Estás-me a chatear!", faziam uns grandes sorrisos forçados e a dizer que é muito querido e depois por trás é que diz que está chateada... Nós temos de lhes dizer que nos chateiam quando nos chateiam para eles se darem conta, e não é a fingir que estamos satisfeitas quando eles nos chateiam que os ajudamos a ser autónomos..." (entrevista nº 9, 3º Ano).

Uma da entrevistadas refere ainda o modo articulado como concebe as suas mudanças realizadas ao longo da formação, nas representações quer àcerca das crianças, quer relativamente às funções dos educadores: Ser educadora para mim era um bocado... passava por estar com as crianças e não via nenhum objectivo... e isso fazia com que eu encarasse como se fossem...não digo bonecos, mas talvez não as conseguisse encarar como pessoas... é mesmo isso: não as conseguia encarar como pessoas... Eu pensava ser educadora, mas pensava que ia só estar ali com eles... ia estar porque eles também precisavam de estar comigo... com alguém... e neste momento encaro-as como pessoas com capacidades, pessoas que como os adultos estão em desenvolvimento e com quem eu vou aprender muitas coisas, vou viver muitas experiências deles... isto é bem diferente do que eu pensava quando comecei o curso..." (entrevista nº1).

Esta mesma aluna faz um conjunto de afirmações que mostram o modo como percepciona também as mudanças na capacidade de fundamentar as suas atitudes educativas enquanto uma característica que marca a diferença provocada pela formação, e por outro lado articula as mudanças na representação das crianças com as mudanças na representação das instituições educativas: "Eu dantes estava com as crianças porque estava com elas e tinha atitudes mas não sabia justificá-las, e agora tento justificar essas atitudes... no fundo há uma diferença entre o modo como eu estava e pensava a criança no início do curso e o modo como eu estou agora com eles... e isto é porque eu tenho uma forma diferente de encarar as crianças e eu penso que essa nova forma de as ver é indissociável da nova forma como eu encaro as instituições..." (entrevista nº 1).

Categoria nº 2: Mudanças nas representações àcerca das funções das instituições de educação pré escolar e das orientações educativas

Duas das seis entrevistadas que fizeram afirmações agrupadas nesta categoria, indicam de forma mais ou menos explícita e directa que mudaram o seu modo de representar as instituições de educação pré escolar, substituindo uma representação que sublinhava as funções de guarda das crianças, por um outro modo representacional em que estas instituições não são encaradas como um mal menor, mas sim como contextos adequados para o desenvolvimento das crianças: "Hoje vejo que o Jardim de Infância e a Creche são meios óptimos para o desenvolvimento das crianças e dantes pensava... não sabia bem... tinha a impressão de que não era lá lá muito útil... mas não há dúvida de que é muito melhor do que estar em casa, ou a brincar na rua... é muito diferente" (entrevista nº 10, 3º Ano), ou ainda: "dei-me conta que as pessoas não davam muito valor à profissão, porque pensavam que ser educadora era estar com as crianças, era estar em... era só estar, percebe? que era só aquele estar... estar ali a tomar conta... só que depois, sei lá, o que é que eu fui ver?... eu achei que não era assim: ser educadora não era tomar conta, era mais qualquer coisa... mas eu acho que me dei conta disto já cá na escola...pronto, passou o primeiro semestre, e eu comecei a ver que as coisas não eram assim tão simples como as pessoas diziam e isso ainda aumentou mais na minha vontade... a minha curiosidade..." (entrevista nº 7, 3º Ano).

Este tipo de mudanças relativamente à representação das funções das instituições de educação pré escolar, é mais claramente expresso por uma outra aluna, que indica também a necessidade que as educadoras têm de tentar exercer influências que visem uma mudança dessas representações por parte dos pais das crianças. Afigura-se-nos particularmente interessante o modo como a aluna articula as representações relativas às funções sociais das instituições e das educadoras com as representações àcerca das crianças e das suas necessidades: a uma representação das instituições como locais de guarda e das educadoras como guardadoras de crianças, corresponde uma representação típica do chamado modelo médico, em que as necessidades das crianças são concebidas em termos essencialmente fisiológicos e nutricionais, em detrimento de uma consideração das suas necessidades relacionais, educativas: "passa por sermos capazes de dizer [aos pais]: *Olhe, eu também já passei por aí... pensava que os jardins de infância só serviam para guardar as crianças, e que as educadoras serviam para tomar conta das crianças...* E esta visão das funções da educadora tem directamente a ver com a ideia que as pessoas têm das crianças e das suas necessidades... Eu também pensava assim antes de começar este curso, mas agora tenho uma ideia completamente diferente: penso que as crianças são pessoas e que têm necessidade de relações com qualidade como qualquer pessoa... têm vontade própria e têm interesses.. e então eu como educadora não posso estar só a tomar conta das

crianças... devo fazer muitas outras coisas... devo antes de mais saber observá-las para compreender os seus interesses e as suas necessidades para poder criar um ambiente em que elas se desenvolvam da melhor maneira..." (entrevista nº1, 3º Ano).

As mudanças evocadas por uma outra aluna referem-se de uma forma mais explicita a questões relativas às orientações educativas, e são neste caso expressas como um aprofundamento fundamentado de escolhas já esboçadas antes do início da formação. Essas escolhas processam-se no sentido do abandono de estratégias educativas coercivas e correctivas: "Antes de entrar para o curso tinha já não tinha muito aquela ideia, talvez transmitida pelos meus avós e pelos meus pais, de bater, de estar sempre a ameaçar com castigos, sempre, sempre a criticar... sempre a dizer que quem manda são os adultos... "Quem manda sou eu..." Já não tinha muito essa ideia, mas ainda tinha... e não sabia muito bem porque é que não gostava muito desse género de coisas como bater, etc... mas já tinha algumas ideias diferentes das deles..." (entrevista nº 9, 3º Ano). Esta aluna invoca explicitamente o efeito da formação, não só na fundamentação dessa atitude prévia de recusa de orientações coercivas, como na organização de modos alternativos de representar os procedimentos educativos: "Aquilo que eu ouvi nas aulas de prática e que eu própria já achava e que a teoria me foi ajudando a pensar melhor essas ideias que eu afinal até já tinha... pelo menos algumas... [...] eu comecei a compreender, mas claro, o curso depois veio dar a teoria que defende que a criança deve viver em autonomia e que os castigos físicos são sempre uma prova que o educador falhou... uma prova de insucesso... E a autonomia não significa que os miúdos façam tudo quanto querem, nem sequer se reduz como muita gente pensa a saber ir à casa de banho sozinho, e vestir-se sozinho... acho que a autonomia passa por muito mais do que isso... passa pela criança saber que tem de fazer certas coisas e que não pode fazer outras, mas esse saber não vem do adulto estar sempre a dizer: "Tens de fazer isto... não podes fazer aquilo..." vem daquilo que eles compreendem das experiências que têm dos outros quando fazem isto ou quando não fazem aquilo... As crianças têm de compreender as vantagens de fazerem uma coisa ou de não fazerem outra..." (entrevista nº 9, 3º Ano).

As afirmações de outra entrevistada revelam a consciência que tem das mudanças ocorridas nos seus modos de pensar as orientações educativas: a aluna refere que substituiu uma representação instrucionista, pela valorização de uma atitude de observação dos comportamentos das crianças, mobilizada no sentido da compreensão da significação desses comportamentos: "fui mudando a minha ideia de aulas, de ensinar... e então passei a ser observadora, observadora mas a tentar compreender o porquê dos comportamentos deles: "ah, está ali a brincar, está ali a brincar..." ah, então é isso... agora procuro o porquê, como é que eles fazem e porquê ... agora é diferente... é estar ali atenta às coisas e reflectir sobre o que vejo..." (entrevista nº 7, 3º Ano). Esta aluna indica também que a reflexão àcerca dos comportamentos das crianças é o ponto de partida para construir os actos educativos: "afinal, agora já percebo porque é que

quando estava na sala, eles estavam a fazer isto... olha, se calhar devia ter reparado... se calhar se tivesse feito isto... se calhar até tinha dado aquilo..." (entrevista m° 7, 3° Ano).

Uma das alunas que fez alusão a mudanças no seu modo de representar as funções das educadoras e as orientações educativas, situa o momento do início do processo de mudança do seu sistema representacional nas primeiras aulas do curso: "para já achava que era difícil, sei lá que era difícil, que as pessoas tinham que se impor muito, e que se calhar pela experiência que tinha de ver certas educadoras muito rígidas, muito autoritárias, que não era assim muito... que não era assim muito o meu estilo... e depois quando comecei a ver... portanto quando comecei a ter as disciplinas é que comecei a ver que as coisas eram diferentes... até mesmo através da dinâmica das aulas comecei logo a ver... logo por aí começamos a ver... logo nas primeiras aulas as coisas começaram-se logo a desenhar, portanto comecei a perceber o que é que era a autonomia, essas coisas todas que eu não percebia muito bem o que era isso, em relação às crianças o que é que a gente pode... e às vezes até é difícil a gente explicar a uma pessoa que esteja de fora o que é isso... por exemplo a autonomia não é deixar fazer tudo e mais alguma coisa, deixar trepar às paredes e destruírem tudo... agora é que eu percebi como é que se pode trabalhar assim sem ser preciso andar lá sempre em cima dos miúdos ..." (entrevista n°5, 3° Ano). Esta aluna indica também o aumento da sua capacidade de análise crítica do trabalho directo das educadoras e do seu discurso àcerca desse trabalho: "há outras coisas... coisas que eu começo a questionar... o trabalho... sei lá, vejo às vezes, educadoras ou vejo no sitio onde estou as pessoas queixarem-se, e começo... antigamente ouvia aquilo e passava-me ao lado e agora começo... pronto a fazer um juízo de valor... começo a ver realmente como é... como é que as pessoas se situam perante as coisas, qual é que é o tipo de trabalho" (entrevista n° 5, 3° Ano). Esta aluna invoca ainda o abandono de práticas coercivas e punitivas a que recorria antes de iniciarem a formação: "havia uma coisa que eu por exemplo era capaz de fazer e desde que vim para aqui, nunca mais consegui fazer.... se por qualquer motivo ela me desobedecesse eu era capaz de lhe dar um estalo... e isso, nunca mais... foi uma coisa, que eu não sei como é que foi, mas que se eliminou completamente... a minha irmã que agora tem nove anos... mas que na altura tinha menos, e... e a minha Mãe começou logo a notar isso, quer dizer, ela.... quer dizer, eu ralhava com ela e era capaz de lhe dar uma palmada, e acabou-se, eliminei isso..." (entrevista n° 5, 3° Ano)

Uma das alunas faz também alusão aos efeitos da formação enquanto tomada de consciência e fundamentação daquilo que a aluna designa por "um instinto"; esta afirmação faz-nos evocar as ideias do casal Papousek relativamente a uma pedagogia intuitiva, verdadeiros "modelos naturais de actividades educativas" (Papousek e Papousek, 1979, pág. 477), cuja observação levam estes autores a concluir que "as espantosas configurações didácticas nas tendências não conscientes dos pais, deveriam sugerir aos profissionais da educação que as didácticas académicas racionais devem ter profundas bases biológicas em comportamentos pró-

sociais que co-evoluíram com a organização social dos humanos" (Papousek e Papousek, 1989, pág. 207): "acho que tenho uma perspectiva muito mais conhecedora, acho que tenho um conhecimento maior do que é que eu posso fazer, de como é que eu vou fazer, ah... pronto, tenho um maior conhecimento geral, pronto da questão, da profissão... não quero pôr assim, mas pronto... das crianças em geral... antes eu tinha... pronto, eu tinha... tinha um instinto.... e agora aliado a esse instinto eu tenho um conhecimento que me permite trabalhar esse instinto, de forma a ser mais adequada a minha acção com as crianças... no fundo eu não neguei nada desse instinto... mas mudei no que eu pensava sobre as crianças... Achava que elas eram totalmente dependentes, até uma certa idade, sei lá, até aos.... até à idade se calhar dos.... da escola primária, tinha a ideia de que tinham extrema dependência, e penso que... pronto, não estou a dizer que eles possam viver sozinhos, coitados, não é nada disso.... mas.... mas verifico que são capazes de fazer muita coisa, portanto percebo que pode haver uma autonomia e uma... independência e que mostram que também sabem fazer... que sabem pensar portanto... bom, isto se os deixarmos fazer e pensar, claro..." (entrevista nº3, 3º Ano). Afigura-se-nos interessante o facto da aluna afirmar que, não tendo "negado nada desse instinto", tenha modificado as suas representações àcerca das crianças. Isto significa que enquanto a formação reforçou, confirmou e fundamentou esse "instinto", infirmou e pôs em causa as representações prévias da aluna relativamente às crianças. Uma idêntica inconsistência entre comportamento e representação é relatada por Michael Basch (1988): este autor pediu a alunas suas para descreverem a vida psicológica do bebé. Basch constatou que "as alunas recitavam com respeito e solenidade a teoria da tabula rasa do bebé sem ego, que está apenas cegamente motivado pela fome e pela sede, que evita a estimulação sempre que possível, e que apenas quer que o deixem dormir" (Basch, 1988, pág. 57). Seguidamente o autor pediu a essas alunas que descrevessem a sua experiência com os seus filhos. As candidatas faziam então um relato vivo dos seus filhos: "as suas vozes e o seu rosto animaram-se, e pudémos ouvi-las falar de uma pessoa pequena mas muito humana, que desde o nascimento demonstra ter uma grande variedade de afectos, é muito consciente do meio que a rodeia, implica-se nele, resolve diversos problemas sozinha, e, acima de tudo, é muito afectada pelas subtilezas das relações interpessoais". De uma forma complementar dessa ideia de pedagogia natural que estaria na origem desta activação do comportamento da candidata de Basch, e retomando a sugestiva formulação utilizada [1] por Carugati e colaboradores (1992, pág. 213), pode afirmar-se que a candidata de Basch abandonou as suas "ideias geladas", isto é, estereotipadas e adoptou "ideias escaldantes", assim que foi confrontada com as suas vivências e funções relativas às sua identidade social de mãe.

Ainda relativamente ao dito recolhido na entrevista nº 3 que esteve na origem do relato da curiosa história de Michael Basch, salientamos o facto de ser a formação psicanalítica da candidata de Basch que determina a contradição entre o seu comportamento face ao filho e a

[1] Estes termos são utilizados pelos autores num contexto diferente mas com um sentido contíguo ao que aqui utilizamos.

representação relativamente às crianças, enquanto que a nossa entrevistada relata que a formação teve como efeito uma organização sintonizada entre o comportamento intuitivo e a representação.

As observações de uma das entrevistadas àcerca das mudanças operadas no seu modo de representar as orientações educativas, evidenciam um abandono de concepções normativas e estandartizadas, em proveito de uma compreensão do acto educativo como necessariamente diversificado e organizado em função das necessidades de cada criança: "este curso tem tido muitos efeitos... sinto uma grande diferença em muitas coisas... por exemplo, os dois miúdos que a minha mãe tinha em casa eram completamente diferentes um do outro e eu consegui compreender que a atitude que se tinha com um, não se devia ter com o outro e conseguia já fazer essa diferença, mas penso que não se faz muito essa diferença... não se faz muito essa distinção... eu talvez já tivesse algumas ideias... que tinha de haver essa distinção... via ali dois miúdos a crescerem ali ao pé de mim e conseguia compreender que como eram completamente diferentes, não se podia falar da mesma maneira a um e a outro... era isso que eu pensava..." (entrevista nº 9, 3º Ano). Esta compreensão da necessidade de diferenciar o acto educativo permite à entrevistada reflectir criticamente àcerca de modos de actuar de educadoras cooperantes observados durante os períodos de estágio: "muitas vezes isto é tudo confuso na cabeça das educadoras e há ocasiões em que deixam muito tempo as crianças sem ajuda para pôr os suspensórios ou para abotoar os botões das calças porque pensam que assim é que é que eles aprendem a ser autónomos... e às vezes isso até tem o efeito contrário... e a autonomia não passa de certeza por ameaças e por castigos físicos... No último estágio as educadoras disseram-me logo que as crianças eram muito autónomas, que faziam tudo sozinhas mas eu depois vi que quando queriam ir à casa de banho tinham de pedir à educadora:"Posso ir à casa de banho? Posso ir fazer chichi?"..." (entrevista nº 9, 3º Ano).

Uma aluna refere por outro lado que, de uma forma indirecta, os efeitos de mudança se fazem sentir no modo como os seus próprios pais representam a função das educadoras, e de um modo mais genérico na representação da profissão de educadora de infância: "comecei também a influenciar os meus pais um bocado nisso, também acho que valorizavam pouco esta profissão, e então de tanto falar, mesmo sem querer, para já consegui mudá-los um pouco, porque o meu Pai dizia sempre que estava a tirar um curso de educadora *infantil*, eu essa consegui arrancar.... às vezes ainda diz, às vezes diz a alguém e olha logo assim para mim... ele não conseguia perceber e eu "ai Pai, por amor de Deus não digas isso, que isso é muito feio, que eu não sou educadora infantil, pode haver aí algumas mas eu não sou infantil... " , e ele achava que... "então educadora infantil não é a mesma coisa que educadora de infância ?" "não, é diferente e eu não quero ser educadora infantil..." , e consegui dar-lhes também outra ideia, do que é..." (entrevista nº 5, 3º Ano). Esta entrevistada refere-se ainda a mudanças relativas às suas representações àcerca das orientações educativas, mais precisamente, ao seu modo de estar com as crianças. Estas modificações expressam-se por uma rejeição de comportamentos infantilizados do adulto, e a

adopção de atitudes assumidamente adultas para com as crianças: "gosto muito de brincar com eles mas não gosto de fazer aquelas macaquices todas que às vezes eu vejo algumas educadoras fazer... e que eu também fazia um bocado... mas agora acho que também isso é deplorável, as educadoras que andam lá e que se querem fazer passar por crianças, porque eles sabem perfeitamente qual é a diferença, só que eu posso brincar com eles, e brinco com eles nas coisas que eles brincam lá, mas eles sabem perfeitamente que eu não sou criança, não tenho nada que me andar a disfarçar de criança porque não sou criança... e até a pessoa fica ridícula se andar agora lá a fazer de criancinha... e eles topam esse ridículo... topam, perfeitamente... se calhar há pessoas que pensam que para trabalhar com miúdos ou para estar com miúdos têm de estar "nhé nhé nhé", ou que tem que ser pequenina" (entrevista nº 5, 3º Ano). A estas mudanças nos modos de ser e de estar com as crianças, estão subjacentes modificações na representação da criança: enquanto que a adopção pelos adultos de comportamentos infantilizados na sua relação com as crianças denuncia uma representação desvalorizante das crianças, o assumir de comportamentos adultos pelo educador nessa relação revela que as crianças são representadas com capacidades para compreender as modalidades relacionais adultas. De salientar ainda que a entrevistada teve o cuidado de ressalvar que o mesmo não se passa no que diz respeito às relações entre os adultos e os bebés, ou seja, reconhece a adequação do estilo de comunicação verbal que podemos designar por "mãez" [1] : "bom aquela tendência de falar com os bebés com a voz aguda é que é diferente... é diferente... não é aprendido, chegamos lá todos fazemos aquilo, pronto..." (entrevista nº 5, 3º Ano).

Queremos ainda referir o testemunho da mesma aluna que menciona mudanças ocorridas nos seus próprios pais como efeito secundário das suas próprias mudanças. Essas modificações ocorrem por exemplo no sentido de uma valorização da futura profissão da filha: "eu estava a falar do que mudou em mim... é isso... e estava a lembrar-me do que mudou também com os meus pais... [...] através dos trabalhos, dos livros que eu levo, das coisas que eles vêm que o meu Pai é uma pessoa que se interessa... até, é capaz de folhear, e de perguntar, e... até me pergunta coisas que eu nem sei responder... "Ó Pai ainda não li isso, mas deixa-me lá pensar, que..." mas é capaz de começar a ter outra perspectiva, e às vezes até exige mais de mim em relação à minha irmã, mais do que me exigia" (entrevista nº 5, 3º Ano).

[1] Possível tradução do termo "motherese" utilizado por Daniel Stern para se referir às tonalidades, à altura e ao timbre da voz empregues pelas mães (e outros adultos), quando comunicam com os bebés.

Categoria nº 3: Mudanças na pessoa das alunas

Todas as oito alunas que se referiram a mudanças ocorridas durante a formação, encaram explicitamente os seus efeitos enquanto mudanças ocorridas no centro das suas pessoas, no seu self, e não apenas nos seus saberes e competências técnicas. Uma dessas alunas, aliás, refere claramente que esses duas áreas em que se pretende que a formação tenha exerça influências nas alunas, devem ser considerados indissociáveis: "há sempre duas facetas numa educadora: o ser, a pessoa da educadora e o saber da educadora... Isto é uma das coisas muito importantes que eu aprendi nesta casa... São duas coisas diferentes, mas que ao mesmo tempo não são dissociáveis e a forma como a pessoa vê as coisa, a forma como encara a vida também se vai alterando conforme os conhecimentos que a pessoa tem, por isso é que eu digo que isso não é dissociável... e eu noto que desde que eu vim para aqui eu tenho evoluído de certa forma... tanto no que diz respeito aos meus conhecimentos como o meu eu são completamente diferentes do quando eu entrei para esta escola... e esse ser e esse saber... por exemplo no que diz respeito ao ser, a pessoa tem que ser uma pessoa aberta, uma pessoa disponível, tem que estar mesmo muito receptiva e tem que gostar mesmo das crianças sem ser como gostar de um prato... (entrevista nº1, 3º Ano).

Uma outra aluna indica de uma forma também muito clara o efeito de mudança que a formação teve na sua forma de representar as crianças e indica o modo articulado como essas modificações estão relacionadas com um acréscimo de lucidez, de autoconhecimento: "eu já sei algumas coisas... estas coisas básicas... o porquê do meu interesse pelos miúdos... [...] eu até me lembro de coisas que eu dizia no primeiro ano, que se eu dissesse agora, eu noto uma diferença tal... desde que entrei para cá... não só na maneira de estar com as crianças, mas também na maneira de gostar, e de pensar nos miúdos... Agora sei que eles não podem resolver os meus problemas... quer dizer... não é já fazer da minha profissão uma maneira de me sair bem das minhas chatices... [...] Agora como é que eu mudei, não sei... mas sei que percebo as crianças como elas são... eu não me preocupava nada com isso, era só para estar, só para estar com elas... e pensar que eram como eu queria que fossem... como eu desejava mas depois, sei lá, comecei a ver que havia tanta coisa, ali, que eu não estava a perceber, e que durante os últimos tempos é que comecei a perceber..." (entrevista nº 7, 3º Ano).

As mudanças atribuídas à formação por outra entrevistadas remetem, de uma forma mais profunda para o conhecimento de si: "antes de entrar para a escola, sempre que eu estava com as crianças, pensava que havia qualquer coisa em mim que faltava, e eu precisava de perceber, e agora sei que há muita coisa que eu agora começo a perceber que eu dantes não percebia... porque é que eu gostava dos miúdos, porque é que eu estava interessada em estar com eles, eu

não sabia isso... E então porque é? tem tudo a ver com as minhas recordações... de quando era criança..." (entrevista nº 7, 3º Ano). Por outro lado, estas revelações àcerca de si própria são mobilizadas pela aluna para a construção das orientações educativas que adopta: "não quero cometer com as crianças os erros que cometeram na minha educação... quando eu tiver filhos... e, claro, com as outras crianças também..."(entrevista nº 7, 3º Ano). Da forma análoga, outra entrevistada indica que: "mesmo relativamente aos meus pais, hoje vejo muitas asneiras que eles fizeram comigo quando eu era criança... [...] agora vou vendo algumas histórias dos meus pais , vou planeando algumas actuações minhas para quando tiver filhos não fazer os mesmos erros que eles fizeram; a minha mãe diz: "Pensamos que é assim, mas na altura dá tudo ao contrário", é uma célebre frase dos pais , mas eu penso que não é bem assim, porque se as pessoas estiverem alerta para as necessidades das crianças, e para as capacidades das crianças, irão compreender melhor, e é isso que eu vou tentar fazer (entrevista nº 10, 3º Ano).

O desbloqueamento do centro de iniciativa e do locus de controlo de uma aluna, são efeitos da formação discerníveis nas suas declarações. A aluna indica, se bem que de uma forma um tanto vaga, que essas modificações, por um lado, se relacionam com as alterações ocorridas na sua representação àcerca das crianças, e por outro lado, que lhe conferem um sentimento de crescimento pessoal: "acho que de início tinha muito medo de estar com elas, não sabia o que é que havia de fazer, se estava a... por exemplo, eu lembro-me de no primeiro ano, eu, se calhar... eu via os miúdos de uma maneira que não vejo agora.... eu antes tinha medo, de errar, estar a fazer erros, estar a... se calhar a não fazer as coisas muito bem... e agora dou-me conta que... eu acho que funciono muito pela intuição, também... e aquilo que eu acho que está bem naquilo que eu faço, já não tenho tanto medo... porque eu acho que isso vai diminuindo com a experiência, com o nosso contacto com eles, é que muito daquilo que a gente aprende, e eu sinto isso, eu tiro muito proveito de estar com eles, acho que nós podemos, estando com eles, e vendo também o tipo de resposta que eles dão, sabemos mais do que estando de fora... acho que é... eu sei lá, acho que é isso que eu sinto... sinto que cresço muito com eles..." (entrevista nº 7, 3º Ano).

Uma outra aluna refere-se também às mudanças que pensam que ocorreram no seu modo de ver os outros, que evoluiu num sentido de maior aceitação das diferenças: "Acho que cresci muito como pessoa, acho que passei a ver... passei a ver as coisas que eram diferentes... estranhas ao meu meio, principalmente... [...] acho que cresci muito como pessoa, porque agora olho para as pessoas, aceito-as, e tento conhecer, tento envolver-me porque acho que...têm muita coisa que me podem ensinar..." (entrevista nº4, 3º Ano). Por outro lado esta aluna pensa que se tornou mais permeável a dificuldades das crianças de meios populares carenciados: "principalmente uma visão diferente da vida, que eu tenho, para mim é tudo rosas, não é... tenho uma vida muito facilitada, mas é verdade que tenho uma vida muito facilitada, nunca precisei de trabalhar, trabalhei porque quis, sempre estudei, eu tive o dinheiro todo de que... de que precisava, para comer na escola, e... eles têm uma vida muito diferente da minha...têm uma

infância muito endurecida..." (entrevista nº 4, 3º Ano).

As afirmações de outra entrevistada referem-se a mudanças pessoais no âmbito de um desenvolvimento da consciência reflexiva, ou seja, num dos domínios que constituem uma das principais contribuições das formações (cf. Vygotsky, 1962, pág. 164). Essas mudanças são sentidas pela própria aluna e por outros significativos que, ao devolverem-lhe uma imagem das modificações, confirmam o seu sentimento de mudança: "acho que estou diferente, não sou só eu que noto isso, mesmo as pessoas que estão relacionadas comigo notam, para já mesmo com os próprios... a minha mãe... discuti isso em casa com a minha própria mãe, com os meus próprios vizinhos, uma coisa mais... pronto, acha que eu estou mais numa perspectiva mais reflectida... ela até me diz isto de uma maneira engraçada, que eu estou com eles a falar, que às vezes estou a ver e a pensar naquilo que eles estão a fazer... tenho um ar assim mais observador do que tinha antigamente..." (entrevista nº 5, 3º Ano). Esta entrevistada, alude também a mudanças relativas à atenção conferida ao mundo, modificações da sua visão global do mundo: "noto que tenho uma atenção diferente para as coisas, se calhar mais atenção do que tinha... é uma das coisas que noto... e não sei, se calhar uma pessoa amadurece mais... e acho que há uma coisa que me fez aguentar aqui, foi ter uma perspectiva diferente das coisas, da vida... nisso foi muito influenciado pelos professores... há coisas que, sei lá, que assim, mesmo que a pessoa ou mesmo que os próprios professores não queiram, acabam por transmitir isso" (entrevista nº 5, 3º Ano). Essas modificações no centro da pessoa da entrevistada são no entanto por ela sentidas de um modo ambivalente: se por um lado são sentidas como um sintoma de crescimento, por outro lado provocam-lhe um certo sentimento difuso de perda de identidade: "mas às vezes sinto-me mal porque começo a apropriar-me de determinadas coisas sem querer: até maneiras de dizer, as coisas passam e há coisas que a gente concorda mais que outras e vai vendo que até... há coisas que... parece que estão na cabeça e desapareceram e naquele momento surgem ali... é isto mesmo..." (entrevista nº 5, 3º Ano).

Num sentido idêntico podem ser consideradas as afirmações de outra entrevistada que vêm confirmar o facto de que nem sempre as mudanças atribuídas à formação são encaradas como unicamente favoráveis: esta aluna refere que atribui aos efeitos da formação uma perda de espontaneidade na sua relação com as crianças, coexistente com o aumento de uma consciência do que está envolvido nessa relação: "ao longo do curso fui-me modificando... antes sentia-me mais liberta, sem... sem aquela sensação de obrigatoriedade, de fazer sempre, de agir bem com a criança... agora não... tirei um curso (risos)... tenho de saber lidar com crianças... e isso dá-de um... faz-me um certo peso... tem um certo peso na minha ligação com as crianças... mesmo com a minha sobrinha que tem... dois anos e pouco... e acho que.... por um lado eu acho que é um bocado mau... porque... não... não... deixa que eu me ligue tão espontaneamente com as crianças, por outro, estou mais consciente (risos)... mas... é mais ou menos isto..." (entrevista nº 2, 3º Ano).

Ao referir-se às características das mudanças que considera terem-se realizado em si própria, outra entrevistada indica : "isto no fundo processa-se um bocado como eu dizia há bocado, nas etapas das crianças, em que pode haver retrocessos, e... mas uma fase não se faz antes da outra, e... tem que seguir um curso, natural, como na vida, ah... pronto, eu pessoalmente penso que cresci em determinados aspectos, penso que... houve coisas muito boas aqui, ah... houve outras coisas menos boas, e isso é.... isso faz parte do percurso da vida, é sobretudo isso que eu senti que desde há dois anos para cá, foi sobretudo isso que eu... o que eu mais senti foi isso... que há coisas realmente que fazem a pessoa querer continuar, e.... há dias que... merece a pena estar aqui [refere-se à escola superior de educação] e que há outros que "ai, pá, tirem-me daqui, que eu já não posso com isto nem pintado..." (entrevista nº 3, 3º Ano). Ou seja, para a aluna a formação determinou na sua pessoa, quer modificações favoráveis, quer modificações desfavoráveis que se traduziram em retrocessos.

Ainda no que concerne a modificações desfavoráveis atribuídas à formação, mas enquanto reflexo da situação com que as alunas se deparam relativamente ao mercado de trabalho [1], uma entrevistada refere quer um estado de desmoralização, quer uma atitude de competição que segundo a sua opinião se teriam instalado na sua turma, no último ano do curso: "o problema também vai ser daqui a uns meses o do desemprego... Eu estou a tentar pelo menos ter vontade de fazer os meus trabalhos... os trabalhos finais, e não cair naquela ideia de pensar que não vale a pena fazer porque vou para o desemprego... Mas é fácil cair-se nisso... porque neste momento as coisas estão de tal maneira que aquilo que se passa a nível de perspectivas... aquilo que se passa em termos do nosso futuro está-me a deixar de rastos porque eu acho que a desilusão é tão grande e por outro lado a vontade de ser melhor, porque no fundo toda a gente tem uma pontinha de esperança, que nós estamos a cair num desespero e leva a algumas das minhas colegas a afastarem-se de toda a gente, e a tentarem ter o máximo de informação possível, porque isso dá poder e as perspectivas de futuro são negras... A aflição de sairmos com notas mais altas... com notas melhores... está a ser tanta que as pessoas estão a entrar em competição... Antes as pessoas até eram capazes de sentirem satisfeitas porque a outra colega até conseguiu ter uma nota boa, mas agora não... eu até acho que neste momento até é difícil que alguém compreenda o esforço das outras pessoas e as pessoas estão a cair muito no julgamento do tipo: *Eu sou melhor... esforcei-me mais...*"É uma situação muito esquisita..." (entrevista nº 9, 3º Ano). As

---

[1] No seu estudo àcerca da identidade profissional dos educadores de infância, Anabela Silva, ao referir-se à percentagem de crianças abrangidas pela educação pré escolar em 1986 (32 %), e ao aumento do número de educadores de infância, observa que esses números "poderiam deixar entrever ao aumento de qualificações novos educadores, corresponderia um aumento de instituições, e por conseguinte, a uma maior percentagem de acolhimento de crianças a nível nacional. No entanto, esta perspectiva ainda não se concretizou, uma vez que, à situação actual de desemprego profissional se vieram juntar outros factores indicadores de discordância entre as necessidades sociais e as respostas fornecidas" (Silva, 1992, pág. 34). A autora indica que esta situação paradoxal da educação pré escolar no nosso país se agravou: em 1991 apenas cerca de 35% das crianças em idade pré escolar tinham provisão educativa, e no entanto o numero de educadoras desempregadas ultrapassava os dois milhares (cf. Silva, idem).

características conjunturais do mercado de trabalho estão na base destes comportamentos e atitudes, e emergem enquanto consequências da formação. Essas consequências, se bem que sejam indirectas, e que por isso não podem ser imputadas ao modelo de formação da ESE, não deixam de ser profundamente nefastas e indesejáveis. A única estratégia de remediação que se nos afigura possível, é aquela que é realizada na nossa escola e que reside numa reflexão crítica àcerca das decisões tomadas e das prioridades escolhidas pelos políticos responsáveis pela educação.

Realçamos ainda as referências feitas por uma entrevistada àcerca da relatividade das mudanças ocorridas durante a formação, isto é, a aluna frisou que, apesar de se dar conta das mudanças que ocorreram em si própria, também está consciente da continuidade da sua pessoa: "tenho consciência que mudei em muita coisa, quer a nível, pronto, pessoal, como profissional, digamos assim.... ah... mas... claro, há coisas que se mantêm, porque fazem parte da personalidade das pessoas, acho que houve sobretudo um crescimento" (entrevista nº 3, 3º Ano). Estas afirmações fazem pensar que, para esta aluna não existe a confusão entre continuidade e permanência que parece tão generalizada. De facto, tais afirmações ilustram a observação de Piolat: "é necessário admitirmos que o sentimento de continuidade não se exprime na afirmação de que permanecemos *os mesmos*, mas sim na afirmação de que permanecemos *nós mesmos* " (Piolat, 1989, pág. 407).

5. 1. Síntese

As afirmações das oito alunas que fizeram referência a mudanças ocorridas durante a formação nas suas representações da infância, indiciam um abandono mais ou menos pronunciado, mais ou menos completo, de representações idealizadas e, simultaneamente apontam para uma valorização da infância. Num dos casos observa-se que a aluna diz inclusivamente ter substituído uma característica representacional pré-rousseauneana por uma característica valorizadora da infância.

Seis alunas fizeram referência a mudanças ocorridas durante a formação nas suas representações àcerca das funções das instituições de educação pré-escolar e das orientações educativas. Das afirmações destas alunas emerge uma tendência para a substituição de uma concepção das instituições de educação pré-escolar e dos educadores de infância, com funções de guarda, por uma representação em que são enfatizadas de facto as funções educativas dessas instituições e desses profissionais. Essas funções educativas em alguns casos, inicialmente concebidas com um sentido essencialmente instrucionista / "estimulacionista", prisioneiro de uma

concepção behaviorista do processo de desenvolvimento / aprendizagem, evoluíram no sentido de uma valorização da promoção da autonomia no seio de uma concepção construtivista daquele processo. Pode ainda observar-se que uma das alunas refere o abandono das suas anteriores concepções normativas, em proveito de uma perspectiva de diversificação do acto educativo.

Por outro lado, duas entrevistadas referem-se ao efeito que a formação teve no sentido de fornecer uma fundamentação de atitudes já esboçadas: num dos casos trata-se da fundamentação da recusa da utilização de procedimentos coercivos com as crianças; no outro caso, a aluna atribui à formação um efeito de confirmação teórica das suas intuições.

Todas as oito alunas que se referiram a mudanças durante a formação , aludirem a mudanças ocorridas na sua própria pessoa. Esta incidência de afirmações feitas neste sentido atesta por um lado o sentimento de plasticidade das alunas, e por outro, fornece uma indicação de como os procedimentos utilizados na formação não tiveram os efeitos indesejáveis a que Michel Piolat alude: "a confrontação com a acção pedagógica é susceptível de acarretar a acumulação de dificuldades encontradas na aprendizagem e de engendrar o sentimento de uma incapacidade ou de uma rigidez insuperável. Os formadores têm uma parte importante de responsabilidades na matéria. A escolha que fazem das actividades de formação, o ritmo que impõem aos progressos individuais, o uso que fazem dos procedimentos de avaliação (nas suas funções de sanções ou de ajuda à aquisição), constituem outras tantas condições que podem atenuar ou ao contrário acentuar resistências à mudança pessoal" (Piolat, 1987, pág. 606). Pensamos que as afirmações das alunas relativamente às suas mudanças pessoais constituem de facto uma das mais importantes evidências que contribuem para uma avaliação favorável do modelo de formação adoptado pela equipa docente deste curso de educadores de infância.

QUINTO CAPÍTULO:

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Nas entrevistas em profundidade que realizámos, as entrevistadas expressaram os seus sentimentos àcerca das suas experiências com as crianças, comunicaram as suas crenças àcerca das funções da educadora, indicaram as orientações educativas que consideram mais correctas, deram a conhecer as concepções que têm da infância, nomeadamente no que se refere ao modo como concebem o processo de desenvolvimento / aprendizagem das crianças, e referiram-se às mudanças que pensam ter ocorrido ao longo da formação no seu modo de pensar.

No capítulo anterior procedemos à análise de conteúdo das entrevistas segundo cinco dimensões: sentimentos face às crianças, características atribuídas às crianças, orientações educativas, processo de desenvolvimento / aprendizagem e mudanças auto-observadas pelas próprias alunas e por si atribuídas à formação. Para cada uma destas dimensões de análise realizámos uma síntese em que sumarizámos os aspectos mais salientes das respostas que nos permitiram fornecer respostas às questões formuladas no início do estudo. Nessas sínteses salientámos as tendências evolutivas dos modos de representação das entrevistadas àcerca dos diferentes objectos do conhecimento em estudo. A análise dos aspectos da evolução das representações das alunas ao longo do seu percurso académico, dão-nos uma indicação da tendência dessa evolução, que de facto se produz no sentido de uma progressiva redução da distância entre essas representações e as que constituem o discurso actual da teoria do desenvolvimento e da pedagogia.

A formação parece ter um efeito de mudança nas representações das alunas relativamente às crianças, ao seu desenvolvimento e às orientações educativas, e tudo indica que essas mudanças não são meras alterações superficiais, não constituem apenas uma apropriação de um discurso oportunamente restituído a um professor em situação de entrevista, uma vez que as próprias entrevistadas se referem a modificações na sua pessoa, no modo como vêem o mundo e os outros, ou seja modificações no seu Self. Retomando a formulação de Frederico Pereira, "Uma aprendizagem no ser humano é uma modificação do seu comportamento e do seu conhecimento, sem dúvida, mas também é uma incorporação no espaço do Self de alguma coisa que lá não estava. O que estava fora passou a existir do lado de dentro. A pele psíquica delimita não só imagens, representações de pessoas e de relações, mas também hábitos, num extremo, ou conceitos, no outro" (Pereira, 1991, pág. 332). Uma vez no interior do Self, os conhecimentos podem ter vários destinos possíveis, como refere Frederico Pereira (idem). Qual terão sido os destinos das aprendizagens realizadas pelas nossas alunas ? De um modo geral, pensamos poder afirmar que algumas das mudanças observadas se referem a aprendizagens que não se situam nas zonas periféricas do Self, e que foram organizadas através de um processo de expansão do self, ou seja produziram esses "conhecimentos adquiridos por expansão [que] são vividos como

Nas entrevistas em profundidade que realizámos, as entrevistadas expressaram os seus sentimentos àcerca das suas experiências com as crianças, comunicaram as suas crenças àcerca das funções da educadora, indicaram as orientações educativas que consideram mais correctas, deram a conhecer as concepções que têm da infância, nomeadamente no que se refere ao modo como concebem o processo de desenvolvimento / aprendizagem das crianças, e referiram-se às mudanças que pensam ter ocorrido ao longo da formação no seu modo de pensar.

No capítulo anterior procedemos à análise de conteúdo das entrevistas segundo cinco dimensões: sentimentos face às crianças, características atribuídas às crianças, orientações educativas, processo de desenvolvimento / aprendizagem e mudanças auto-observadas pelas próprias alunas e por si atribuídas à formação. Para cada uma destas dimensões de análise realizámos uma síntese em que sumarizámos os aspectos mais salientes das respostas que nos permitiram fornecer respostas às questões formuladas no início do estudo. Nessas sínteses salientámos as tendências evolutivas dos modos de representação das entrevistadas àcerca dos diferentes objectos do conhecimento em estudo. A análise dos aspectos da evolução das representações das alunas ao longo do seu percurso académico, dão-nos uma indicação da tendência dessa evolução, que de facto se produz no sentido de uma progressiva redução da distância entre essas representações e as que constituem o discurso actual da teoria do desenvolvimento e da pedagogia.

A formação parece ter um efeito de mudança nas representações das alunas relativamente às crianças, ao seu desenvolvimento e às orientações educativas, e tudo indica que essas mudanças não são meras alterações superficiais, não constituem apenas uma apropriação de um discurso oportunamente restituído a um professor em situação de entrevista, uma vez que as próprias entrevistadas se referem a modificações na sua pessoa, no modo como vêem o mundo e os outros, ou seja modificações no seu Self. Retomando a formulação de Frederico Pereira, "Uma aprendizagem no ser humano é uma modificação do seu comportamento e do seu conhecimento, sem dúvida, mas também é uma incorporação no espaço do Self de alguma coisa que lá não estava. O que estava fora passou a existir do lado de dentro. A pele psíquica delimita não só imagens, representações de pessoas e de relações, mas também hábitos, num extremo, ou conceitos, no outro" (Pereira, 1991, pág. 332). Uma vez no interior do Self, os conhecimentos podem ter vários destinos possíveis, como refere Frederico Pereira (idem). Qual terão sido os destinos das aprendizagens realizadas pelas nossas alunas ? De um modo geral, pensamos poder afirmar que algumas das mudanças observadas se referem a aprendizagens que não se situam nas zonas periféricas do Self, e que foram organizadas através de um processo de expansão do self, ou seja produziram esses "conhecimentos adquiridos por expansão [que] são vividos como

parcialmente construídos pelo sujeito, [e que] são móveis, dotados de elasticidade, ajustáveis a outros conhecimentos, pilares da criatividade" (Pereira, 1991, pág. 334). Este parece ter sido o que verificou na maioria das alunas finalistas, por exemplo, relativamente às perspectivas psicossociológicas do desenvolvimento, ou à evocação da mobilização das competências sociais enquanto atitude educativa desejável.

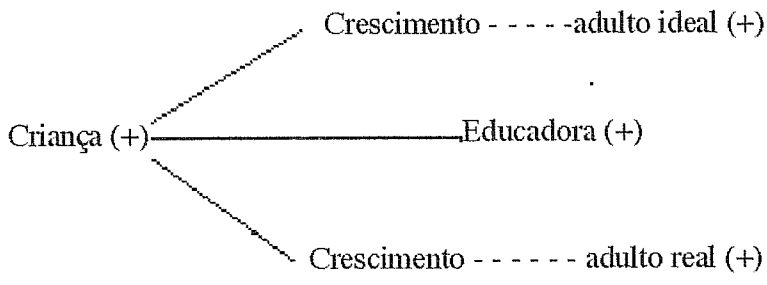
No entanto, tudo indica que outras aprendizagens não tiveram nem o mesmo processo de passagem do exterior para o interior do self, nem o mesmo destino. Um desses destinos desfavoráveis das aprendizagens parece ser ilustrado pela seguinte resposta de uma aluna à minha questão relativa ao modo como as crianças se desenvolvem e aprendem: "é complicado responder porque temos tanta teoria na cabeça ao longo destes 3 anos que às duas por três já nem consigo fazer uma ideia bem definida" (entrevista nº 8, 3º Ano). Esta resposta evoca a análise levada a cabo por Frederico Pereira relativamente a um dos possíveis destinos dos objectos de aprendizagem: "os objectos de aprendizagem, ou certos objectos de aprendizagem, são vistos como inassimiláveis [...], quer dizer não transformáveis pelas disponibilidades esquemáticas e procedimentais do sujeito, embora não sejam encarados como puras dejecções. Neste caso ficam depositados na periferia do Self, não alcançáveis pelos seus processos centrais, assim como quem atira um livro para dentro de uma biblioteca. *Está lá, mas onde ? O sujeito então não sabe aquilo que sabe* — tal como o bibliotecário que não catalogou o livro não sabe que ele está na biblioteca. Está lá, de facto, mas não ligado" (Pereira, 1991, pág. 333). Outras aprendizagens foram provavelmente expelidas: esse deve ter sido o caso em algumas alunas finalistas relativamente à problemática dos estádios de desenvolvimento. Outras aprendizagens ainda são incorporadas "por via injectiva" (idem, pág. 334), conduzindo a situações do conhecimento que Frederico Pereira designa por morto.

Consideremos agora algumas das questões que emergem do estudo de Maria Grazia Capitanio a que nos referimos por diversas vezes neste trabalho. O discurso das nossas entrevistadas do segundo e sobretudo do terceiro ano, difere em muitos pontos do discurso das educadoras inquiridas por Grazia Capitanio, quer no que se refere ao conhecimento mais profundo que as nossas alunas demonstram ter do processo de desenvolvimento / aprendizagem, quer no que concerne às orientações educativas, nomeadamente a demarcação das nossas entrevistadas relativamente aos métodos punitivos, (que são prescritos pelas educadoras entrevistadas por Capitanio), e também a demarcação face à representação reducionista das funções educadora de infância às funções de professora do ensino primário, essa tendência que "ao mesmo tempo desnatura e transforma a figura / guia da educadora no porta-voz dos conteúdos escolásticos próprios da escola primária" (Capitanio, 1990, pág. 208). Se estas diferenças são animadoras, a comparação que é possível estabelecer entre as representações idealizadas àcerca da infância pelas educadoras entrevistadas por Capitanio e pelas alunas que entrevistámos, não permite tanto optimismo.

Uma das conclusões a que podemos chegar neste estudo, relaciona-se com o abandono apenas parcial de uma representação idealizada das crianças e da infância em geral por parte das alunas. De facto a formação parece apenas ter influenciado apenas parcialmente a idealização das crianças, conforme pudémos constatar na análise da duas primeiras dimensões (Sentimentos face à infância e Características das crianças), assim como na última dimensão (Mudanças auto-observadas pelas próprias alunas e por si atribuídas à formação). Esta permanência de características idealizadas das crianças afigura-se-nos preocupante e merece que nos debrucemos mais uma vez nesse fenómeno. Maria Grazio Capitanio procedeu à construção dum esquema figurativo da representação social àcerca criança por parte das educadoras de infância que entrevistou (cf. figura 1). Esse esquema, indica a autora, "resulta de uma composição de cinco elementos ligados entre si: 1) a criança; 2) o adulto ideal; 3) a educadora (todos eles positivamente conotados); 4) o adulto real (conotado negativamente); 5) o processo de crescimento" (Capitanio 1990, pág. 215).

Este esquema foi construído pela autora a partir da análise das entrevistas, a qual forneceu indicações claras de que "quanto mais o adulto é desprezado, mais a criança é idealizada, e mais a educadora têm razão de existir para simultaneamente defender a criança e o adulto-educador da banalidade e da corrupção do mundo" (Idem). Assim, confirma-se a hipótese levantada pela autora, segundo a qual "a educadora se coloca *fora do mundo* , isolando-se da sociedade: sentindo-se *diversa* , tendo provavelmente dificuldade em manter um contacto com os outros adultos, a nível narcísico sente-se *melhor* , desprezando assim o adulto real e criando um ideal com o qual se identifica. Por outro lado, tende a idealizar a criança que, através do seu núcleo bom, não a ameaça e, pelo menos ao nível consciente, não a faz entrar em conflito" (Capitanio, 1990, pág. 215).

Figura nº 1 Esquema figurativo da representação social da criança
(Segundo Maria Grazia Capitanio, 1990, pág. 216)



A autora indica também que "a chave para a interpretação do esquema em questão é dada pela própria dupla imagem do processo de crescimento (como perda ou como aquisição) que por um lado conduz a um futuro incerto e ao fim e ao cabo ansiógeno —o adulto real e por outro lado, à atemporalidade / ponto fixo —o adulto ideal— que está fora do tempo, sem futuro, para além dos circuitos de produção, habitante (tal como a criança autêntica) de um mundo outro. Para além do mais, esta dupla imagem é um verdadeiro ponto de ancoragem que permite à representação social tornar-se um instrumento do qual as entrevistadas podem dispor quer a nível pedagógico, quer para sublinhar a necessidade e a estabilidade das suas funções" (Capitanio, 1990, pág. 215 e 216).

As consequências educativas de uma tal representação parecem ser alarmantes. Grazia Capitanio adverte para o facto de a nível pedagógico esta concepção conduzir ao desencorajamento de tudo o que não esteja de acordo com a criação de um futuro adulto ideal, o que parece perigoso quando posto a par com outras características observadas pela autora no discurso das educadoras, tais como, a idealização da criança, o exíguo conhecimento que demonstram ter do processo de desenvolvimento / aprendizagem e com o modo como defendem o emprego dos métodos punitivos. Todas estas características juntas conduzem a autora a concluir que não pode ser fácil para estas educadoras compreenderem os conflitos inerentes ao processo de desenvolvimento: "Terão uma tendência mais para reprimir [as crianças] do que para as enquadrar e as confrontar com um projecto educativo que favoreça a sua expressão, [...] imobilizando-as numa espécie de daguerreótipo sem vida e sem cor, constrangendo-as a ser *boas* para legitimar a tentativa de as isolar do resto do mundo" (Capitanio, 1990, pág. 216). Por outro lado, a autora indica que a estas questões "se liga (se bem que seja difícil diferenciar o enxerto do porta-enxerto) o discurso àcerca da manutenção do papel. Uma dupla concepção (cindida) do crescimento revela-se útil porque se o adulto real é tão mal considerado, a única pessoa que pode ser a garante da salvaguarda dos valores da sociedade é o adulto-educador, o qual, permanecendo pouco contaminado no interior da escola da corrupção mundana, serve como modelo e como guia da criança durante o curso do seu desenvolvimento" (Capitanio, 1990, págs. 216 e 217). A autora, indicando o perigo que a instituição de uma relação deste tipo comporta, na medida em que a instituição educativa se pode transformar numa escola abusadora, cita a seguinte passagem de A. D. Moro relativa a essa escola "dobrada narcisicamente sobre si própria e assim conduzida a desvalorizar toda a realidade fora de si e a inculcar na criança a ideia de que o mundo é hostil e negativo e que só o modelo escolástico é válido e a seguir servilmente" (Moro, segundo Capitanio, 1990, pág. 217).

Os ensinamentos de Freud sugerem, como vimos, uma acção pedagógica que se encontra precisamente numa posição antípoda da idealização. De facto, desses ensinamentos, é possível, tal como refere Catherine Millot, "deduzir-se uma ética da qual a pedagogia se pode

inspirar; ética fundada na desmistificação da função do ideal, como fundamentalmente mentirosa e opondo-se a uma lúcida apreensão da realidade. "Amor" pela verdade que implica a coragem para apreender tanto a realidade psíquica como a exterior no que ela tem de lesivo em relação ao narcisismo, particularmente no que se refere à renúncia de todos os fantasmas de domínio que o reconhecimento da existência do inconsciente impõe" (Millot, 1979, pág. 168).

Se bem que não tenhamos procedido a uma recolha sistemática das representações das alunas àcerca dos adultos, as afirmações que emergem ao longo de diversas entrevistas vão precisamente no sentido indicado por Capitanio, ou seja, uma representação do adulto real conotada negativamente. Uma tal representação, articulada com a representação àcerca da infância, idealizada em maior ou menor grau, conduz-nos a uma situação que tende para aquela que é apresentada pelo esquema figurativo acima referido.

Estas considerações, levam-nos a pensar na necessidade de aprofundar a vertente da formação a nível pessoal. Já durante a elaboração deste estudo, articulámos a investigação com a prática docente e tentámos que as entrevistadas do primeiro ano fizessem incidir a sua atenção nesta problemática da idealização. A estratégia utilizada consistiu em confrontar as alunas com o seu próprio dito relativo aos sentimentos face às crianças e às características das crianças. Em pequenos grupos as alunas receberam as diversas afirmações anónimas em pequenas tiras de papel. Propusémos então aos grupos que procedessem à análise de conteúdo das afirmações segundo as categorias prévias que utilizámos nas dimensões em questão (Sentimentos face às crianças e Características das crianças, cf. quadros de análise em anexo). A terefa consistia em colar as tiras em que estavam inscritas essas afirmações nos espaços correspondentes às categorias. Nas sessões seguintes foram debatidas as questões relativas à idealização através da leitura de textos relativos a esta temática. Pensamos que é necessário aprofundar este tipo de estratégias, mas articulando-as com técnicas inspiradas na psicologia dinâmica. Este tipo de estratégias poderão eventualmente facilitar a integração das noções teóricas, uma vez que em princípio, e tal como sugere Capitanio, poderão "facilitar a superação de dificuldades derivadas do mundo interno que se interpõem quer à aprendizagem, quer ao desenvolvimento da função educativa" (Capitanio, 1990, pág. 244).

Para além desta perspectiva futura, relacionada com a nossa prática docente, prevemos um outro tipo de iniciativa que dará mais directamente seguimento a este estudo, e que em simultâneo pretende inserir-se, como adiante se verá, na resposta institucional a uma necessidade sentida na E.S.E. de Setúbal. Esta é uma questão relacionada com o itinerário dos alunos da escola, neste caso, com os alunos do curso de educadoras de infância.

Uma das questões que se levantam relativamente ao início da actividade profissional dos educadores tem a ver com as tendências para a regressão ao nível das atitudes e dos comportamentos. É este fenómeno que Marcel Postic e Ketele descrevem: "De facto, constata-se frequentemente o fenómeno de de-formação profissional, [...] que designa um fenómeno de regressão no plano das atitudes e dos comportamentos dos estagiários quando iniciam as suas funções no meio dos colegas e já sem a tutela de formadores. Os trabalhos realizados sobre as atitudes mostram uma diferença significativa entre as atitudes dos alunos-professores no final da formação e dos professores em serviço, tendo os primeiros uma atitude mais liberal, mais aberta, mais centrada nos alunos [referência a três estudos de 1965, 1973 e de 1981]. Para além disso a entrada na prática docente parece ser acompanhada por uma desaprendizagem ou, pelo menos por um adormecimento de certas aquisições, talvez devido à influência dos colegas que enfatizam o desfasamento entre a teoria e a prática e que exercem pressões psico-sociológicas de maneira oculta" (Postic e Ketele, 1988, pág. 277). Na verdade, ao longo da nossa experiência de formador, temos constatado que por vezes, após alguns anos de prática, as educadoras aparentemente se resignam, parecem perder o entusiasmo com que terminaram as suas formações iniciais, parece existir uma tendência para o enquistamento das ideias, das iniciativas, a perda dos sonhos. Talvez seja esse o itinerário que uma das alunas entrevistadas teme que venha a ser o seu, e contra o qual se tenta precaver quando afirma: "acho que mesmo com poucos recursos, uma pessoa tem é que transformar... tentar transformar as coisas, não bloquear, fazer qualquer coisa, porque... eu acho que... fazem-se poucas coisas... depois, quer dizer, torna-se assim um ciclo vicioso... as pessoas também nunca têm lugares... nós... depois há aquela coisa, estamos num lugar... *ai ! muita sorte tive eu de ficar aqui ! E de arranjar um sítio !...* e nunca querem mudar, pronto... *já estou... correu bem, arranjei um lugar, agora não me chateies !...* acho que há muito essa preocupação do *Pronto, já estou bem !* ... e eu dá-me muito a sensação que é muito isso... gostava é que não me acontecesse o mesmo..." (entrevista nº 4, 2º Ano). Pensamos que a nossa escola pode contribuir de um modo decisivo para evitar este tipo de percurso, e provavelmente, uma das vocações de uma recém eleita comissão especializada [1] do Conselho Pedagógico da escola, é precisamente a de criar dispositivos de formação contínua dos ex-alunos, assim como a de promover contactos frequentes entre a escola e os antigos alunos, de modo a que eles possam utilizar os nossos recursos na sua vida profissional. Uma das primeiras propostas dessa comissão especializada consiste na criação de um observatório de saídas, que compreende a construção de um utensílio com a organização de um banco de dados relativos ao percurso pós-escolar dos ex-alunos e à sua actual situação. Parafraseando Biart e Link- Pezet (1987, pág. 10), um tal observatório poderá eventualmente funcionar em torno de três palavras-chave: formação, emprego e recém-formados, desenvolvendo assim uma análise atenta àcerca da própria função da escola e àcerca do seu modo de funcionamento. No âmbito das actividades

[1] Trata-se da comissão especializada de Avaliação Institucional.

desse Observatório, tencionamos seguir o itinerário das alunas entrevistadas neste estudo, e tentar conhecer o sentido da evolução das suas representações relativamente aos objectos aqui estudados. Temos empenho em dar resposta à interrogação de uma das alunas entrevistadas: "Será que, tudo isso... que se idealiza antes de começar a trabalhar, depois não sei... até que ponto é que uma pessoa consegue gerir isso ?... e até que ponto é que passado vários anos ela ... ela ainda reflecte nessas coisas ?... " (entrevista nº 7, 2º Ano). Por outro lado, pensamos ser este um modo de poder delinear programas de formação contínua que possam dar resposta às necessidades com que as ex-alunas se defrontam na sua actividade profissional, necessidades essas que uma aluna antecipa: "uma coisa que eu aprendi cá na escola foi que não não basta estar aqui estes 3 anos, chegar ao fim, e pensar: *estou mestra, agora pronto, já sei tudo...* não é verdade... se calhar é nessa altura que eu vou começar a saber alguma coisa, quando começar a ter os problemas..." (entrevista nº 5, 3º Ano).

A terminar, ficam duas questões levantadas por autores que realizaram estudos de avaliação de processos formativos. Por um lado, há que ter em conta que o prognóstico de certa forma reservado que parece delinear-se nestas considerações finais relativamente ao futuro profissional das alunas, se inscreve nos próprios condicionalismos deste tipo de avaliação: "Avaliar um aluno-professor no final da sua aprendizagem, consiste em formular um prognóstico relativamente à sua capacidade para exercer a função de professor, actualmente e ulteriormente. Deve ser capaz de agir segundo as condições presentes da acção pedagógica, e de se adaptar a novas condições. Devem assim ter-se em conta os comportamentos e as atitudes dos futuros professores. Ora todos os entendidos na matéria estão de acordo em afirmar que é mais fácil definir a não aptidão do que a aptidão. Se é relativamente possível fazer um julgamento preditivo de insucesso, é mais difícil predizer o sucesso de um aluno-professor. Mas aquele que, ao longo da sua aprendizagem, é incapaz de progredir, quer porque recusa os objectivos que lhe são propostos, quer porque não é capaz de dominar competências fundamentais, por exemplo melhorar a qualidade da relação que mantém com os alunos, deve ser orientado para uma outra profissão" (Postic e Ketele, 1988, págs 274 e 275). Por outro lado, queremos sublinhar que a realização deste estudo reforçou a nossa convicção da ideia sugerida por Dahlgreen, referido por Hasselgreen e Marton (1982, pág. 230), segundo a qual, "a componente mais importante das competências profissionais dos professores, consiste no conhecimento que conseguem obter àcerca dos diversos modos qualitativamente diferentes que os seus alunos utilizam para pensar os conceitos importantes, fenómenos centrais e princípios fundamentais, pertencentes aos assuntos que leccionam".

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

ABRAHAM, A., (1984), L'Enseignant est une personne
Paris, Les Éditions ESF

ABRIC, J.-C., (1989), L'Étude Expérimentale des Représentations Sociales, in: Jodelet, D. (Direcção), Les Représentations Sociales
Paris, P.U.F.

ATHANASSIOU, C., e JOUVET, A., (1987), L'Enfant et la Crèche
Lyon, Césura Lyon Édition

AUGOUSTINOS, M. e INNES, J., (1990), Towards an Integration of Social Representations and Social Schema Theory
British Journal of Social Psychology, 29, 213 - 231

ARIÈS, P.(1978), História social da criança e da família
Rio de Janeiro, Zahar Editores

ARON, R. (1991), As Etapas do Pensamento Sociológico
Lisboa, Publicações Dom Quixote

ATLAN, H., (1979), Entre le Cristal et la Fumée
Paris, Éditions du Seuil

BAIRRÃO, J., ABREU, J. E MARQUES, T., (1986) Atitudes e Representações em Educação Pré-Escolar
Análise Psicológica, Nº 1, Série V, págs. 91-104

BARBIER, R. (1985), Pesquisa-ação na instituição educativa.
Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores

BASCH, M. (1988), The Slefobject Experience of the Newborn , in: Goldberg, A. (editor), Learnimg from Kohut, (Progress in Self Psychology), Vol. IV
New Jersey, The Analytic Press

BASCH, M. (1988), Empathy and Theory , in Goldberg, A. (editor), Frontiers in Self Psychology , (Progress in Self Psychology), Vol. III New Jersey, The Analytic Press

BATESON, G. (1987), Natureza e Espírito Lisboa, Publicações D. Quixote

BELL, R., (1977), History of the Child'sInfluence: Medieval to Modern Times, in: Bell, R. e Harper, L., Child Effects on Adults New York, Wiley

BIART, J., e LINK-PEZET, J., (1987), Pour Qui L'Observatoire Annuaire du Centre d'Observation Scientifique des Études, des Formations, des Débouchés, Nº 0, Setembro Les Presses Universitaires de Toulouse le Mirail

BLANCHET, A., (1988), Les Incertitudes Méthodologiques de l'Entretien de Recherche Bulletin de Psychologie, Tome XXXIX - Nº 377

BLANCHET, A., (1989) Les Relances de l'Enterviwer dans l'entretien de Recherche: leurs efects sur la Modalisation et la Déictisation du Discours de l'Interviewé L'Année Psychologique, 89, págs. 367-391

BLEICHMAR e BLEICHMAR, (1992), A Psicanálise depois de Freud Porto Alegre, Edições Artes Médicas

BOWER, T., (1983), Uma Introdução ao Desenvolvimento da Primeira Infância Lisboa, Moraes Editora

BRANDÃO, C., (1984), Repensando a pesquisa participante Editora Brasiliense

BRONFENBRENNER, U., (1977), Lewinian Space and Ecological Substance Journal of Social Issues, vol. 33, nº 4, págs. 199 - 213

BRONFENBRENNER, U., (1979 - a), The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design
Cambridge, Harvard University Press

BRONFENBRENNER, U., (1979 - b), Contexts of Child Rearing. Problems and Prospects
American Psychologist, Vol. 34, nº 10, págs. 844 - 250

BRONFENBRENNER, U., (1986), Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development, in: Silbereisen, R.; Eyferth, K. e Rudinger, G. (editores), Development as Action in Context
Berlim, Springer-Verlag

CAPITANIO, M. G. (1990), Infanzia Idealizzata - Bambini e Insegnanti nella Scuola Materna
Milão, Giuffrè Editore

CAPITANIO, M. G. (1992), Enfance Idéalisée, Une recherche sur la Répresentation Sociale de l'Enfant
Bulletin de Psychologie, Tome XLVI - Nº 409

CARR, W. (1990), Hacia una Ciencia Crítica de la Educación
Laertes, S.A. de Ediciones

CARUGATI, F.; EMILIANI, F.; MOLINARI, L., (1989), Beeing a Mother is not Enough (Theories and Images in the Social Representations of Childood)
Revue Internationale de Psychologie Sociale,1989,T.3, Nº3,p.289 a 306

CARUGATI, F.; EMILIANI, F.; MOLINARI, L., (1992), De l'Enfant en géneral à l'Enfant propre. Jeux d'Images et Conceptions du Développement
Bulletin de Psychologie, Tome XLV - Nº 405

CHARLOT, B., (1979), A Mistificação Pedagógica
Rio de Janeiro, Zahar Editores

CHOMBART de LAUWE, M.-J., (1979) Un monde autre: L'enfance
Paris, Payot

CHOMBART de LAUWE, M.-J. e BELLAN, C., (1979), Enfants de l'Image
Paris, Payot

COLECTIVO, (sem data), Documentos Internos do Curso de Formação de Educadores de Infância e da Formação Inicial de Professores e de Educadores de Infância.
Escola Superior de Educação de Setúbal

COSNIER, J., (1986), Ethology: a Transdisciplinary Discipline, in: Ethology and Psychology, Lecamus, J., e Cosnier, J. (editores).
Toulouse, Editions Privat

CYRULNIK, B., (1993), Les Nourritures Affectives
Paris, Editions Odile Jacob

DAHLGREN, L., (1989), Fragments of an Economic Habitus. Conceptions of Economic Phenomena in Freshmen and Seniors
European Journal of Psychology of Education, Vol.IV, nº4, Págs.547-558

DE LANNOY, J., (no prelo), Actas da Conferência Internacional "Redescobrir a Criança" (Outubro de 1993)
Setúbal, Escola Superior da Educação

DOISE, W, MUGNY, G.(1981), Le développement social de l'intelligence
Paris, InterEditions

DONALDSON, M., (1979), Children's Minds
New York, W. W. Norton & Company

DURU-BELLAT, M. (1991) in BERNARD, M. ; BOUTHORS, M. ; ETEVE, C. E HASSENFORDER, M. Guide Méthodologique de la Recherche en Éducation et Formation
Paris, INRP e L' Hartmattan

D' UNRUG, M.- C.; (1974), Analyse de Contenu
Paris, Éditions Universitaires

EMILIANI, F., LORENZI-CIOLDI, F. E CARUGATI, F., (1986), Modèles de Comportement et Images de la Creche Chez des Éducatrices de Jeunes Enfants
Cahiers de Psychologie Cognitive, 6 (6), págs. 633-655

FAJARDO, B., (1988), Constitution in Infancy: Implications for Early Dvelopment and Psychoanalysis , in: Goldberg, A. (editor) Learnimg from Kohut, (Progress in Self Psychology), Vol. IV
New Jersey, The Analytic Press

FEYEREISEN, P. e DE LANNOY, J., (1991), Gestures and Speech: Psychological Investigations
Cambridge University Press e Editions de la Maison des Sciences de l'Homme

FIGUEIRA, C., (1987), Proposta de Currículo para a Formação Inicial de Educadores de Infância
Documento Interno da Escola Superior de Educação de Setúbal

FILLOUX, J., (1974), Du Contrat Pédagogique, le Discours Inconscient de l'École
Paris, Bordas

FREUD, E. , (1989), Prenatal Attachment and Bonding, in: The Course of Life, Vol. I (Infancy), Editado por Greenspan, S. e Pollock, G.
International Universities Press Inc.

FREUD, S. (1927), The Future of an Illusion, in: James Strachey, (editor), Standard Edition, vol. 21
Londres, Hogarth Press, 1974

GILLY, M.(1980), Maître-Élève Rôles Institutionnels et Representations
Paris, Presses Universitaires de France

GILLY,M. e PIOLAT, M. (1986), Psicologia da Educação, Estudo da Mudança na Interacção Educativa. Para uma Psicologia da Educação definida pelo seu Objecto de Estudo
Análise Psicológica, N° 1, Série V, págs. 67-74

GIPPS, C., (1982), Nursery Nurses and Nursery Teachers: their Atitudes towards Pre-School Children and their Parents
Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 23,N° 3,Pgs.255-265

GOUVEIA, A. (1993), Estratégias de Interiorização da Disciplina, in: Mattoso, J. (Direcção) História de Portugal , (4° Volume).
Lisboa, Círculo de Leitores

GRAVES, P. (1989), The Functioning Fetus, in: The Course of Life, vol. I, Infancy, editado por: Greespan, S. e Pollock, G.
International Universities Press Inc.

GURIN, P. e BRIM, O., (1984), Change in Self in Adulthood in: Bates, P. e Brim, O., (editores) Life-Span Development and Behavior
New York, Academic Press

HASSELGREN, B. e MARTON, F., (1982), Qualitative Changes in Conceptions of the World around Us as an Educational Outcome: Pre-school Student Teachers' Way of Apprehending Children at Play
The Australian Journal of Education, Vol. 26, N° 3, págs. 227 - 246

HILL, W., (1980), Learning: A Survey of Psychological Interpretations
Londres, Methuen

HINDE, R., (1979), Towards Understanding Relationships
Londres, Academic Press

HINDE, R. (1983), Ethology and Child Development, in: Mussen, P. (editor) Handbook of Child Psychology, vol II (Infancy and Developmental Psychobiology)
John Wiley & Sons

HINDE, R., (1987), Individuals, Relationships and Culture (Links between Ethology and the Social Sciences)
Cambridge University Press

HEISENBERG, W. (sem data), A Imagem da Natureza na Física Moderna
Livros do Brasil

HOPKINS, B., (1989), Infancy and Education, The Ups and Downs of a Neglected Relationship
European Journal of Psychology of Education, Vol. IV, N° 2, Págs. 113-122

HUBARD, R., (1991), Revisiting the Word of Children: Myths, Metaphors and New Directions for Research
Teaching - and - Learning; Vol. 6, n° 1, págs. 6-18

IVIC, I., (1987), Discussão do colóquio do C.R.E.S.A.S. de 1986, in: On N' Apprend Pas Tout Seul
Paris, Les Éditions ESF

JAHODA, G., (1988), Critical Notes and Reflexions on "Social Representations"
European Journal of Social Psychology, 18 - 3, págs. 195 - 209

JOHNSON, C. (1977), A Review of Research Methods in Education
Rand McNally College Publishing Company

KIHLSTROM, J.; CANTOR, N.; ALBRIGHTT, J.; CHEW, B.; KLEIN,S.; NIEDENTHAL, P., (1992), Traitement de l'Information et Étude du Soi, in: Piolat, M. Hurtig, M.-C. e Pichevin, M.-F., (direcção), Le Soi (Recherches dans le Champ de la Cognition Sociale)
Neuchâtel, Delachaux et Niestlé

KOHN, R., (1982), Les Enjeux de l'Observation
Paris, P.U.F.

KOHUT, H., (1988), Psicologia do Self e a Cultura Humana
Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul Ltda.

KOSTELNIK, M., (1992), Myths Associated with Developmentally Appropriate Programs
Young Children, Maio, págs. 17-23

KUHN, T. (1983), La Structure des Révolutions Scientifiques
Paris, Flamarion

LAPLANCHE, J. , PONTALIS J-B (1970) ,Vocabulário da Psicanálise
Lisboa, Moraes Editores

LICHTENBERG, J. , (1988), Infant Research and Self Psychology, in Goldberg, A. (editor), Frontiers in Self Psychology , (Progress in Self Psychology), Vol. III
New Jersey, The Analytic Press

MAHLER, M.; FRED, P.; BERGMAN, A.(1977), O Nascimento Psicológico da Criança (Simbiose e Individuação)
Rio de Janeiro, Zahar Editores

MARKUS, H., (1992), Self-Schemas et Traitement de l'Information sur Soi, in: Piolat, M. Hurtig, M.-C. e Pichevin, M.-F., (direcção), Le Soi (Recherches dans le Champ de la Cognition Sociale)
Neuchâtel, Delachaux et Niestlé

MEAD, G., (1963), L'Esprit, le Soi et la Société
Paris, Presses Universitaires de France

MEHLER, J. e DUPOUX, E. (1990), Naître Humain
Paris, Editions Odile Jacob

MELTZOFF, E MOORE (1977), Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates
Science, Vol. 198, págs. 75 - 78

MEYER, R., (1982), Une Approche de l'Image de l'Enfant chez les Enseignants de l'École Élémentaire
Bulletin de Psychologie, 1981-1982, 35 , págs. 213-220

MILLER, A. , (1984), C'Est pour Ton Bien
Paris, Editions Aubier

MILLOT, C. (1979), Freud anti-pédagogue
Paris, Editions du Seuil

MONTEIRO, N., (1993), Sistemas Familiares, in: Mattoso, J. (Direcção) História de Portugal (4° Volume).
Lisboa, Círculo de Leitores

MOSCOVICI, S. (1961), La Psychanalyse: son Image et son Publique
Paris, P.U.F.

MOSCOVICI, S., (1986), L' Ère des Représentations Sociales , in: l' Ètude des Représentations Sociales, Direcção de Doise, W. e Palmonari, A.
Neuchâtel, Delachaux & Niestlé

MOSCOVICI, S. (1988), Notes Towards a Description of Social Representations
European Journal of Social Psychology, Vol. 18, 211-250

MOSCOVICI, S. (1989-a), Des Representations Collectives aux Représentations Sociales: Élements pour une Histoire in: Jodelet, D. (Direcção), Les Représentations Sociales
Paris, P.U.F.

MOSCOVICI, S. (1989 -b), Preconditions for Explanation in Social Psychology
European Journal of Social Psychology, Vol.19, 407-430

MUGNY, G. e CARUGATI, F., (1985), L'Intelligence au Pluriel
Paris, Cousset: DelVal

PALMONARI, A. e DOISE, W., (1986), Caractéristiques des Représentations Sociales, in: Doise, W. e Palmonari, A., L'Étude des Représentations Sociales
Neuchâtel, Delachaux & Niestlé

PAPOUSEK H., e PAPOUSEK, M. (1979), Early Ontogeny of Human Social Interaction: its Biological Roots and Social Dimensions in von Cranach, Foppa,K., Lepenies, W. e Ploog, D. (editores), Human Ethology
Maison des Sciences de l'Homme e Cambridge University Press

PAPOUSEK H., e PAPOUSEK, M., (1989), Intuitive Parenting: Aspects Related to Educational Psychology
European Journal of Education, Vol. IV, N° 2, págs. 201 - 210

PARKER, I., (1987), Social Representations: Social Psychology's (mis)use of Sociology
Journal for the Theory of Social Behaviour, 17: 4, págs 447 - 469

PATTON,M.Q.(1980) Qualitative evaluation methods
Sage Publications

PEREIRA, F., (1991), Psicanálise e Educação
Análise Psicológica, 3-4, (IX), págs. 329 - 335

PERRENOUD, P., (1987), Discution , colóquio do C.R.E.S.A.S. de 1986, in:
On N' Apprend Pas Tout Seul
Paris, Les Éditions ESF

PERRET - CLERMONT, A. N., (1978) , A Construção da Inteligência pela Interacção Social
Lisboa, Ed. Socicultur

PERROT, M., (1990), Personagens e Papéis, in: Ariès P., e Duby, G. (direcção), História da
Vida Privada, Vol. 4
Porto, Edições Afrontamento

PETRAS, J., (1973), George Herbert Mead's Theory of Self: A Study in the Origin and
Convergence of Ideas
Revue Canadienne of Sociologie & Anthropologie, 10 (2), págs. 148-159

PIAGET, J. (1975), A Construção do Real na Criança
Rio de Janeiro, Zahar Editores

PIAGET, J. (1976), La Formation du Symbole chez l'Enfant
Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé

PIOLAT, M. (1987), Possibilités de Changement Personnel et Engagement en Formation
Análise Psicológica, N° 4, Série V, págs. 593-608

PIOLAT, M. (1989), Estimation des Changements Personels en Formation
Análise Psicológica, N° 1-2-3, (VII), págs. 403-413

POSTIC, M. e KETELE, J.-M. (1988) Observer les Situations Éducatives
Paris, Presses Universitaires de France

PRAMLING, I. (1983), The Child's Conception of Learning
Gothburg, Acta Universitatis Gothoburgensis

PRAMLING, I. (1986), The Origin of Chid's Idea of Learning Through Practice
European Journal of Psychology of Education,Vol.I, nº3, Págs.547-558

QUIVY, R. E CAMPENHOUDT, L. (1988), Manuel de Recherche en Sciences Sociales
Paris, Bordas

ROGERS, T., (1992), Le Soi dans le Traitement de l'Information: Vers un Modèle Integratif,
in: Piolat, M. Hurtig, M.-C. e Pichevin, M.-F., (direcção), Le Soi
(Recherches dans le Champ de la Cognition Sociale)
Neuchâtel, Delachaux et Niestlé

ROUSSEAU, J.J (sem data), Émile ou de l'éducation, tome premier et deuxième
Paris, Edition et Librairie Henri Béziat

SANTOS, B. S. , (1988), Um Discurso Sobre as Ciências
Porto, Edições Afrontamento

SEMMIN, G., (1989), Prototypes et Représentation Sociales, in: Jodelet, D. (Direcção), Les
Représentations Sociales
Paris, Presses Universitaires de France

SILVA, A., (1992), Éducateurs d'Enfants au Portugal (Profession en Construction) Mémoire
en vue d'obtention du Diplôme Universitaire d'Étude de la Pratique
Sociale (Éducation) — Universidade de Tours

SMITH, L., (1991), Primary Teachers Beliefs About Children's Development
Educational Psychology, Vol. 11, Nº 2, págs 111-128

STACK, D., MUIR, D., SHERRIFF, F., ROMAN, J. (1989), Development of Infant
Reaching in the Dark to Luminous Objects and "Invisible Sounds"
Perception, volume 18, págs. 69-82

STAMBAK, M., (1987), Présentation des travaux du C.R.E.S.A.S., in: Colectivo CRESAS, On n'Apprend Pas Tout Seul
Paris, Les Éditions ESF

STERN, D. (1992), O Mundo Interpessoal do Bebé
Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul Ltda.

STOLZENBERG,G. (1988), Une Enquête sur le Fondement des Mathématiques peut-elle nous apprendre quelque chose sur l'esprit? in WATZLAWICK, P. L'Invention de la Réalité
Paris, Éditions du Seuil

THINÈS, G. e LEMPEREUER, A., (1984), Dicionário Geral das Ciências Humanas
Lisboa, Edições 70

TREVARTHEN, C., (1982), The Primary Motives for Cooperative Understanding, in: Butyterworth, G. e Light, P. (editores), Social Cognition: Studies of the Development and Understanding
Brigton, Harvester Press

TREVARTHEN, C., (1986), The Structure of Motives for Human Communication in Infancy: a Ground Plan for Human Ethology, in: Ethology and Psychology, Lecamus, J., e Cosnier, J. (editores).
Toulouse, Editions Privat

TOURRETTE, C., (1990), Les Différences Individuelles dans les Compétences du Nourrisson in Cognition: l'Individuel et l'Universel, sob a direcção de Reuchlin,M.; Lautrey, J.; Marendaz,C.; Ohlmann, T.
Paris, Presses Universitaires de France

TRAN-THONG, (1971), Stades et Concept de Stade de Développement de l'Enfant dans la Psychologie Contemporaine
Paris, Librairie Philosophique J. Vrin

TRIANA, B. e RODRIGO, M. J., (1985), El Concepto de Infancia en nuestra Sociedad: una Investigación sobre Teorías Implícitas de los Padres
Infancia y Aprendizaje, 31 - 32, págs. 157 - 171

TUCKER, N., (Sem data), O que é uma Criança ?
Lisboa, Edições Salamandra

VALLÈS, J., (1969 - 1970), L' Enfant, in: Oeuvres Complètes, Sheler, L. e Brancquart, M.-C. (editores)
Paris, Livre - Club Diderot

VARELA, F. (1989), Autonomie et Connaissance
Paris, Editions du Seuil

VERQUERRE, R., (1983), Représentation de l'Enfant Chez une Population d'Étudiants en Sciences Humaines
Enfance, N°4, págs. 389-401

VIEIRA, B. (1983), Etologia e Ciências Humanas
Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda

VIDIGAL, L. (Sem data), Idealizações do Porvir (Notas Sobre Infância e Literatura em Portugal entre 1850 e 1950)
Santarém, Edição do Autor

VYGOTSKY, L., (1962), Thought and Language
Cambridge, M.I.T. Press

VYGOTSKY, L., (1978), Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes
Cambridge, Harvard University Press

WALLON, H. (1979), Do Acto ao Pensamento
Lisboa, Moraes Editores

WATZLAWICK, P., (1988), L'Imparfaite Perfection, in: L'Invention de la Réalité
Paris, Éditions du Seuil

WEBER, E., (1984), Ideas Influencing Early Childhood Education — A Theoretical Analysis
New York, Teachers College, Columbia University

WEBER - SCHWARTZ, N., (1987), Patience or Understanding
Young Children, Número de Março, págs. 52 -54

WEISS, S. , (1984), Comentário a: Development: Ambiguities and Applications, in:
Psychoanalysis: The Vital Issues, Vol. II: Clinical Psychoanalysis
and its Applications, Editado por Pollock, G. e Gedo, J.
International Universities Press, Inc.

WELLS, A. (1987), Social Representations and the World of Science
Journal for the Theory of Social Behaviour, 17:4, December

WOOD, D., (1991), How Children Think and Learn
Cambridge, Massachussets, Basil Blackwell Ltd.

WOOD, K., (1985), Good, Bad or Growing
Childhood Education, September / October (Págs. 8 - 13)

ANEXOS: QUADROS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Sentimentos face às Crianças

Número de Entrevistadas por Categoria

Categorias	1º Ano	2º Ano	3º Ano
1. Sentimentos Positivos a) Genéricos	7	8	8
b) Actualização do Self / Realização	2	5	3
c) Efusão Afectiva	2	-	2
2. Reactivação / Revisitação da Infância	8	8	4
3. Sentimentos Negativos e Ambíguos	2	3	4
4. Refúgio	2	1	6
5. Outras Respostas	4	2	4

Sentimentos face às Crianças (Agrupamento) 1º Ano

Respostas	Categorias
- sinto-me bem... (1) - descontraída (1) - calma (1) - senti-me tão bem (1) - Gosto muito de estar com elas (2) - sinto-me... realizada (3) - sinto-me sempre bem (4) - sinto paz... (5) - dá-me uma certa alegria (8) - é uma coisa que me fascina... (10)	1 **Sentimentos Positivos** a) Genéricos
- fiquei só, eu própria (1) - sinto-me... realizada (3) - Sinto-me [...] realizada, sinto-me realizada porque foi isso que eu quis , pelo menos quando a gente diz " quando for grande quero ser", era o que eu dizia, podia depois mudar de ideias, mas... sempre quis trabalhar com crianças... (3)	b) Actualização do Self / Realização
- sentia logo muito carinho por eles... (2) - Gosto de lhes pegar (2) - assim um bocadinho, também... uma vontade de ternura... (5) - as crianças são muito ternas e isso faz com sintamos também ternura, amor... (5)	c) Efusão Afectiva
- sinto-me criança (1) - de brincar com elas (2) - é aí que eu me sinto bem, é aí... fazer as coisas que elas fazem (3) - [a entrevistada faz uma referência relativamente longa às memórias do jardim infância, da aflição que sentia quando o pai lá a deixava] (3) - [a entrevistada fala de memórias de más experiências suas] (4) - para além de me sentir sempre criança, ao estar com crianças, acho que é o sentir... jovem, sinto-me criança outra vez (5) - eu sou uma criança [...] e sinto-me criança (6) - quando estou com elas tenho que me lembrar da minha infância, mesmo quando não quero (6) - eu não tive assim uma infância que se possa dizer muito boa, mas que foi uma infância mesmo assim, pronto... foi infância porque tinha a idade das crianças... e gozar essa infância com outros, com essas crianças, quer dizer eu não sou uma adulta (6) - me sinto ainda mais criança (6) - adoro brincar com elas (9) - lembro-me da minha infância tenho plena consciência do que é que eu sentia e sei que é diferente agora brincar com as crianças (9) - [a entrevistadas refere uma experiência negativa da sua infância a que atribui o medo que tem hoje das alturas] (10)	2 **Reactivação/ Revisitação da Infância**
- às vezes é um pouco difícil (1) - às vezes sinto-me também um bocado assustada (4) - imprevisíveis... isso assusta-me um bocado porque pode-me colocar em situações em que não sei como agir... é um desafio que me assusta... (4)	3 **Sentimentos Negativos e Ambíguos**
- eu esqueci tudo esqueci o resto, esqueci que havia um mundo de adultos (1) - acho que é espectacular estar com uma criança porque eu normalmente tenho dificuldade em estar com pessoas mais...sinto-me envergonhada em estar com as pessoas mais velhas e com as crianças não (3) - é muito mais fácil estar com crianças (do que com os adultos) (3)	4 **Refúgio**
- [sinto] excitação (1) - uma vontade de... vê-los crescer (5) - [uma vontade de] vê-los ser espontâneos... (5) - é difícil de... pronto de pôr... de colocar em palavras aquilo que se sente pelas crianças, não é?... (5) - só as pessoas que não se sentem crianças é que não gostam das crianças (6) - de um modo geral sinto que tenho a responsabilidade de fazer com que eles se portem bem... preciso de os corrigir... (7) - eu gosto de estar com as crianças porque... sinto que é uma maneira de... tornar o mundo um pouco melhor... porque, ao educar crianças pequeninas, estou a contribuir de certa forma para que as coisas... pronto, desenvolvam com uma determinada maneira... (10)	5 **Outras Respostas**

Sentimentos face às Crianças (Agrupamento) 2º Ano

Respostas	Categorias
- sinto-me muito bem, com as crianças... sinto uma alegria enorme (1) - compensa muito a nível pessoal... nós sabemos que a profissão de educadora não o é no tocante ao dinheiro... portanto, não é economicamente que é gratificante... mas eu acho que compensa a outros níveis... é gratificante sob o ponto de vista humano... da relação humana... é muito gratificante... (1) - Gosto muito de estar com elas... (2) - É agradável... é muito bom... sinto-me muito bem... (2) - é uma sensação muito boa para mim conhecer o modo como elas vivem as coisas... que nós adultos encaramos de maneira diferente (3) - eu gosto de trabalhar com elas... eu sinto-me bem... (3) - faz-me bem, penetrar no mundo que as envolve (3) - Quando estou com as crianças sinto que... pronto, gosto de realizar trabalhos com elas e... pronto, acho que é uma sensação espectacular... é bom... é gratificante... (5) - é também uma sensação de calma... (5) - sinto, pronto, uma riqueza (6) - sinto-me numa de descontração... (6) - fico bem disposta ao pé das crianças... (7) - [sente facilidade em ultrapassar os seus problemas pessoais quando está com as crianças] (7) - tenho gosto em estar com as crianças... (8) - eu já estou habituada a estar com crianças, já tenho o meu filho, é óptimo, eu gosto imenso... já desde pequenina que gosto... (10) - o meu filho é assim um desafio, não é?... é diferente... é... faz um bocado parte de mim... quando ele está longe de mim sinto falta dele e... gosto de brincar com ele e... preocupo-me e... tudo que não está bem com ele para mim é... é assim como se fosse eu, eu às vezes sinto mesmo uma grande emoção... ele é a minha vida, ele é quase tudo para mim... pronto, adoro-o... (10) - com estes pequeninos com que eu estou agora no estágio [...] estou lá há três dias... [..] e já tenho saudades deles... [...] gosto de estar com eles, e de brincar e de vê-los a brincar... e não sei, gosto muito dos meninos... (10) - sinto-me mesmo bem com eles... há qualquer coisa de muito especial (10)	1 Sentimentos Positivos a) Genéricos
- sinto-me realizada, acho que realiza a pessoa... porque nós estamos ali a contribuir para alguma coisa, para o desenvolvimento da personalidade... (1) - é uma experiência única... muito rica... ninguém devia perder uma experiência dessas... ensina-nos muito sobre nós... faz-nos lembrar a nossa infância... tantas coisas que já não nos lembrávamos e que são tão importantes... (4) - sentir que a criança está bem e gosta de estar ali que, pronto... transmite à educadora uma sensação de "afinal eu estou aqui... e vale a pena... e estou a fazer com que a criança esteja feliz..." (5) - muitas vezes até nos descobrimos a nós próprias... descobrimo-nos a nós próprias... posso... vemo-nos nas crianças... (6) - há [...] coisas, [...] que nós fazemos e que eu sinto prazer em estar a fazê-las... [...] nunca estive [refere-se à sua própria infância] em creches nem jardim de infância, [...] são coisas [refere-se às actividades] que eu nunca fiz e que gosto de fazer... às vezes faço pela primeira vez e sinto prazer naquilo que estou a fazer... no estágio, quando ouvia a educadora a contar uma história eu sentia-me bem porque nunca me tinham feito assim, daquela maneira... contavam-me histórias de vez em quando mas era uma coisa assim muito rara... (8)	b) Actualização do Self/ Realização
- acho que uma pessoa se transforma completamente quando está com as crianças... parece que regressa ao mundo delas... à infância, e isso é óptimo... (1) - encontramos um bocado dessa magia na nossa relação com as crianças... e era aquilo que eu dizia... permite um regresso... à infância, e eu acho que isso é óptimo..(1) - Sinto-me da idade delas quando estou com elas... (2) - eu cheguei e demos abraços e contei-lhe histórias e fiquei da idade dela... por isso é que eu tenho direito de ser educadora (2) - o fundamental é que quando estou ao pé delas sinto-me entre elas... como se tivesse a idade delas (3) - é uma experiência única... muito rica... ninguém devia perder uma experiência dessas... ensina-nos muito sobre nós... faz-nos lembrar a nossa infância... tantas coisas que já não nos lembrávamos e que são tão importantes... (4) - muitas vezes até nos descobrimos a nós próprias... descobrimo-nos a nós próprias... posso... vemo-nos nas crianças... (6) - recordamos aquilo que fomos... e que ainda somos... portanto é um sentimento muito bom, agradável... pronto, sinto-me bem, e é isso que eu sinto... [...] reconheço-me nas crianças... (6) - quando eu estou com as crianças eu às vezes sinto-me um bocado talvez a voltar à infância, portanto... sinto-me um bocadinho a ser criança outra vez (8) - é um prazer... [...] que eu sinto... sinto-me bem, sinto-me ao fim ao cabo... é como se voltasse outra vez à infância... (8)	2 Reactivação/ Revisitação da Infância

Sentimentos face às Crianças (Agrupamento) 2º Ano (cont.)

Respostas	Categorias
- há [...] coisas, [...] que nós fazemos e que eu sinto prazer em estar a fazê-las... [...] nunca estive em creches nem jardim de infância, [...] são coisas que eu nunca fiz e que gosto de fazer... às vezes faço pela primeira vez e sinto prazer naquilo que estou a fazer... (8) - no estágio, quando ouvia a educadora a contar uma história eu sentia-me bem porque nunca me tinham feito assim, daquela maneira... contavam-me histórias de vez em quando mas era uma coisa assim muito rara... (8) - os meus pais batiam-me quando era pequenina e eu não concordo com isso, e às vezes dou por mim a dar uma palmada a crianças que ficam lá em casa comigo... E revolto-me quando vejo bater, mas acabo por fazer aquilo que me fizeram e que sempre fiz... Quando isso acontece, penso mais tarde, quando estou sozinha, penso o porquê o porque não, e chego sempre à conclusão de que o bater não é solução. Às vezes perco as estribeiras e em vez de os tentar levar às boas, bato-lhes... Mas tento pensar no que fiz e noutras maneiras para não tornar a repetir... (9) - lembro-me imenso quando eu era mais pequena... (10)	2 **Reactivação/ Revisitação da Infância (cont.)**
- mas depois há [...] as preferências que uma pessoa... inevitavelmente tem... [...] uma pessoa não pode mostrar, e tal, mas há sempre aquela ternura que uma pessoa sente por um [...] conviver com isso... é um bocado difícil... é outra das coisas que me custou imenso, essa... (4) - por outro lado, por exemplo, os mais velhos também me assustam um bocado... [...] porque... são mais... exigentes... e se fôr preciso até... dizem coisas, que são sinceras da parte deles, mas que nos custa um bocado ouvir... (4) - essas coisas também me assustam um bocado... (refere-se a crianças que recusam ficar na instituição quando os pais os vão lá deixar) (4) - acho que a partir duma certa altura já me enjoava... [...] ela estar ali assim a chorar tanto tempo, faz-me impressão... (4) - só que ali [refere-se à creche]... não são essas actividades, é brincar, e... é um bocado mais difícil, e tenho um bocado mais de medo... porque com os bebés de um ano e dois anos, são mais os estímulos, e... as brincadeiras, e é mais difícil (4) - É tudo um bocado complicado... ainda está tudo muito confuso na minha cabeça... (4) mas há outras rebeldes... que reagem muito mal a tudo o que se lhes diz... "Faz isto ou faz aquilo" e elas fazem exactamente o contrário... aí temos de ter muita paciência, mas custa... (9) - penso que não tenho assim muita sensibilidade para as apreender... [refere-se às crianças em idade de creche] (9) - sinto que nem sempre sou muito alegre (9) - também nem sempre sou muito receptiva às crianças (9) - Com as mais pequenas é uma relação muito afectiva e então não me sinto muito descontraída (9) - tenho tantas reservas em estar com as crianças muito pequeninas... com as outras sinto-me muito mais solta... não estou assim tensa, sempre a pensar que se falhar as estou a prejudicar, como acontece com as crianças mais novas (9) - no primeiro dia do estágio eu senti-me muito mal [...] eu não fui apresentada, não é ... sentia-me quase com medo... quase que tinha receio deles (...) fiquei ali um bocado, sem saber, perdida, senti-me assim mal, nem conseguia vestir a bata [...] sentia-me extremamente mal dentro dela (10) - depois tenho pena, tenho saudades [quando termina os estágios] (10)	3 **Sentimentos Negativos e Ambíguos**
- No ano passado tive um problema emocional muito grande, e até me passaram ideias esquisitas pela cabeça, de morrer e essas coisas, e estar com as crianças ajudava-me muito a esquecer essas ideias, [...]. É assim, as crianças são a minha salvação... ajudam muito... pelo menos a mim ajudam. A maneira deles estarem, quando nós gostamos deles, ajuda-nos a dar mais valor à vida, é isto mesmo... É por isso que eu digo que quero ter muitos filhos e o último há-de ser quando eu já não for muito nova que é para eu ter sempre alguma criança ao pé de mim (2)	4 **Refúgio**
- [sente facilidade em ultrapassar os seus problemas pessoais quando está com as crianças] (7) - Depende muito... **Depende do quê?** Do sítio... do tipo de crianças... há crianças muito meigas e dóceis e aí eu sinto-me bem... mas há outras rebeldes... que reagem muito mal a tudo o que se lhes diz... "Faz isto ou faz aquilo" e elas fazem exactamente o contrário... aí temos de ter muita paciência, mas custa... (9)	5 **Outras Respostas**

Sentimentos face às Crianças (Agrupamento) 3º Ano

Respostas	Categorias
- é uma coisa que dá sempre um estado de espírito muito bom, uma sensação muito boa de estar, de viver... (1) - [dá uma sensação] de ver as coisas de uma forma simples (1) - tenho uma sensação de prazer, não estou obrigada... estou com as crianças porque gosto de estar com elas... (1) - sinto à-vontade, sobretudo (3) - dão-me muita alegria... (4) - Sinto-me mesmo muito bem com elas (4) - Para mim estar com as crianças é muito compensador (4) - é uma coisa muito natural... consigo manter uma relação muito sã (4) - respeito-as e elas respeitam-me... e sinto q. me aceitam c° eu sou (4) - acho que consigo manter uma relação estável (4) - Agora sinto-me muito bem... (5) - é muito interessante estar com as crianças... (5) - estar a trabalhar com crianças é o melhor, mesmo... é melhor do que estar aqui nas aulas, eu prefiro estar em estágio do que estar aqui... (5) - gosto muito de brincar com eles (5) - É uma sensação muito boa... (6) - é muito importante para mim... (6) - mas sobretudo é muito... muito apaixonante (6) - eu sinto-me bem (7) - essa relação afectiva, aberta que eu gosto de ter e que é como me sinto quando estou ao pé deles... (9) - Agora sinto-me bem... é giro estar com elas... (10)	1 Sentimentos Positivos a) Genéricos
- começo a sentir-me eu, a sentir-me dentro de uma sala e que eles me começam a dar tudo o que têm para dar (3) - é um desafio em que aprendemos muito quer sobre as crianças, quer sobre nós... (5) - eu sinto isso, eu tiro muito proveito de estar com eles [...] sinto que cresço muito com eles...(7)	b) Actualização do Self/ Realização
- eu adoro agarrar os miúdos... adoro dar beijinhos... pronto! é incontrolável... (1) - Sinto-me muito carinhosa com elas (4) - eu tenho uma grande necessidade de afecto e gosto muito de demonstrar o afecto... é fácil para mim demonstrar-como eu gosto das pessoas especialmente as crianças (4)	c) Efusão Afectiva
- a minha educadora, quando eu era pequena, estava muito longe, penso eu, de muitas das coisas de que falamos aqui na escola, mas era uma pessoa muito simpática e eu gostava muito dela, era muito amável (1) - eles estavam habituados a que eu lhes dissesse sempre que sim quando era miúda, mesmo que não pensasse assim... agora eu começo a dizer que não e eles estranham... (3) - quase que tenho pena de não ter a idade deles... (4) - apesar de... prontos... nós sermos adultos e não sermos crianças, mas há muita coisa parecida porque nós também já fomos crianças... e se nós somos adultos e não conseguimos perecber como é que eles são, como é que a gente se vai perecber a nós próprios, a gente já passou por aquilo... e o melhor é lembrarmo-nos... sobretudo se trabalhamos com crianças... (7) - Associo muito o que vou fazer com a educação que tive [...] relativamente aos meus pais, hoje vejo muitas asneiras que eles fizeram comigo quando eu era criança...(10) - Os meus pais, por exemplo, foram um bocado super-protectores. Eles não compreendem que é mau...(10) - fui sempre muito revoltada e mesmo que me dissessem uma coisa, eu não fazia, e foi a minha safa, porque se eu não fosse assim, hoje estava como a minha irmã, que tem mais um ano e meio do que eu e anda com muitos problemas psicológicos. (10) - Eu acho que naquela idade não era assim... Acho que era mais parvinha, mas estive com miúdos de 2/3 anos, e são muito espertos (10)	2 Reactivação/ Revisitação da Infância
- É uma coisa que não nos faz ficar velhos (1) - depende do contexto, se estiver num... numa sala de jardim de infância, é uma coisa, cá fora, com a minha sobrinha por exemplo, é completamente diferente... porque numa sala de jardim de infância, eu tinha uma função estabelecida, e... e tinha de fazê-la cumprir, não era... é... é um bocado difícil para mim.... ir... ah... estou a ver se me recordo, da sensação [risos].... porque... é esquisito, porque nós com... quando vamos para estágio, pronto, temos de, obrigatoriamente, relacionarmo-nos com aquelas crianças... são aquelas que nos metem à frente... ah... pronto, e é suposto nós... termos uma certa conduta, e é-nos pedido alguma coisa... é tudo uma série de obrigações [risos]... (2) - quase que tenho pena de não ter a idade deles... eu acima de tudo gosto de ser palhaço... gosto de as divertir e de me divertir com elas... (4) - eu acho que de início tinha muito medo de estar com elas, não sabia o que é que havia de fazer [..] eu antes tinha medo, de errar [...]já não tenho tanto medo... (7)	3 Sentimentos Negativos e Ambíguos

Sentimentos face às Crianças (Agrupamento) 3º Ano (cont.)

Respostas	Categorias
- sinto-me eu... nessa forma de estar em que somos nós mesmos... não temos que nos mascarar... não temos que fingir qualquer coisa... quando nós por vezes fugimos um bocado àquilo que nós somos... (1) - sinto que [...] posso ser eu... (3) - acho que nos dá muito mais confiança do que às vezes estarmos com os adultos... (3) - posso muitas vezes ser mais eu, sem ter que estar com "o que é que estarão a pensar?..." (3) - sinto à-vontade, sobretudo, coisa que às vezes não me acontece entre todos os adultos... (3) - não há (o) problema de me expor quando estão a olhar para mim (4) - quando estou com elas esqueço [...] as coisas que me preocupam (4) - sinto que estar com as crianças é uma relação mais natural [do que com os adultos] (8) - acho que elas nos aceitam mais como nós somos (8) - preconceitos em relação à nossa maneira de vestir... eu tive muitos problemas com isso e foi uma das causas também pela qual eu escolhi estar com as crianças... (8) - Sinto que posso ser mais eu... (8) - sinto que elas me aceitam melhor como eu sou (8) - sinto-me mais à vontade com os miúdos do que às Vezes em determinados grupos de adultos...com os adultos tenho muito mais cuidado com aquilo que digo...com o que faço, como é que estou...censuro-me muito...e com os miúdos não, basta eu ser natural (9) - acho que sou eu...muito mais do que com os adultos...neste momento só há um ou dois adultos com quem eu sou eu...de resto só sou eu quando estou com as crianças...sinto-me mais autêntica quando estou com as crianças...sou mais espontânea...e isso é devido à espontaneidade que recebo das crianças (9) - eu sou diferente quando estou ao pé deles... [...] Sou melhor... eu não sou muito fechada... tenho consciência de que não sou... [...] mas às tantas se há uma ou outra coisa que eu vejo que as pessoas já não estão tão bem comigo, então fecho-me [...] e não consigo ser eu... e com os miúdos não [...] sou capaz de pensar melhor... [...] sei que eles são capazes de um dia não me ligarem ou dizerem-me coisas brutas, e no dia a seguir já ligam mais e já são ternos... e cada vez que isso acontece é uma satisfação... [...] A diferença é que eu não me fecho com eles... (9) - tento estabelecer sempre uma relação sem ser naquela ideia de ficar de pé atrás... e com os adultos eu sou capaz de ficar e raramente depois já consigo confiar ou sentir-me bem ao pé das pessoas... .[..] com eles eu esqueço... acontece um ou outro problema... mas não tenho ressentimentos e com os adultos tenho... porque fico mesmo mal... ferida... e com as crianças é diferente... (9) - os problemas desaparecem... (10)	4 **Refúgio**
- cá fora é muito diferente... pronto eu... eu não sou obrigada a nada, eu invisto muito mais na relação afectiva com a criança, e tento lá chegar por algum meio, de resto é muito melhor, é muito mais... liberto [risos]... (2) - investi, quando estava em estágio... e... e talvez por isso mesmo, é que me senti um bocado frustrada no último estágio, porque não consegui ah... investir tanto quanto queria, (2) - e não consegui chegar onde queria... as coisas estavam muito pressionadas, eu tinha de fazer aquilo, e era aquilo mesmo que eu tinha de fazer, e estava tudo... estruturado... enquanto que... no estágio anterior, houve muito mais... investimento afectivo, a nível afectivo... e... aí eu gosto muito mais (risos)... (2) - para mim não é uma coisa que se responda assim " é isto, e isto, e isto..." (3) - faz-me pensar também, estar com as crianças... (6) - senti que durante todo o mês em que estive nesse estágio, os miúdos evoluíram e desenvolveram-se muito (10)	5 **Outras Respostas**

Características Negativas das Crianças

Número de Entrevistadas por Categoria

Categorias	1º Ano	2º Ano	3º Ano
1. Aspectos Morais	6	2	7
2. Aspectos Intelectuais	3	1	1
3. Aspectos Sociais	9	8	4
4. Atitudes Sentim. face Vida	3	—	—
5. Outras Respostas	—	—	2

Características Positivas das Crianças

Número de Entrevistadas por Categoria

Categorias	1º Ano	2º Ano	3º Ano
1. Aspectos Morais	8	3	6
2. Aspectos Intelectuais	9	6	7
3. Aspectos Sociais	2	4	3
4. Atitudes e Sentimentos Face à Vida	5	2	4
5. Outras Respostas	—	—	—

Características Negativas das Crianças (Agrupamento - 1º Ano)

Respostas	Categorias
- pode vir delas muitas vezes... aquele gosto sádico de torturar os insectos, pode vir delas também... (1) - podem até ferir muito os sentimentos de um adulto... (1) - não se preocupam se vão magoar ou não outra pessoa... (1) - muitas das vezes, há crianças que aparentam uma certa insensibilidade em relação aos animais, por exemplo... (1) - [são] sinceros demais... (3) - são egoístas por natureza (7) - querem tudo para elas (7) - são muito egoístas. (7) - As crianças que eu conheço são todas muito individualistas, e eu até conheço muitas.. (7) - a criança não vai querer partilhar , acha que os chocolates devem ser só para ela... Isto é um exemplo, porque em vez de chocolates podia ser outra coisa... (7) - embora façam algumas coisas que não são bem feitas fazem um bocado inconscientemente... (8) - são muito senhoras de si (9) - chega à outra fase da... de serem marotas [...] parecem muito marotas (9) - chega à outra fase de aprenderem o que é o bom, o que é o mau, então já estão mais malandras e gostam de fazer maldades... e traquinices, e fazem de propósito, depois berram, choram... (9) - têm aquela maldade inocente (9) - [gostam] de destruir (10)	1 **Aspectos Morais** (Crueldade; Maldade; Egoísmo; Orgulho; Tendência para a destruição)
- as crianças perguntam porque realmente não sabem (1) - ninguém nasce ensinado (1) - elas não têm ainda a noção do que é que é o "meu" (5) - tudo o que está à volta delas, é delas.... (5) - preocuparem-se apenas com as coisas que lhes dizem directamente qualquer coisa... naquele momento... e... pronto, é aquela coisa... têm agora um brinquedo, mas se virem outro, largam aquele... [...] não é uma coisa que eles fixam, estão naquela... descoberta (10)	2 **Aspectos Intelectuais** (Ignorância; Desconcentração)
- as crianças também são agressivas... (1) - [fazem muitas perguntas] até aquelas que nos podem deixar mais encavacados (1) - as crianças quando são pequenas exigem muita atenção (2) - as crianças não... não pensam se isso que dizem é inconveniente ou não (3) - [têm comportamentos] que nós não podemos prever... imprevisíveis... (4) - [às vezes têm] falta de respeito... (4) - eu tenho registado muitas faltas de respeito das crianças (4) - às vezes deixam uma pessoa completamente fora de si (4) - podem demonstrar uma certa agressividade, mas não é uma agressividade do adulto (5) - mas é aquela agressão sem intenção [a da criança] (5) - nem se pode considerar violência, nem agressão porque não é com maldade... (5) - há muita agressividade dentro deles (6) - nós chegamos a um sítio e estamos à espera de encontrar crianças amorosas e depois são uma série de indivíduos ... sei lá... pronto, são agressivos (6) - não conseguem compreender as conveniências... (7) - não distinguem o que é conveniente do que não é... (7) - há crianças que se revoltam sem motivo nenhum (7) - Portanto um miúdo assim [que se revolta contra castigos] , para mim é mau... (7) - é muito difícil lidar com as crianças... (7) - as crianças com que eu tenho lidado, às vezes têm coisas más, são más, revoltadas, quando são castigados dão pontapés ou partem coisas... (7) - embirram muito por qualquer razão... (7) - as crianças são bruscas, e elas são sempre um bocado bruscas (7) - gostam muito de sentir afecto e atenção (7) - São muito teimosas... (7) - as crianças chegam a certa altura em que às vezes em certos locais dizem coisas que os pais... [refere-se a ditos embaraçosos para o adulto] (8) - às vezes também fazem [coisas que não são bem feitas] para provocar (8) - A criança quando nasce não é capaz de fazer nada (8) - necessitam de atenção especial (8) - são irrequietas (8) - as crianças não conseguem estar sossegadas... (8) - há muitas crianças que não gostam de ser ensinadas... (9)	3 **Aspectos Sociais** (Agressividade; Inconveniência / Impertinência; Dependência; Imprevisibilidade; Rebeldia)

Características Negativas das Crianças (Agrupamento - 1º Ano) (cont.)

Respostas	Categorias
- não têm consciência dos perigos (5) - [não têm consciência] do que é realmente a vida, (5) - frustração... carências... muitas carências... de apoio, de apoio do adulto maduro, com autoridade... (6) - os miúdos estão muito frustrados, (6) - têm uma ideia muito reduzida da vida (10)	4 Atitudes e Sentimentos Face à Vida (Inconsciência; Frustração)

Características Positivas das Crianças (Agrupamento - 1º Ano)

Respostas	Categorias
- as crianças são muito directas (1) - a criança [...] diz o que entende (1) - são muito francas... (1) - são muito mais expontâneas (1) - o que elas sentem, e o que elas vêem, elas dizem... (1) - a criança é frontal, sem estar com rodeios, sem disfarces (1) - a criança é... é um livro aberto... (1) - a criança não tem vergonha nenhuma de dizer nada (3) - fieis (4) - verdadeiras (4) - [são] directas (4) - [são honestas] (4) - acho-as muito inocentes (4) - elas são honestas, acima de tudo, às vezes até honestas demais (5) - não há cinismo [nas crianças] (5) - a criança é espontânea...(5) - são verdadeiras... (5) - dizem aquilo que sentem... de lá dentro (5) - as crianças são muito verdadeiras... (6) - muito frontais (6) - as crianças dizem só a verdade (6) - acho que a sinceridade das crianças é incrível (6) - [têm um] carácter verdadeiro... transparente... (6) - todas elas são assim transparentes e verdadeiras (6) - As crianças não têm certa maldade que os adultos têm (8) - As crianças são muito inocentes (9) - há uma fase em que elas são muito angélicas (9) - [olham] o mundo de maneira inocente (10)	1 **Aspectos Morais** (Espontaneidade; Frontalidade / Sinceridade; Candura/ Inocência; Honestidade; Lealdade)
- aprendem muito (1) - são muito intuitivas (1) - querer ver, e querer saber e querer mexer... (1) - a curiosidade que elas têm, (1) - [as crianças] apercebem-se dessas coisas [serem descriminadas] (2) - quando se interessam realizam as coisas mesmo com vontade... (3) - querem fazer as coisas bem... (3) - têm imaginação (3) - [têm] criatividade (3) - mexem-se muito, são dinâmicas (3) - dão-se conta que lhes estão a mentir... (4) - as crianças têm muita necessidade de se mexerem, de pularem (5) - As crianças querem descobrir, querem descobrir tudo (5) - os bebés mais pequeninos, eles também percebem [quando falamos com eles] (5) - elas percebem-nos bem (6) - eles são capazes mesmo de ver quem somos nós [...] percebem quem nós somos, as pessoas que nós somos... (6) - as crianças percebem muito... (6) - eles próprios, acho que têm noção dos conceitos deles e das capacidades deles...(6) - compreendem o que é um amigo... (6) - [as crianças têm a] capacidade de serem amigos... (6) - sabem o que é paz, sabem até falar disso (6) - são muito activas (8) - são dinâmicas (8) - [têm] uma fantasia muito desenvolvida (9) - a criança é assim... um ser muito.... muito activo, corre dum lado para o outro... (10) - as crianças gostam de ver como é que as coisas funcionam (10) - [gostam de] experimentar novas novas situações novas emoções (10)	2 **Aspectos Intelectuais** (Capacidade de Aprendizagem; Curiosidade; Actividade / Experimentação; Capacidade de Compreensão/ Perspicácia; Criatividade / Imaginação , Intuição)
- eu acho que as crianças têm esse conceito... esse conceito de autonomia... (6) - as crianças não são seres que... sei lá... que não consigam sobreviver sem os argumentos... sem os apoios dos adultos... (6) - elas têm as defesas delas (6) - eles e têm... pronto, a sua própria personalidade (6) - os miúdos [...] tentam comunicar connosco (6) - aceitam aquilo que nós lhes dizemos (6) - Por vezes são dóceis (7) - são carinhosos quando querem... (7) - também são capazes de fazer o que devem fazer em vez de fazerem disparates e birras... (7)	3 **Aspectos Sociais** (Autonomia; Sociabilidade; Conformidade; Afectuosidade)

Características Positivas das Crianças (Agrupamento - 1º Ano) (cont.)

Respostas	Categorias
- não têm problemas (1) - não estão a pensar "ai, se eu perguntar vão achar que eu não sei..." [Não são inibidas] (1) - não têm preconceitos (1) - têm um espírito aberto... (3) - são divertidas (3) - riem-se muito (3) - acho que as crianças quase sempre estão assim [alegres] (3) - têm uma grande alegria de viver (5) - vivem as coisas com muita força... (5) - As crianças não se preocupam com nada... (5) - [são] muito alegres (8) - os miúdos não são nenhuns paus mandados... (10) - as crianças são extremamente despreocupadas (10) - não se preocuparem muito com as coisas que se passam (10) - a vida para eles resume-se a brincar, divertirem-se, andarem a correr... jogarem à apanhada, jogarem futebol (10) - para eles o mundo é a coisa mais simples (10)	4 Atitudes e Sentimentos Face à Vida (Alegria; Disponibilidade; Liberdade)

Características Negativas das Crianças (Agrupamento - 2º Ano)

Respostas	Categorias
- têm muitas manhas e sabem que se fizerem ou disserem determinadas coisas conseguem de nós aquilo que querem... (2) - dizem coisas, que são sinceras da parte deles, mas que nos custa um bocado ouvir... ouvir, mas é... ai às vezes dizem assim com umas que aquilo faz doer... são um bocado cruéis... (4) - às vezes são más... (4)	1 Aspectos Morais (Ardileza; Crueldade; Maldade)
- os miúdos são trapalhões (10)	2 Aspectos Intelectuais
- querem muita atenção (2) - gostam de ter sempre companhia (2) - Às vezes não compreendem muito que estamos cansados e insistem muito (2) - há crianças que se atiram para cima de nós (2) - eles às vezes são cansativos (2) - Às vezes são muito teimosos e chateiam-me um pouco (3) - o que eu não posso é com as... as birras... birras e... quer dizer... pronto, as birras (4) - são seres... que precisam muito dos outros para se irem desenvolvendo... (5) - tendem a agir de certa maneira que nós vemos que... pronto, que não pode ser assim, e nós dizemos não faças isto, não faças aquilo, e eles têm tendência a contrariar o adulto... (5) - acho que é mais aquela de eles estarem sempre a contrariar... a contradizer... é sempre... para experimentarem... para verem até onde podem ir... e para se afirmarem por elas próprias... (5) - tendem a agir de certa maneira que nós vemos que... pronto, que não pode ser assim, e nós dizemos não faças isto, não faças aquilo, e eles têm tendência a contrariar o adulto... (5) - têm aquelas birras que acontecem tanto com as crianças (6) - agressividade (7) - o que me irrita é eles estarem sempre a choramingar (7) - a criança tem independência mas não tem autonomia porque está muito agarrada ao adulto (7) - fazer queixinhas (7) - a hipersensibilidade (7) - frágeis como vidro (7) - em determinados locais onde estive, portanto, notei que eles são muito... não sei bem se hei-de dizer que são monótonos mas são muito fechados... ficam um bocado estranhos com pessoas novas e... com aquelas pessoas que não conhecem assim muito bem tornam-se muito fechadas... (8) - aquelas birras que eles fazem de vez em quando, aquelas birrinhas (8) - aquelas teimosias (8) - mexem em tudo, desarrumam tudo (10)	3 Aspectos Sociais (Agressividade; Dependência; Teimosia; Hipersensibilidade; Fragilidade; Bloqueio; Instabilidade)

Características Positivas das Crianças (Agrupamento - 2º Ano)

Respostas	Categorias
- uma criança é sincera... é extremamente sincera... não é cínica, não é nada... (1) - aquilo que ela tem a dizer, não vai dizer por trás, nem nada, ela diz na cara... (1) - A companhia das crianças é diferente de todas as outras companhias, é mais gratificante, mais pura (2) - podemos confiar mais nelas (2) - as crianças já têm personalidade... quer dizer, têm uma personalidade própria (4)	1 **Aspectos Morais** (Frontalidade / Sinceridade, Candura/ Inocência e Lealdade/)
- para já as crianças são mais espertas do que as pessoas as fazem (2) - sabem mais do que parece ou do que se diz (2) - Ele sabia que a mãe dos irmãos e a dele não era a mesma, e sabia que a mãe dos irmãos tinha morrido, e sem que ninguém lhe tenha dito nada, descobriu... (2) - [gostam] de fazer muitas perguntas (2) - Gostam de saber e de dizer: "Eu já sei fazer" (2) - são muito activas (2) - são muito espertas e vivas (3) - são muito observadores... mesmo quando nós pensamos que estão distraídos... (3) - a criança tem sempre uma vontade de fazer e de aprender e tentar ultrapassar as barreiras que se põem à sua frente... (3) - penso que as crianças são muito espertas...têm muitas possibilidades de ultrapassar os erros da educação (6) - são perspicazes (7) - têm muita atenção (7) - é muita imaginação que as crianças têm... é mesmo uma característica das crianças, terem tanta imaginação (8) - também têm curiosidade, muita curiosidade (8) - eles observam tudo... (8) - São muito vivos, muito espertos, mais espertos do que nós pensamos... (9) - eles mexem em tudo (10) - eles procuram (10) - exploram... (10) - quer saber como é que se põe, como é que funciona... (10) - e o que é que está ali, está ali porquê, porque é que aquilo está ali... (10) - eles investigam mesmo, ...são investigadores... (10) - as crianças são seres activos por natureza. (10) - são muito curiosas as crianças... (10) - no fundo estão muito interessadas por tudo... não há nada que não as interesse... (10) - têm um espírito muito disponível para aprenderem e para descobrirem as coisas... o mundo... e as causas dos fenómenos... (10)	2 **Aspectos Intelectuais** (Capacidade de Aprendizagem, Curiosidade, Actividade/ Experimentação, Capacidade de Compreensão/ Perspicácia, Criatividade/ Imaginação e Intuição)
- têm uma meiguice muito própria (2) - as crianças quando estão juntas umas com as outras, e embora briguem, o que é natural, relacionam-se bem, conseguem sentir-se bem umas com as outras (3) - é extremamente fácil trabalhar com elas nesse sentido, de elas aceitarem o que nós transmitimos e acho giríssimo ver a reacção delas perante certas coisas que elas às vezes não conhecem... (5) - comunicativas (7)	3 **Aspectos Sociais** (Afectuosidade; Sociabilidade; Conformidade)
- [a criança] é tão sensível (4) - aquela alegria que eles transmitem (5)	4 **Atitudes e Sentimentos Face à Vida** (Alegria; Sensibilidade)

Características Negativas das Crianças (Agrupamento) 3º Ano

Respostas	Categorias
- são muito afectivas, também, quando lhes convém (2) - eu acho que as crianças às vezes são cruéis (3) - as crianças são mais cruéis (3) - atitudes que eles têm às vezes e que eles sabem perfeitamente que nos vão chatear... (4) - as atitudes que mais me chateiam acho que é aquela coisa: nós dizemos uma coisa e eles repetem... imitam a fazer troça... (4) - não digo que sejam puras, porque não são puras (5) - às vezes também já sabem mentir porque vão aprendendo com os adultos (5) - mas sabem mentir... sabem, e eu já vou apanhando alguns casos desses, e às vezes com uma grande sinceridade... mas com aquele ar muito fofinho (5) - eles já têm uma malícia muito grande... a nível de jardim de infância isso é notório... (6) - eles têm consciência muitas das vezes que o que vão dizer chateia, e dizem mesmo para chatear (8) - as crianças não são assim tão beras como parecem (10)	1 **Aspectos Morais** (Crueldade; Oportunismo; Cinismo; Ardileza; Malícia)
- a capacidade de concentração deles é reduzida (1)	2 **Aspectos Intelectuais**
- por vezes... um bocadinho chatas (2) - temos essas defesas e os miúdos não têm (4) - uma das necessidades que elas têm é de sentir que há ali alguém, como elas, e alguém em quem elas se possam apoiar (7) - [têm] comportamentos adesivos, de muito dependência... (9)	3 **Aspectos Sociais** (Inconveniência / Impertinência; Fragilidade; Dependência)
- nenhuma delas é igual [risos]... apesar das pessoas pensarem que as criancinhas são todas muito parecidinhas (2) - assim características específicas dos miúdos... assim... eu acho que isso também não existe bem assim, porque regra geral generaliza-se muito, ... "ai, as crianças são muito activas..."... "ai, as crianças são muito... nestas idades, são muito... muito egocêntricas" e isso é generalizar muito, cada um é como é, e eu acho que se calhar nós temos todos um bocado características de egocêntricos, de isto e daquilo, e o facto de a gente estar a dizer as características das crianças acaba sempre muito por rotular, e há aqueles tais estereótipos (7)	4 **Outras Respostas**

Características Positivas das Crianças (Agrupamento) 3º Ano

Respostas	Categorias
- quando dizem as coisas, porque não têm papas na língua... (3) - são sinceras naquilo que dizem (3) - são mais francas... (3) - são muito mais sinceros, não têm medo de demonstrar aquilo que sentem, e aquilo que pensam, e aquilo que querem, e nós já temos uma série de barreiras (4) - acho que as crianças, e ainda bem, quando lhes apetece dizer qualquer coisa, dizem, quando lhes apetece fazer qualquer coisa, fazem... (4) - são muito mais... muito mais abertas (5) - muito mais francas, muito mais verdadeiras (5) - [são] autênticas (5) - [são] verdadeiras (5) - acho que se vê perfeitamente quando estão a mentir, porque aí está: a verdade, é que não conseguem... não conseguem esconder... (5) - têm mesmo uma certa condescendência para com o adulto... (8) - são até muito tolerantes para com o adulto... (8) - sinto que elas me aceitam melhor como eu sou (8) - acho que elas nos aceitam mais como nós somos (8) - [não têm] preconceitos em relação à nossa maneira de vestir... (8) - não têm aqueles preconceitos no sentido de que uma característica minha é considerada defeituosa, por exemplo. (8) - são muito compreensivas... (9) - são muito tolerantes (9) - tinha assim uma ideia deles, que são muito inocentes, mas ao fim e ao cabo, são muito directos e dão logo a demonstrar aquilo que estão a sentir (10)	1 **Aspectos Morais** (Frontalidade / Sinceridade; Lealdade; Tolerância)
- encaro-as como pessoas com capacidades (1) - pessoas com quem eu vou aprender muitas coisas (1) - são pessoas que têm vontade própria (1) - são mesmo muito vivos (1) - elas já sabem muito bem o que querem... (1) - são seres com... sim.... são seres muito curiosos, que gostam de explorar tudo o que têm à frente, e é... é muito saudável, isso, quando acontece (2) - sabem muito mais do que os adultos que estão com elas pensam (2) - muito mais inteligentes do que eu (2) - mas as crianças conseguem detectar muito bem isso... [as atitudes de simulação dos adultos] (4) - se não é verdadeira [a educadora] elas sabem que não é... (4) - as crianças dão-se conta disso... dão-se conta de que estão a ser ...claro... obrigadas e forçadas, e muitas vezes fazem o possível para fugir da situação... inventam mil formas de fugir da situação... (4) - eles quando têm dúvidas nunca ficam com as perguntas para eles, perguntam "então porque é que é assim?"... e eles perguntam tanto "porque é que é assim?... e às vezes "porquê, porquê, porquê..." (5) - a criança também é uma pessoa que está a descodificar o que se está a dizer e está a fazê-lo à sua própria maneira... (8) - as crianças sabem muito bem que é a educadora que manda mais... (8) - São espertos (8) - não se pode dizer que a criança é maltratada em casa e então não sabe tratar bem os outros, ou seja dizer que a criança só sabe fazer aquilo que vê fazer... (8) - elas analisam muito bem as situações (8) - as crianças também conseguem adequar a sua atitude de acordo com o contexto (8) - elas sabem que com um adulto que as trata mal elas sabem agir de uma determinada maneira e quando o adulto tem uma relação de afectividade e carinhosa elas também sabem reagir assim e também adequam (8) - têm em conta o estado de espírito do adulto. (8) . elas não são parvas... pelo contrário... (9) - as crianças percebem que os adultos não são tolerantes... (9) - são muito criativas (10) - são muito espertos (10) - estão sempre a perguntar imensas coisas... (10)	2 **Aspectos Intelectuais** (Capacidade de Aprendizagem, Curiosidade, Actividade / Experimentação, Capacidade de Compreensão / Perspicácia, Criatividade / Imaginação e Intuição)
- eles sabem como é que têm de estar, como é que devem estar (1) - querem é estar uns com os outros, podem até fazer este tipo de trabalhos mas gostam muito mais de estar uns com os outros, (5) - [não são] aqueles serzinhos que se calhar nem serviam para nada... (6)	3 **Aspectos Sociais** (Sociabilidade; Conformidade)

Características Positivas das Crianças (Agrupamento) 3º Ano (cont.)

Respostas	Categorias
- as crianças não... vêem as coisas de uma forma mais simples [do que os adultos] (1) - eles são pessoas, pessoas com sentimentos (1) - mas penso que as crianças não sentem como nós sentimos... penso que sentem muito mais do que os adultos (1) - temos inúmeras barreiras na cabeça, inúmeros preconceitos, inúmeras coisas, que eles não têm.... são muito...(4) - são muito mais sensíveis [...] não é sensíveis de fragilidade, mas qualquer coisa que a gente lhes faça, fica bem registado... (5) - são muito mais disponíveis, porque pelo facto de serem crianças não têm pressões que os adultos têm, estão muito mais disponíveis, para as coisas (5) - [têm] sentido de humor [...] têm muito, até, muito mais que nós, e às vezes mal das pessoas que não aderem àquele tipo de humor que eles têm (5) - eles são divertidos, acho que são muito divertidos mesmo... se os miúdos são felizes vê-se logo na cara deles perfeitamente... (5) - confiam muito em nós e nas outras crianças... (9)	4 **Atitudes e Sentimentos Face à Vida** (Simplicidade; Liberdade; Sentido de Humor; Alegria; Disponibilidade)
- [comportamentos] muito chatos, mesmo horríveis, no fundo não há nada... (7) - com as crianças é uma relação mais natural (8) - a criança também é uma pessoa... (8)	5 **Outras Respostas**

Número de Entrevistadas por Categoria

Categorias	1º Ano	2º Ano	3º Ano
1. Trabalho em Função das Crianças a) Planear em Função das Crianças	4	4	6
b) Reformular / Alimentar Projectos das Crianças	-	2	3
c) Valorizar as Produções / Capacidades das Crianças	-	4	4
d) Promover a Auto-Avaliação	-	-	2
e) Avaliar / Reflectir com as Crianças	-	-	1
2. Observação e Conhecimento das Crianças a) Observar / Prestar Atenção	3	5	8
b) Compreender / Conhecer as Crianças	4	4	4
3. Mobilização das Competências Sociais a) Disponibilidade / Generosidade	6	4	10
b) Abertura de Espírito / Tolerância	3	2	2
c) Respeito pelas Crianças	2	3	3
d) Sinceridade / Espontaneidade	1	1	1
e) Amizade e Afecto	3	7	6
f) Empatia / Reciprocidade	1	-	2
4. Facilitação a) Facilitar o Desenvolvimento e as Aprendizagens das Crianças e Privilegiar a Experiência das Crianças	4	8	7
b) Promover a Autonomia e a Expressão Genuína das Crianças	2	6	5
5. Reflexão sobre a Prática	5	1	2
6. Estimulação / Ensino	8	4	3
7. Controlo Social / Adaptação	9	4	3
8. Organização das Estruturas Materiais	1	1	3
9. Outras Respostas	9	6	3

Orientações Educativas (Agrupamento) 1º Ano

Respostas	Categorias
- devemos deixar que as crianças também tenham, elas, sugestões e... que tenham iniciativas (1) - podemos aproveitar essas qualidades [frontalidade, sinceridade, transparência] das crianças para a educação delas... (6) - as educadoras, uma das coisas que podem fazer é precisamente isto, perguntar o que é que se passou e tudo (6) - verem a forma como eles explicam as coisas (6) - deve aproveitar os estímulos dados pelas próprias crianças para actividades (8) - nós podemos ajudá-los a descobrir (10)	1 Trabalho em Função das Crianças
- ver como é que elas se comportam (2) - [ver] como é que elas se relacionam (2) - [ver] como é que elas reagem a determinados problemas (2) - [estar] desperta para tudo o que se passa (2) - temos de estar sempre com atenção [às crianças] (6) - observar as crianças na sala, no recreio... (7)	2 Observação e Conhecimento das Crianças a) Observar / Prestar Atenção
- sabermos um bocadinho da vida de cada criança (2) - saber o meio em que elas estão inseridas (2) - se forem bem compreendidas, conseguimos muita coisa delas...(2) - quais os problemas [às crianças] (3) - que a gente perceba o que é que ele [criança] tem lá dentro... (6) - devem tentar compreender os comportamentos das crianças (7)	b) Compreender / Conhecer as Crianças
- conversar com as crianças (2) - aprender muito das crianças (2) - [uma pessoa] a quem eles podem contar os problemas, as novidades, as coisas boas e as coisas más que acontecem no dia a dia (2) - o facto de os ouvir penso que deve ajudar [a aliviar o sofrimento das crianças] (3) - falar com as crianças (3) - ouvi-las... conversar... ouvi-las principalmente...(3) - é uma pessoa que pode estar com eles e fazer coisas giras... (3) - estar com elas (4) - brincar (4) - devem falar muito com as crianças... (5) - devem comunicar muito (5) - o educador deve é tentar primeiro saber como é que eles interpretam esses conceitos, tentar que eles nos expliquem da maneira que podem [os conceitos de amizade e de paz] (6) - devem estar sempre muito atentos às crianças e às dificuldades que elas possam ter (9) - conversam muito com as crianças (9) - tentam ter sempre muita atenção aos problemas delas (9) - acho que é importante estarem com outras crianças (9)	3 Mobilização de Competências Sociais a) Disponibilidade / Generosidade
- a educadora é que tem de chegar lá... tem que se adaptar às necessidades da criança, não é a criança que se tem de adaptar às necessidades da educadora (5) - [deve agir] com compreensão (6) - [dar] liberdade... (6) - [deve dar] liberdade até determinados limites (6) - porque é que não podemos permitir que uma criança faça um desenho como quer, ou fale como quer (6) - a educadora deve dar um certa liberdade à criança(8)	b) Abertura de Espírito / Tolerância
- respeitar o pensamento dela [da criança] (2) - tem que haver um respeito da educadora pela criança (10)	c) Respeito pelas Crianças
- [Deve] tentar mostrar o que (é) (6)	d) Sinceridade/ Espontaneidade
- Deve ser acima de tudo uma amiga (2) - [deve ser] uma colega (5) - uma amiga... (5) - [deve ser] ser companheiro (5) - acima de tudo demonstrar que [é] amiga (5) - como se fosse mais uma colega deles (6)	e) Amizade e Afecto
- a gente também se deve pôr na situação das crianças (2) - [a educadora deve] ir vivendo com ela [a criança] os dramas dela (2) - [deve]compreender qual é essa maneira [de ver as coisas] (2)	f) Empatia / Reciprocidade

Orientações Educativas (Agrupamento) 1º Ano (cont.)

Respostas	Categorias
- deve mesmo proporcionar as mais variadas actividades às crianças (1) - [proporcionar] um bom entendimento geral (2) - Proporcionar o máximo de experiências possíveis às deixar brincar livremente (5) - dar muito tempo também à actividade lúdica... (5) - [dar muito tempo] ao ar livre (5) - acima de tudo é tentar variar, tentar fazer coisas diferentes (5) - acho que acima de tudo elas precisam de espaço para brincar, para se exprimir, para brincar, para correr, para andar, para fazerem o que quiserem... (5) - devem procurar arranjar várias actividades muito diferentes (9) - arranjar uma série de actividades para as crianças (9) - proporcionar actividades à criança (10)	4 **Facilitação** a) Facilitar o Desenvolvimento e as Aprendizagens das Crianças e Privilegiar a Experiência das Crianças
- [é preciso que a educadora crie um espaço] que seja bonito para as crianças, largo, amplo, que elas possam exprimir-se livremente, agradável, onde se sintam felizes... (5) - [incentivá-la] a ter confiança naquilo que faz (10)	b) Promover a Autonomia e a Expressão Genuína das Crianças
- primeiro, o adulto analisar-se, procurar ele dentro de si as respostas... e depois então dar a conhecer aos mais pequeninos... (1) - saber porque é que estão a agir daquela maneira (2) - A educadora tem de ter sempre um objectivo quando faz seja o que for (7) - [deve delinear] um objectivo para as crianças... para o seu desenvolvimento... (9) - a educadora tem que saber qual é o seu lugar, tem que saber até que ponto pode... digamos, jogar, entre aspas, com os sentimentos da criança e até que ponto é que a própria criança pode jogar com os sentimentos dela... (10) - até que ponto se pode deixar envolver ou não, por determinada criança, e os factores que a levam a deixar-se envolver ou não... (10) - têm de compreender que há explorações perigosas para eles... (10)	5 **Reflexão sobre a prática**
- há muita coisa que as educadoras até podem ensinar às crianças (2) - deve ensinar as coisas boas da vida (2) - ensinar a divertir-se, ensinar-lhe a brincar (2) - a educadora de infância deve tentar ensinar (2) - intervir no processo de desenvolvimento da criança, logo desde cedo (3) - ensinar um bocado daquilo que aprendi ou penso que aprendi (3) - mostrar-lhes também uma verdadeira... a verdadeira imagem, visão do que deve ser o mundo lá fora... o que é, e o que o mundo deveria ser (4) - devem mostrar a elas, às crianças, o que elas podem fazer (4) - puxar [pelas] crianças (4) - [deve] motivá-las (às crianças) (4) - fazer com que as crianças desenvolvam aptidões,... capacidades...(4) - deve fazer com que as crianças desenvolvam as actividades (4) - vão ser estimulados para o desenvolvimento das suas aptidões... (4) - fazer com que as crianças desenvolvam aptidões,... capacidades...(4) - fazer muitas actividades (5) - dar os nossos conhecimentos à criança (5) - [os educadores] têm de... ensinar (6) - orientar mais ou menos essas capacidades (6) - primeiro desabrochar os conceitos deles (6) - desabrochar as coisas [capacidades] que eles têm dentro deles (6) - ensinar-lhes eventualmente algumas coisas (6) - [é uma pessoa] que as desenvolve (às crianças) (6) - estimulá-la aproveitando actividades que a criança, goste de fazer (8) - deve fazer muitas actividades diferentes com as crianças... (8) - tem de ser tudo muito disfarçado às vezes... [ou seja deve-se ensinar - as crianças sem que elas se apercebam que estão a ser ensinadas] (8) - desenvolver os vários aspectos do desenvolvimento da criança (9) - as educadoras sabem fazer actividades com as crianças (9) - [sabem] ensinar-lhes canções (9) - [sabem] ensinar-lhes a desenhar e a pintar, a fazer colagens... (9) - eu acho que desenvolvem as capacidades das crianças (9) - desenvolver determinadas capacidades (10) - desenvolver um bocado a personalidade da criança... (10) - desenvolver ao máximo as capacidades que a criança tem (10) - incentivá-la, a fazer a escultura (10) - nós podemos aproveitar essas actividades para... ir introduzindo alguns conhecimentos na criança (10) - prepará-los, um pouco, para serem crianças (10) - [prepará-los] para irem crescendo ao longo do tempo... (10) - tentar-lhe mostrar, um pouco, as coisas como são na realidade (10) - tentar-lhes abrir um bocado os olhos, se assim se pode dizer, para aquilo que o mundo realmente é (10) - estou a contribuir de certa forma para que as crianças se desenvolvam de uma determinada maneira porque lhes vou ensinando...(10)	6 **Estimulação / Ensino**

Orientações Educativas (Agrupamento) 1º Ano (cont.)

Respostas	Categorias
- [se] quiser evitar uma certa situação então é dizer não, mas explicar por que é que não (1) - alertar a criança se por exemplo se empoleira e corre o risco de cair [...] não vai dizer "olha, está quieto, não te empoleires, dizer isso mas mais qualquer coisa, o porquê... (1) é preciso também dar a entender à criança que, se nós fizermos determinada acção pode magoar os outros (1) - deve tentar integrar a criança na sociedade (2) - estar a vigiar constantemente (2) - [...] para quando ela for crescendo e quando ela for um dia mais tarde para a escola primária ela saiba encarar determinados problemas (2) - fazerem ver que alguma coisa que estejam a fazer mal feito, alguma maldade ou assim... fazerem-nas ver que aquilo não deve ser feito daquela maneira, que há mais hipóteses, mais saídas para aquele problema ser resolvido... (2) - adaptar as crianças [à instituição] (3) - eduquemos as crianças e não será preciso castigar os homens (3) - começar logo desde cedo a ser bem formada (3) - deve falar com ela calmamente, explicar que não deve fazer isso e que isso faz mal e que... deve dar as razões por que não deve fazer (4) - se tentarmos por esse método [explicar, dar razões], a criança é capaz de compreender pacificamente (4) - diz não, e é não, que é para eles também saberem que tem de haver esses limites (5) - nós temos de exercer a nossa autoridade (5) - fazê-la respeitar o ambiente (5) - devem também explicar a razão de ser das proibições... (5) - devem dizer coisas do estilo: "tudo bem, vocês podem fazer isto, mas também têm de fazer aquilo" (5) - não é chegar ao pé da criança e dizer assim "Não faças isso porque isso está mal!".... é explicar porque é que se não deve fazer (5) - os educadores de infância [devem] proporcionar um bom caminho [para a escola primária] (6) - tentar que eles não ponham ninguém de lado... (6) - a educadora tem um trabalhão enorme, tenta pôr tudo mais ou menos calmo, ou ficam os miúdos todos praticamente traumatizados (6) - [deve dar] liberdade até determinados limites[1] (6) - temos de estar sempre com atenção (às crianças) (6) - [deve] com os colegas [da criança] tentarem resolver a situação... [refere-se a comportamentos disruptivos] (6) - tentar que eles se integrem todos (6) - aí [em situação de negociação de comportamentos disruptivos] até se começam a formar outros conceitos, que é o conceito do fez-aquilo-mas-não-volta-a-fazer, (6) - [deve] socializar a criança (7) - o movimento é muito importante para elas... é disciplinador... (7) - uma palmada quando é preciso... (7) - habituar [as crianças] a estarem em ordem [nos seus lugares] (7) - é por isso que as educadoras são tão necessárias, podem transportar a ideia de que tudo o que a criança fizer não é só para ela, é também para o grupo pelas educadoras... (7) - contribuir para que a criança deixe de se revoltar assim... (7) - é preciso ter pulso... ter mão nelas [nas crianças] (7) - fazer com que [a criança] faça o que o adulto quer (7) - já lá diz o velho ditado: "Mente sã em corpo são" (7) - prever a maneira mais interessante para arranjar toda a sala para eles poderem estar lá e saberem todos qual é o seu lugar lá dentro (7) - Ele comigo comporta-se mais ou menos bem, tem-me um certo respeito [...] E comigo não, ele chora, faz-me coisas do arco da velha e eu não dobro mesmo [...] Tem um bocado medo de mim... (7) - nós temos de explicar à criança porque é que não... (7) - se nós sabemos porque é que dizemos <u>não</u> a uma criança, ela também deve saber porque é que nós dizemos esse <u>não</u> (7) - quando são integradas num grupo essas crianças revoltadas têm que compreender que têm de fazer como os outros (7) - [as crianças devem ir para os infantários] para serem integradas num grupo... (7) - tenham um ambiente que permita que elas estejam estáveis... (8) - a criança deve saber que existem certos limites que não pode ultrapassar (8) - que esteja completamente integrada, e penso que nisso a educadora tem um papel bastante importante (8) - a educadora deve dar um certa liberdade à criança[2](8)	7 Controlo Social / Adaptação

[1] Esta resposta foi considerada quer na categoria Controlo Social, quer na sub categoria Abertura de Espírito / Tolerância.

[2] Esta resposta foi considerada quer na categoria Controlo Social, quer na sub categoria Abertura de Espírito /

Orientações Educativas (Agrupamento) 1º Ano (cont.)

Respostas	Categorias
- [fazer com] que a criança se relacione bem com os colegas (8) - a educadora tem um papel bastante importante [na integração da criança] (8) - [fazer ver que] há umas regras que não podem exceder... (10) - contribuir para uma sociedade melhor... começando dos pequeninos, não é?... de pequenino é que se torce o pepino (10) - têm que aprender que também há um limite... e a educadora deve impor esse limite... (10) - e a educadora deve-lhes ensinar isso [que também há um limite](10) - acho que deve-se alertar um bocado o miúdo... para o perigo que corre... explicar que... pronto... por exemplo, pode ir para a janela, mas convém ir acompanhado... porque... o facto de se debruçar pode... cair, pode-se magoar... (10) - às vezes o educador sai assim muito cansado porque... pronto, tem de passar a vida a correr atrás da criança (10)	7 Controlo Social/ Adaptação (cont.)
- que materiais se devem utilizar para certas idades, e que materiais se podem dar a partir de outra altura, por exemplo o lápis (7) - [deve] decorar a sala com muitas coisas bonitas alegres (7)	8 Organização das Estruturas Materiais
- conseguir dar uma resposta válida a tudo o que as crianças perguntarem (1) - [ter] paciência (2) - [ter] jeito para as crianças (2) - basta saber agir (2) - Ouvi-las [...] com muita paciência... (3) - é preciso ter muita paciência com as crianças (4) - deve ser uma pessoa responsável (4) - deve através das actividades lúdicas mostrar as coisas... a natureza (4) - é preciso muita paciência para trabalhar com as crianças... (5) - [deve saber] como é que as actividades ... se podem conciliar com o ambiente natural (5) - as educadoras [...] de certa maneira deviam separar um pouco a vida profissional da vida particular (5) - nós como jovens temos que alterar essa situação [dos castigos físicos](6) - temos que fazer ver às pessoas que estão há mais tempo no ensino que as coisas realmente têm de mudar... (6) - tentar que uns compreendam as capacidades dos outros (6) - tentar utilizar algumas coisas que nós.... alguns conceitos teóricos que nós aprendemos aqui (6) - vou dar sempre o meu máximo, vou dar-lhes uma ajuda e vou saber responder a tudo o que elas quiserem... (6) - têm que ter... vontade (6) - não [se deve] ligar a nenhuma criança em especial [...] [deve] tentar ligar[-se] a todas... (6) - tentar uma continuidade, tentar com os pais, com a futura professora deles (6) - é uma pessoa que educa as crianças (6) - têm que ter ambição (6) - têm que ter vocação (6) - [os educadores devem ter] muita paciência (6) - penso que todas as educadoras... e não só... os pais também, claro... deviam todos pensar sempre que os exemplos deles são seguidos pelas crianças... (7) - compreendi que as estratégias para se educar uma criança dependem do que quisermos fazer com ela (7) - a educadora de infância deve ser como um psicólogo (7) - [é preciso ter] muita paciência também (7) - [preparar a criança para a separação da mãe] (8) - apercebe-se se há alguma coisa de errado na criança (9) - [deve descobrir] se uma criança se está a desenvolver não tão rápido como as outras... (9) - [ter] muita paciência... (10) - mas enquanto elas estiverem no jardim de infância, [...] tentar separar um bocado a vida pessoal, os sentimentos pessoais, do... do que se passa no jardim... (10)	9 Outras Respostas

Orientações Educativas (Agrupamento) 2º Ano

Respostas	Categorias
- [Deve] prever o que se faz com a criança [a partir da observação] que seja realmente importante para o desenvolvimento da criança... (3) - a planificação é muito importante... saber elaborar um plano... é... saber... pronto, ter assim ideias para actividades... para não repetir muito as mesmas actividades... [...] acho que as coisas que uma pessoa vai aprendendo com as respostas que vai tendo das crianças, isso também é muito importante, uma pessoa às vezes até pode levar um plano duma coisa que pensa que vai... resultar muito, e depois até enveredа por outro caminho... (4) - àcerca do que é que elas gostam de fazer, nós sentimos isso... pronto... nós podemos trabalhar com elas de certa maneira... nós aí sabemos qual é a reacção delas, saber se elas gostam, se não gostam (5) - e isso [a observação] serve depois para saber o que vamos fazer com as crianças, o que devemos fazer com elas... são elas que nos ensinam isso... (5) - deve existir um plano que possamos ser nós a fazer e ao mesmo tempo possa ir sendo acrescentado ou reformulado... flexível, para se poder modificar... com o que as crianças nos vão dizendo... com o que as interessa... (8)	1 **Trabalho em Função das Crianças** a) Planear em Função das Crianças
- explorar um bocado esses momentos [de descoberta], com elas [as crianças] (7) - o educador deve aventurar um bocado nessa dádiva de experiência (7) - um educador por vezes deve, portanto, participar com a criança (8)	b) Reformular/ Alimentar Projectos das Crianças
- quando uma criança que pronfos, não desempenhou a actividade assim tão bem... a educadora não ia evidenciar aquilo que ela não fez tão bem, mas elogiava a criança por aquilo que tinha feito bem... promovia a auto-estima da criança (1) - acima de tudo, a criança... contribui para a descoberta com coisas que ela traz , e que viu...(4) - deve encorajar a criança... (8) - [Valorizar a expressão das crianças] (10	c) Valorizar as Produções / Capacidades das Crianças
- [Deve] observar a criança (3) - reflectir sobre [os comportamentos] que observa (5) - [Deve saber] o que é que a criança já passou para chegar ali (5) - [Deve saber] o que é que se vai passar a seguir (5) - [ter] uma atitude... pronto, de... observador (6) - ver as reacções que elas [as crianças] têm (7) -por vezes deve estar a observar (8)	2 **Observação e Conhecimento das Crianças** a) Observar / Prestar Atenção
- Deve compreendê-la, saber o que é que se passa com a criança (3) a educadora deve... tem que estar atenta... pronto, a tudo o que se passa... para poder... pouco a pouco compreender... construir um quadro... (6) - deve conhecer a criança... (8) - compreendê-las (10) - compreender o que elas fazem (10) - ter um certo conhecimento sobre... o seu desenvolvimento (10)	b) Compreender / Conhecer as Crianças
- falo muito com elas (2) - falar com as crianças(3) - ouvi-las...conversar...ouvi-las principalmente...(3) - Deve ter disponibilidade para a ouvir (3) - [Deve] falar com a criança (8) - [Deve] contar histórias [às crianças] (8) - deve ajudar a criança a fazer as coisas (8) - deve dar feedback à criança... (8) - dar-lhes atenção (10) - brincar com elas (10)	3 **Mobilização das competências Sociais** a) Disponibilidade / Generosidade
- se durante o sono faziam chichi ... , ou coisa do género... a primeira educadora que eu tive... portanto... conversava com a criança, explicava-lhe... não repreendia a criança assim automaticamente, mas conversava com a criança, era carinhosa com ela... (1) - [ter] abertura para a criança (3)	b) Abertura de Espírito / Tolerância
- [Deve ver] a criança como indivíduo... com as características que são só daquela criança (3) - [Deve] saber que há diferenças (entre as crianças), e saber respeitar essas diferenças... (3) - [Deve ver] a criança como indivíduo... com as características que são só daquela criança (3) - [Deve] respeitar a individualidade de cada criança (7) - [fazer] actividades quando eles querem mesmo (10) - compreendê-las e respeitá-las nas fases por que elas passam (10)	c) Respeito pelas Crianças
- uma pessoa para ser educadora tem que ser espontânea... tem que ser ela mesma... tem de ser autêntica (1)	d) Sinceridade / Espontaneidade

Orientações Educativas (Agrupamento) 2º Ano (cont.)

Respostas	Categorias
- acho que o afecto é muito importante... a relação do... a relação que o adulto tem... (1) - As crianças precisam antes de tudo de ter um ambiente de harmonia e de calma de modo a poderem fazer ligações afectivas estáveis porque é isso que irá ajudá-las no seu desenvolvimento e nas aprendizagens em geral...(2) - manter logo uma relação de amizade (3) - [contribuir] para o bem-estar da criança (3) - na creche é mais brincar com as crianças... é mais uma questão de carinho... de afecto (4) - vai conquistando as crianças [...]conquistando... a ami... a amizade... pronto, o carinho... a afeição das crianças [...] cativá-las, conseguir... o amor, o carinho, das crianças... (4) - sobretudo é carinho e atenção que as crianças precisam... (5) - dar-lhe carinho (8) - primeiro é gostar, não é... é impossível estar com elas e não gostar delas... (10) - acarinhá-las (10)	3 **Mobilização das Competências Sociais (cont.)** e) Amizade e Afecto
- deve promover o seu desenvolvimento físico, motor, e a nível... global, todo o tipo de desenvolvimento... (1) - contribuir para alguma coisa, facilitar o desenvolvimento da personalidade...(1) - [deixar que] se relacionem com os outros de uma forma positiva (1) - [fazer com que as crianças possam] estar e brincar umas com as outras... (2) - deixar que ela... que ela viva as suas experiências (3) - temos de fazer um trabalho um bocado... individualizado... nem todas são iguais e a pessoa tem que se... moldar, um bocado, a cada uma... (4) - Tentar que elas tenham... pronto, as mínimas condições para se desenvolverem (5) - é preciso deixá-las, pronto, experimentar as coisas, fazerem por elas próprias (6) - Deve deixar margem... margem para a criança... liberdade para a criança por ela própria descobrir, e fazer as coisas... (6) - deixar experimentar (7) - dar-lhe... pronto, coisas novas, coisas novas para experimentarem (7) - não deve ir logo acudir.... para não acabar com a experiência.... (7) - [Dar às crianças] oportunidades de experimentar (7) - [deixar as crianças] fazer brincadeira livre (10)	4 **Facilitação** a) Facilitar o Desenvolvimento e as Aprendizagens das Crianças e Privilegiar a Experiência das Crianças
- deixar que elas sejam elas mesmas (1) - [deixar que] cresçam duma forma livre (1) - [deixar que] sejam autónomas (1) - porque se a criança se sentir bem, naquele... naquele meio, naquela sala, vai ter liberdade para ser ela mesma (1) - [deixar que] expresse aquilo que sente... e se expresse como quiser (3) - [tentar que as crianças] se reconciliassem sem intervirem [...] [tentar] que as crianças resolvessem a situação por elas [...] fazer com que a criança resolvesse mesmo os seus problemas... penso que é benéfico para a criança porque ela a partir dali vai dar... vai ter a noção de resolver as situações (5) - [deve deixar] mesmo correr... para elas aprenderem com os outros a saber que há certas coisas que não se podem fazer aos outros ... para aprenderem que há certos comportamentos que não são bons para as outras crianças nem para ela... não são bons para ninguém... (5) - [deixar] a criança sòzinha... descobrindo as coisas (6) - [permitir] que seja ela a construir... ela própria a construir-se (6) - deve dar espaço às crianças... para que elas possam fazer as suas experiências da maneira mais autónoma possível (7) - não andar muito em cima da criança (7) - deixarmos que as crianças façam as suas experiências em autonomia... (9) - [Deve] deixar até que as crianças façam erros [...] não deve estar sempre a corrigir porque é a própria criança que tem de perceber que fez o erro (9)	b) Promover a Autonomia e a Expressão Genuína das Crianças
- a educadora antes de intervir deve reflectir... (3) - intervir mas de uma forma pensada, que ela saiba aquilo que está a fazer (3) - tomar decisões sobre isto ou aquilo, porque sabe aquilo que está a fazer e porque sabe que está a contribuir para o desenvolvimento das crianças... (3)	5 **Reflexão sobre a Prática**
- fazer muitas actividades (1) - é preciso que a educadora tenha estratégias para incentivar as crianças para isso... [para fazerem o que vêem as outras crianças fazer] (2) - com os bebés de um ano e dois anos, são mais os estímulos, e... as brincadeiras (4) - nos três anos também há estimulação... mas é a outro... é a outro nível... [...] porque há as actividades, oferecer materiais, e coisas novas para explorarem (4) - no jardim de infância já se podem fazer actividades... são sobretudo as actividades... (4) - [com] os muito pequeninos [...] há a estimulação [...] [no] berçário, aquela coisa de colo... (4) - no jardim de infância fazem inúmeras actividades com as crianças... (4) - era importante que nós soubessemos ver o que devemos fazer nas actividades, eu acho que as actividades são muito importantes... (4) - podemos... conduzir um bocado [a personalidade da criança] (4)	6 **Estimulação / Ensino**

Orientações Educativas (Agrupamento) 2º Ano (cont.)

Respostas	Categorias
- preparar a criança para a vida... para se adaptar a todo o tipo de situações... (1) - vamos tentar que pelo menos na instituição a criança... adquira alguns hábitos correctos, não é?... mas é só nesse sentido educativo... (1) - [devem tentar que as crianças fiquem] em harmonia com as outras crianças (2) - [preparar a criança] para quando ela for crescendo e quando ela for um dia mais tarde para a escola primária ela saiba encarar determinados problemas (2) - fazer com que a passagem para a escola primária não lhes custe tanto, e seja mais leve para eles [...] para quando ela for crescendo e quando ela for um dia mais tarde para a escola primária ela saiba encarar determinados problemas (2) - [a entrevistada diz não saber até que ponto é que é correcto as educadoras actuarem em função do controlo social, referindo-se especificamente à preparação das crianças na creche para a entrada no jardim de infância] (7) - prepará-los, um pouco, para serem crianças (10) - [prepará-los] para irem crescendo ao longo do tempo... (10)	7 Controlo Social / Adaptação
- e a maneira como nós estruturamos o meio... (1)	8 Organização das Estruturas materiais
- partimos para actividades... essas actividades podem ser espontâneas, ou não... mas também mesmo que surjam espontaneamente, nós tentamos, pelo menos eu tento... levar - aquilo para um objectivo (1) - ser educadora... permite uma multiplicidade de funções... (1) - uma educadora de certa maneira também [...] tem que ser de certa maneira uma artista [...] é necessária muita criatividade, muita imaginação... (1) - não vou para lá sem saber o que vou fazer... quer dizer, tenho um objectivo (1) - compete-nos a nós não deixar que as coisas caiam na monotonia (1) - a pessoa da educadora é muito importante... o exemplo que ela dá (1) - a mímica da educadora... a mímica é extremamente importante... (1) - eu ao mesmo tempo também os trato como se fossem grandes (2) - tentar que as crianças passem os dias nas instituições da forma mais leve... (2) - as educadoras não devem deixar transparecer os seus problemas pessoais para as crianças (2) - temos de arranjar paciência mesmo sem a ter... (2) - a função de uma educadora é um bocado a de tapar os buracos dos pais... (2) - as educadoras devem tentar tapar a falta que as crianças sentem por não conseguirem estar muito tempo com os pais, (2) - a educadora deve tentar minimizar essas perturbações que a criança pode sofrer [em casa] (2) - [fazer com que as crianças] fiquem a gostar da escola e que se sintam lá bem e que seja um bocado a segunda casa deles (2) - deve principalmente acompanhar... acompanhar a criança (3) - contribuir de facto para o desenvolvimento,(3) - [fazer um bom acolhimento das crianças quando os pais as levam no início do dia para a instituição] (3) - que elas sintam confiança em mim (3) - devia de haver um meio termo, devia de haver um espaço... um tempo para a criança brincar como quisesse, mas haver também uma actividade proposta pela educadora, também para interagir mais com as crianças e depois para concretizar diversos objectivos que ela quisesse proporcionar ao desenvolvimento da criança, por exemplo em relação à motricidade, essas coisas assim... mas também é importante que a criança se mova sozinha, claro... para explorar sozinha... mas simultaneamente devia haver actividades dirigidas com objectivos determinados... (3) - começo a pensar... e se um dia destes eu não tenho tanta... paciência... (4) - será que terei suficiente paciência (4) - passeios (4) - [ter] aquela queda, que as pessoas dizem... aquela... pronto... vocação... que enfim... aquela vocação que é necessária... [por acaso no meu caso sempre falei mal da vocação, nunca disse que queria vocações para nada] e então às vezes... há aquela coisa que há pessoas que parece que estão mais predispostas para... educar as crianças... (4) - uma pessoa tem de ter também queda para aquilo... mas que.... fiquei fascinada porque... naturalmente, é... há um... tem que se ter um toque... não... não é a tal vocação, eu acho que não é a tal vocação, é... pronto um jeito natural, é... eu acho que também vem muito da experiência... e vem muito do que uma pessoa... aprender, também... como a pessoa está... mas acho que é uma arte, conseguir (4) - há muitas ideias erradas... e que... pronto, desde que tenham... uns docinhos, uns brinquedos e uns presentinhos, e tal, e uns beijinhos de vez em quando, e tal, pronto, está a andar... não é bem isso... (4) - os adultos têm de ter muito cuidado com o que dizem e com o que fazem... com os exemplos... porque é tudo imitado... o bom e o mau... (5)	9 Outras Respostas

Orientações Educativas (Agrupamento) 2º Ano (cont.)

Respostas	Categorias
- temos de pensar as crianças de uma maneira diferente... [...] dos pais... das pessoas que não são educadores... que não tiveram formação... [...] não têm noção de que isso [o jogo] pode ser importante... e nós sabemos [...] acho que os pais também têm uma pieguice pelas crianças muito... pequeninas (6) - [Deve tentar estabelecer com os pais das crianças uma continuidade educativa entre a instituição familiar e a instituição educativa] (6) - estar na retaguarda... para intervir quando fôr preciso (7) - não sei se a gente ensina ou se ajuda a criança a aprender, a explorar... (8) - acho que também podemos ensinar mas não sei se será bem, bem ensinar, portanto devemos tentar ajudar a criança a descobrir, a ser ela, a descobrir, a aprender (8) - há muito a ideia de que o educador deve ser a pessoa que está ali, que deve ocupar o lugar da mãe, acho que é uma ideia muito incorrecta... [...] mas acho que não... não é uma pessoa que não deve ocupar o lugar da mãe (8) - Eu vejo uma diferença entre educadora e professora (9) - a organização é necessária mas assim em excesso não é uma boa coisa (10)	9 Outras Respostas (cont.)

Orientações Educativas (Agrupamento) 3º Ano

Respostas	Categorias		
- é tudo uma questão de termos confiança nas crianças... (2) - [é tudo uma questão de sabermos o] que gostam de investigar... (2) - [é tudo uma questão de] compreender o que elas gostam de saber... o que têm vontade de aprender... (2) - [é tudo uma questão] de reconhecermos que elas têm ideias muito nítidas do que gostam de fazer..(2) - basicamente devem construir um plano de acção com as crianças (2) - propõe trabalhos que as interessem (3) - pode propor actividades mas sem serem... sem serem só da cabeça dela...(4) - deve é saber explorar as ideias dos miúdos...(4) - (Não deve seguir rigidamente os planeamentos: deve dar espaço para que as crianças proponham elas próprias actividades) (5) - gosto mais dessas coisas que surgem assim... espontaneamente das crianças e de mim (5) - [a educadora deve ir] com eles ir à descoberta das coisas... (7) e a contextualização das coisas [...] [a educadora] deve partir de muitas situações que se estão a dar no momento (7) e a partir daí (dos interesses das crianças)... pode-se trabalhar um bocado com eles, brincar com eles (7) - a partir daí [do conhecimento das crianças] propor actividades, temas... (9) - conhecer as suas necessidades e os seus interesses (9) - (a educadora deve ir) com eles ir à descoberta das coisas... (7)	1 **Trabalho em Função das Crianças** a) Planear a partir das crianças		
- ter ideias que vão ajudar as crianças a realizar os seus projectos (2) - também ter imaginação... pôr a imaginação a trabalhar... ter ideias... para os projectos das crianças... (2) dá ideias às crianças (3) - propõe trabalhos que as interessem (3) - - alimenta outras ideias (das crianças)... (3) - (O educador serve para) propor algumas modificações (4) - fazer reformulação do projecto (4) - ampliar o projecto, às vezes também... (4) - facilitar um bocado para que eles cheguem de uma forma mais fácil ao que querem...(4)	b) Reformular, facilitar e alimentar projectos das crianças		
- (Deve saber) olhar para as capacidades e não para as incapacidades (das crianças) (4) - (deve dar) muito valor aos trabalhos dos miúdos (5) ao passo que se nós lhe dissermos:"bem, não consegues aqui, vê lá se consegues ali..." (9) - É preciso é valorizar aquilo que as crianças na realidade conseguem fazer... (9) - (estar alerta) para as capacidades das crianças (10)	c) Valorizar as Produções / Capacidades das crianças		
- mas levá-la, pouco a pouco, a que ela se dê conta daquilo que fez, e aperceber-se das coisas mas sem estar a dar lições de moral... (7) - também é preciso que a criança saiba que há algumas áreas em que não consegue tão bem ou que não consegue mesmo nada... (9) - partir dela própria (para saber aquilo que é capaz de fazer e que não é capaz) (9) - para que eles se consigam aceitar como são precisam de se conseguir auto avaliar, precisam de se mostrar como são e ver qual é o efeito dessa mostra, vá lá, nos outros, como é que os outros reagem... a educadora é que deve proporcionar um clima que permita isso... (9)	d) Promover a auto-avaliação		
- pegar nas coisas, dizer como é que foi o dia... (1) - mas estar com eles, perguntar-lhes: "Então como é que foi?. Trouxeste um livro novo? Quem é que comprou o livro?"... (1)	e) Avaliar / Reflectir com as Crianças		

Orientações Educativas (Agrupamento) 3ºAno (cont.)

Respostas	Categorias
- uma pessoa disponível, tem que estar mesmo muito receptiva (1) - brincar com eles (1) - conversar com eles (1) - [dar] oportunidades para elas colocarem [...] questões (1) - [uma pessoa] que lhes permita que perguntem (1) - [uma pessoa] que lhes dê respostas (1) - [uma pessoa] que também lhes faça perguntas... (1) - [tem] de pensar que se eles estão ali, [tem] de dar uma resposta adequada... (1) - ter interesse pelo que as crianças dizem... (2) - disponibilidade do profissional... (3) - se a vontade de trabalhar fôr boa... (3) - se a educadora for generosa (3) - [se for] empenhada, penso que se conseguem bons resultados...(3) - deve estar sempre disponível para atender as crianças...(4) - tem de ser uma atenção verdadeira... não pode ser a fingir... (4) - é preciso uma verdadeira disponibilidade para as crianças... (4) - [é preciso ser] disponível... (4) - deve entregar uma boa parte de si... é preciso ser generosa... (4) - a educadora deve gostar mesmo do que está a fazer... (4) - deve estar disponível e atenta... (5) - [deve sentar-se no chão com as crianças] (5) - estar disponível para comunicar com elas (6) - e é preciso estar desperto, também... disponível para os miúdos... (7) - não é só estar fisicamente ... psicologicamente, estar ali... eu não sei, mas acho é disponibilidade afectiva eu acho que é... é estar ali e estar mesmo... empenhado... (7) - e gostar também muito daquilo que se está a fazer (7) - muito depende da disponibilidade do adulto... todo o desenvolvimento depende dessa disponibilidade... (8) - acho que devem ter muito apoio dos adultos no sentido de saberem que o adulto está ali disponível... (9) - as pessoas que estão a lidar com eles, devem saber o que estão a fazer e gostar do que fazem, para transmitirem esse gosto às crianças (10)	3 Mobilização de Competências Sociais a) Disponibilidade / Generosidade
- uma pessoa que esteja com elas e seja aberta (1) - a pessoa tem que ser uma pessoa aberta (1) - não viver centrados no nosso próprio posto de educadora (7) - [ser] aberto (7) - é preciso muita abertura e tolerância (7) - eu acho que o educador tem que ter uma grande abertura de espírito para as coisas (7) - estar aberto... [...] às outras pessoas, porque eu acho que as outras pessoas também precisavam de conhecer aquilo que se faz... (7)	b) Abertura de Espírito / Tolerância
- [deve tentar] justificar essas atitudes [para com as crianças] (1) relacionar-me com elas como pessoas (2) - vê-las um bocado como pessoas, e não como aquelas coisinhas queridinhas que andam por ali (2) - respeita-os como indivíduos e como pessoas (5)	c) Respeito pelas Crianças
- acho que com os miúdos devemos ser muito sinceros...(4)	d) Sinceridade / Espontaneidade
- todo esse aspecto emocional, afectivo que eu acho que é muito importante... (1) - "primeiro tenho que os conquistar... tenho que abrir meu coração para que eles abram o deles " (1) - porque tudo passa pela amizade que a educadora estabelece com as crianças... (1) - tem que gostar mesmo das criança, sem ser como gostar de um prato (1) - Eu acho fundamental é as crianças sentirem-se num meio estável depende da pessoa, depende da educadora (1) - estabelecer uma relação muito afectiva (4) - ocupo-me muito mais com a relação... com as questões afectivas... com o calor humano do que com coisas do tipo: "o que é que eu vou fazer amanhã?" (5) - [valorizar] muito a relação com os miúdos... (5) - muito contacto físico com os miúdos (5) - [deve criar] uma relação afectiva de confiança... de confiança mútua, (7) - [é importante] o tipo de relacionamento que ele estabelece com as crianças (7)	e) Amizade e Afecto

Orientações Educativas (Agrupamento) 3ºAno (cont.)

Respostas	Categorias
- eu penso que é...uma das tarefas mais importantes das educadoras é a observação...é a base de todo o trabalho... (1) - não é só observar o desenvolvimento, fazer registos do que a criança vai conseguindo fazer ao longo do tempo... (1) - também é preciso fazer observações dos comportamentos das crianças [...] é a observação do grupo todo (1) - acho que é mais uma questão de saber observar...(2) - é assim um trabalho que não se vê... está ali, observa (3) - [é preciso ser] atenta (4) - tem que saber observar... (4) - estar atentos àquilo que eles estão a fazer... (4) - estar desperta para as coisas...para as coisas que se estão a passar, e não deixar passar assim as coisas ao acaso. (4) - observarmos as crianças... (5) - [a educadora) deve estar muito atenta às crianças...tem de observá-las muito (6) - ser observadora (7) - atento também... (7) - é preciso observar muito as crianças todos os dias para sabermos o que é importante para elas... só assim é que se pode fazer um trabalho interessante (10) - é preciso observar muito as crianças todos os dias para sabermos o que é importante para elas... (10) - antes de tudo o que é preciso é que as educadoras dêem atenção às crianças... é preciso observar muito as crianças todos os dias para sabermos o que é importante para elas... (10)	2 Observação e Conhecimento das Crianças a) Observar / Prestar Atenção
- compreender o que elas gostam de saber... o que têm vontade de aprender... (2) - conseguimos perceber que... a criança está a evoluir, está a crescer (4) - nós olhamos, olhamos já para as crianças e conseguimos perceber... (4) - compreender o porquê dos comportamentos deles (7) - tem de perceber também porque é que ele fez aquilo... (a entrevistada refere-se a comportamentos disruptivos das crianças) (7) - eu acho que há que ir atrás (das crianças) e perceber o porquê das coisas (7) - devemos primeiro compreender as crianças, conhecê-las, conhecer as suas necessidades e os seus interesses (9)	b) Compreender / Conhecer as Crianças

Orientações Educativas (Agrupamento) 3ºAno (cont.)

Respostas	Categorias
- [deve] viver muitas experiências deles... (1) - é muito importante termos consciência dos nossos sentimentos e dos das crianças, para podermos estar bem com elas... (1) - é perceber as coisas como eu gosto que percebam às vezes as reacções que eu tenho... (7) - tento meter-me na pele das crianças... o que eu sinto, será que eu gostava se me fizessem determinada coisa? (8)	3 Mobilização de Competências Sociais (cont.) f) Empatia / Reciprocidade
- proporcionar um saudável desenvolvimento global e harmonioso da criança (3) - é o dar muita importância à acção da criança, em todos os aspectos... físico, cognitivo, social, e afectivo....(3) - acho que o educador é um bocado facilitador das aprendizagens... (4) - devemos deixá-los experimentar (4) - O educador [...] serve para facilitar o contacto com os materiais (4) - [dar atenção aos] materiais que estão à disposição... (4) - deve deixar uma grande margem à criança... para que ela possa experimentar... fazer as suas próprias experiências... (4) - deve facilitar a interacção entre as crianças...(4) - um pivot, se calhar, um pivot que faz as ligações entre eles, entre o que eles dizem e entre o que eles fazem... enfim... (5) - [Deve permitir que as crianças se mecham] (5) - somos facilitadoras das aprendizagens que eles fazem... (5) - estamos lá interferindo só quando é necessário... (5) - só pelo facto de nós lá estarmos damos-lhes estabilidade e segurança para eles para eles aprenderem... (5) - deve é ir fazendo, e se calhar só a partir daí é que pode começar a pensar "este precisa disto" ou " se calhar nem pensar em fazer isto com aquele" (5) - é preciso o educador saber agir e saber-lhes facultar o que cada uma necessita.... (6) - Eu acho que elas devem... facultar o acesso ao maior número de experiências (6) - dar-lhes a experimentar coisas diferentes também (7) - é a partir da experiência directa, do contacto directo com as coisas, é que se pode fazer alguma coisa, não é através de lições monótonas.... (7) - [a educadora deve ir] com eles ir à descoberta das coisas... (7) - podemos é facilitá-lo [ao desenvolvimento]... (9) - acima de tudo é importante criar essas condições em que os miúdos tenham a oportunidade de ter uma grande diversidade de experiências que lhes permita compreender que há coisas em que são bons e outras em que até não são tão bons... (9) - muito contacto e experiências com as pessoas, crianças e adultos e com as coisas (9) - estar alerta para as necessidades das crianças (10) - devem ter materiais interessantes para as crianças explorar... (10) - as crianças têm muitas capacidades e temos de as ajudar a desenvolver-se e não a reprimi-las (10) - devem facilitar o seu desenvolvimento dando tempo às crianças para que elas façam sozinhas as coisas... (10) - devem ter materiais interessantes para as crianças explorar... (10)	4 Facilitação a) Facilitar o Desenvolvimento e as Aprendizagens das Crianças e Privilegiar a Experiência das Crianças

Orientações Educativas (Agrupamento) 3ºAno (cont.)

Respostas	Categorias
- é preciso [fazer com que] sintam que fazem parte do grupo... (1) - deve-se pensar sobretudo na criança, na possibilidade que ela deve ter de ser autónoma naquilo que faz...(3) - se bem que estivessem sempre a dar apoio aos miúdos eles tinham a tal autonomia (5) - deixa que eles escolham aquilo que querem fazer sem ela intervir... (5) - [Sempre que possível permitir que as crianças resolvam por si os conflitos] (5) - Até mesmo na organização da própria sala que é muito mais giro quando os miúdos participam a organizar... [...] se tiverem os materiais , mesas, cadeiras, estantes e isso, e puderem eles ir buscar e fazer... organizar eles mesmos a sala, acho que aquilo é muito mais deles... (5) - tentar não sermos nós a orientar o seu desenvolvimento (9) - [deixar que sejam] elas as autoras do seu próprio desenvolvimento... (9) - Precisam de um meio em que ninguém esteja ali sempre a pressioná-las "tens de fazer..." ou "tens de ser [capaz]..." (9) - dar condições para serem autónomas e para serem mesmo elas... autênticas e não reprimidas e dependentes... (9) - deixá-las ser aquilo que elas são... deixar que elas se mostrem mesmo como são (9) - [favorecer os comportamentos de autonomia] (10) - [devem ajudar as crianças a tomar decisões] (10)	4 Facilitação (cont.) b) Promover a Autonomia e a Expressão Genuína das Crianças
- a não segurança excessiva e o equilíbrio são duas coisas que para mim estão muito juntas porque o equilíbrio diz que não se pende nem para um lado nem para o outro (1) - [tem] de pensar no que estou a fazer, no que [vai] fazer em determinado momento (1) - [tenho] sempre que saber porque é que estou a fazer determinadas coisas com as crianças, e porque é que determinada forma de actuar é a mais adequada (1) - [ter] capacidade de nos questionarmos e tentarmos saber porque é que as coisas acontecem... (1) - pensar: "eu devo fazer isto porque tenho tal ou tal razão" (1) - uma das funções do educador é interrogar-se e questionar tudo, não só o trabalho dele [...] mas também as próprias atitudes que ele tem (7) - fazer [um] trabalho [mas a] saber muito bem porquê e para quê... (7) - é preciso sabermos o que estamos a fazer... questionarmo-nos a todo o momento... (7)	5 Reflexão sobre a Prática
- este grupo precisa de determinada actividade (5) - a educadora pegando naquilo que ela demonstra que consegue fazer e que até tem interesse em fazer, pode incentivá-la nessas áreas de interesse (9) - se os incentivarmos, no sentido de lhes proporcionarmos ocasiões, têm muitas possibilidades para se desenvolverem. (10) - aquela terra só dá se a cavarmos com uma enxada... e é isso que temos que fazer: ajudar as crianças para que tenham oportunidades de fazerem vir ao de cima o que têm lá dentro...(10)	6 Estimulação / Ensino
- eles têm de me respeitar, porque eu chego a certa altura e tenho de estar com eles de outra forma, de uma forma diferente... (1) - a ter que infligir um castigo, ele terá sempre que ter a ver com... vá lá... com o que aconteceu (3) - quando não gostamos que não nos façam determinadas coisas não devemos permitir que os miúdos nos façam isso... (4) - mas também há regras, não pode ser assim à balda (4)	7 Controlo Social / Adaptação

Orientações Educativas (Agrupamento) 3ºAno (cont.)

Respostas	Categorias
- [tem muito a ver] com as condições que... que se proporciona às crianças, dentro duma sala, dentro da instituição (3) - [dar atenção ao] espaço (4) - Até mesmo na organização da própria sala que é muito mais giro quando os miúdos participam a organizar... se chegarem lá não tiverem... não digo que não tenham nada, mas se tiverem os materiais, mesas, cadeiras, estantes e isso, e puderem eles ir buscar e fazer... organizar eles mesmos a sala, acho que aquilo é muito mais deles... (5) - Devem organizar as coisas... a sala e as rotinas de maneira a que as crianças desenvolvam a sua autonomia... (10)	8 Organização das Estruturas Materiais
- há sempre duas facetas numa educadora: o ser, a pessoa da educadora e o saber da educadora... [...] São duas coisas diferentes, mas que ao mesmo tempo não são dissociáveis (1) - mais importante do que esse saber é o ser da educadora... (1) - esta profissão gira à volta do equilíbrio, e esse ser da educadora também tem que passar por esse equilíbrio... e se a pessoa não consegue o equilíbrio como pessoa também não consegue equilíbrio como educadora... (1) - a qualidade das pessoas, e não tanto com aquilo que uma educadora sabe fazer...(1) - acho que tem muito a ver com a própria pessoa... com a educadora, com aquilo que ela é como pessoa...(3) - tem também a ver com o seu saber... com aquilo que ela sabe fazer com as crianças... (3) - o educador, não é... não é só o saber fazer muitas actividades... é também o saber ser pessoa, o saber ser, mas talvez uma coisa esteja ligada à outra numa educadora como deve ser... (7)	9 Outras Respostas

Como as Crianças se Desenvolvem e Aprendem

Número de Entrevistadas por Categoria

Categorias	1º Ano	2º Ano	3º Ano
1. Aprendizagem Social (Imitação / Observação / Absorção...)	8	6	4
2. Instrução / Estimulação	9	5	2
3. Interacção Construtivista a) Genérica	8	5	6
b) Com o Mundo Físico	3	4	5
c) Social	4	4	9
d) Construtivismo	-	5	4
4. Aprendizagens e Desenvolvimento Espontâneo / Inatismo	-	-	6
5. Estádios de Desenvolvimento	-	-	5
6. Outras Respostas	-	-	2

Como as Crianças se Desenvolvem e Aprendem (Agrupamento) 1º Ano

Respostas	Categorias
- eu acho que a criança aprende muito daquilo que vê os outros fazer todos os dias (1) - acho que determinadas coisas que marcam a vida deles, são coisas que eles vão assimilando (2) - quando uma coisa lhes chama a atenção, essa coisa fica-lhes na cabeça... (2) - talvez tentem imitar o adulto (3) - talvez seja um bocado por imitação... (3) - elas aprendem connosco mesmo quando nós não sabemos que estão a aprender, porque imitam... (4) - Elas têm tendência de imitar as nossas próprias brincadeiras de quando éramos pequeninos (4) - é tudo uma imitação que fazem porque vêem os adultos... acho que essencialmente aprendem mais através dos adultos... (4) - [através] do vídeo (4) - aprende com o adulto, e reproduz... (5) - [aprendem com] o vídeo (5) - com a televisão também [aprendem] (5) - imitam os pais sem dúvida...(6) - à falta dos pais serão por exemplo os avós [a ser imitados] (6) - as crianças vão e imitam logo... (7) - é por imitação (7) - aprendem quando ouvem ou veêm coisas serem ditas ou feitas... (7) - aprendem sempre pelo exemplo que nós lhes damos... (7) - os exemplos deles [dos adultos] são seguidos pelas crianças... (7) - aprendem com os adultos (9) - aprendem com a televisão (9)	**1** **Aprendizagem Social** (Imitação; Observação; Absorção...)
- temos de as ensinar... porque ninguém nasce ensinado (1) - temos que lhe prender a atenção com livros ou com desenhos e essas coisas assim... temos que encontrar os melhores métodos para a ensinar (2) - nós ensinamos-lhes muitas coisas (4) - aprendem com as... porque a educadora as ensina através das actividades (5) - mas precisam de elaborar os conceitos delas, e se não forem os adultos a fazerem isso, ou pessoas mais velhas do que eles, claro, não, eles não vão conseguir elaborá-los sozinhos (6) - Aprendem quando lhes ensinamos... é assim mesmo... (7) - A criança quando nasce não é capaz de fazer nada não está estimulada (8) - com os conhecimentos que nós lhes damos... (9) - podem-se desenvolver com... com o nosso auxílio... com a nossa orientação... (10) - através do... de actividades, que nós educadores fazemos... (10)	**2** **Instrução / Estimulação**
- querer ver, e querer saber e querer mexer... (1) - estão sempre a descobrir ideias novas... e fazem coisas novas... por isso é que aprendem... (1) - não é o que as outras pessoas dizem... é a experiência, a própria experiência que ajuda no desenvolvimento da pessoa (1) - [é a necessidade] de saber com o que é que está a lidar, então daí as aprendizagens... (1) - vai havendo uma organização das coisas... que se vai constituindo à medida que vão fazendo as tais experiências... (1) - a brincar as crianças aprendem bastante (4) - através de jogos (4) - é com a brincadeira que elas mais aprendem... (5) - acho que acima de tudo elas precisam de espaço para brincar, se exprimir, para brincar, para correr, para andar, para fazerem o que quiserem... (5) - eu acho que é com experiências, (6) - através daqueles jogos a criança se ia desenvolvendo (7) - [com] as experiências que a criança vive (8) - a partir do que ela própria é levada a fazer... (8) - No dia-a-dia, a brincar, (9) - através de jogos (10) - através de coisas que lhes interessam (10)	**3** **Interacção Construtivista** a) Genérica
- é a necessidade de sentir as coisas (1) - a coisa de tocar e sentir bem, e cheirar, até... é um bocado experimentar as coisas... (1) - pegam em tudo como os espanhóis... e é assim que vão aprendendo... (1) - ,através dos desenhos (4) - vai aprender com o contacto com as coisas (8) - [com] o contacto com materiais (8)	b) Com o Mundo Físico
- perguntam assim muitas coisas (1) - é a brincar umas com as outras que também aprendem (5) - ensinam-se umas às outras (8) - aprendem com as outras crianças (9)	c) Social

Como as Crianças se Desenvolvem e Aprendem (Agrupamento) 2º Ano

Respostas	Categorias
- Eu acho que aprendem muito pela... pela imitação, por... pelo modelo que o adulto dá... ou seja, ao fim e ao cabo, às vezes é o exemplo que o adulto dá, e a atitude do adulto, é muito importante... (1) - eu acho que começa na família, eu acho que é o meio, o meio não é só a família... o meio em geral eu acho que é responsável por todo o desenvolvimento... os exemplos que são imitados pelas crianças... (1) - aprende pelo lúdico... aprende muito com as brincadeiras, nos jogos que elas inventam... nas brincadeiras... (1) - As crianças vão vendo as outras a fazer coisas, e depois também querem fazer como os outros (2) - No fundo as crianças aprendem muito por imitação (2) - e também por imitação do que vêem e do que ouvem... (4) - As crianças aprendem através do que vêm e ouvem... (5) - Por imitação... [...] aprendem com os outros... com as outras crianças e com os adultos... (5) - imitam sem se dar conta (5) - mas numas coisas é preciso orientação do adulto, orientação... é preciso dar-lhes modelos... (7) - A imitação acho que é o processo... é uma maneira de elas abrirem o mundo (8) - acho que imitam os adultos e as outras crianças mesmo... (8) - acho que as crianças têm muito a tendência de imitar... (8) - acho que é um processo [o da imitação] muito importante para o desenvolvimento mesmo a todos os níveis... (8) - por vezes tendem a imitar o que os maiores estão a fazer (8)	1 **Aprendizagem Social** (Imitação / Observação/ Absorção)
- e o estímulo, que é dado por esse meio, a estimulação (1) - essa criança já vai ensinar a outra que ainda não fez... [uma dada actividade] (2) - elas aprendem, em parte, pelos estímulos que recebem.... (3) - desenvolvem-se devido a essa estimulação... que recebem do meio, dos meios diversos meios em que a criança está (3) - Acho que essa estimulação contribui muito para o desenvolvimento, para a aprendizagem... (3) - nas idades mais novas... é muito através da estimulação, a brincar com brinquedos interessantes (4) - Aprendem umas com as outras e também aprendem com os adultos, mas penso que não é tão importante... (10)	2 **Instrução / Estimulação**
- acho que aprendem muito com as experiências que fazem... (2) - desenvolvem-se com o contacto com o mundo, com as experiências... (4) - com a experiência elas constroem uma data de conceitos (7) - Elas aprendem... e nós também... todas as pessoas... aprendemos todos pela experiência... (9) - é pela experiência que elas aprendem... experiência em autonomia... (9) - as crianças aprendem em autonomia... que a autonomia é muito importante para as crianças aprenderem... que é pela experiência que elas aprendem... experiência em autonomia... em situação de autonomia... (9) - eles investigam mesmo, ... são investigadores (10) - descobrir, para se poder desenvolver (10)	3 **Interacção Construtivista** a) Genérica
- aprendem também com aquilo que fazem sozinhas... (2) - aprendem pela acção... (2) - a partir da creche a parte mais... a partir de maiores de três anos, que já fazem mais... actividades... [aprendem pela] exploração... de materiais (4) - fazer coisas diferentes com plasticina... (4) - a experiência, ao nível dos materiais [...] é muito importante (7) - eu acho que eles aprendem muito... quando mexem nas coisas, quando olham, quando ouvem, os sentidos... é aí, os olhos, as mãos, a boca, os ouvidos, até o nariz... eu sei lá (10) - mexem em tudo, eles procuram, exploram... é assim que aprendem... (10) - [aprendem a] ver o que está lá dentro [das coisas] (10) - [Aprendem quando querem] saber como é que se põe, como é que funciona [uma coisa] (10) - porque é que aquilo está ali (10)	b) Com o Mundo Físico

Como as Crianças se Desenvolvem e Aprendem (Agrupamento) 2º Ano (cont.)

Respostas	Categorias
- aprendem muito umas com as outras... quando interagem umas com as outras... (2) - a experiência, ao nível [...] das pessoas... das interacções... é muito importante (7) - as crianças aprendem umas com as outras (9) - Aprendem umas com as outras (10) - o mais importante é o que eles descobrem [...] uns com os outros... (10)	c) Social
- inventam, não é?... são eles que se desenvolvem... inventam o seu próprio desenvolvimento... (6) - eles é que aprendem por si... não é de outra forma... como se pensava... (6) - No fundo eles é que sabem o que querem aprender e encontram as melhores maneiras para aprender... (6) - noutras coisas se calhar não é assim porque constroem os seus próprios modelos... as suas próprios... respostas... (7) - as crianças constroem o que sabem... e o que são... (7) - se calhar elas aprendem tudo sòzinhas (7) - às vezes a criança está muito quieta, até parece distraída e está a aprender... está a pensar e a aprender... com os adultos é o mesmo... e aí não é por imitação... é talvez uma descoberta mas que não se vê... (8) - às vezes está ali [a criança] a perceber sozinha e nós não damos conta... [...] aí a criança aprende sozinha... não precisa que lhe ensinem... (8) - é por si próprias que as crianças aprendem... (9) - mesmo com os erros que fazem [aprendem]... (9) - o mais importante é o que eles descobrem sozinhos (10)	3 Interacção Construtivista (cont.) d) Construtivismo

Como as Crianças se Desenvolvem e Aprendem (Agrupamento) 3º Ano

Respostas	Categorias
- há coisas que ... a que ela provavelmente não terá acesso directo, e aí eu já digo que a tal... os tais conhecimentos que, a criança vai encontrar... sei lá, na televisão, nos meios de comunicação... (3) - há coisas que ... a que ela provavelmente não terá acesso directo, e aí eu já digo que a tal... os tais conhecimentos que, a criança vai encontrar... sei lá, na televisão, nos meios de comunicação... (3) - se um descobre uma determinada forma, os outros tentam imitar (4) - [pelo] que vêem os outros fazer (4) - se um faz uma determinada forma, os outros experimentam..., experimentam a forma que o outro já descobriu... (4) - adquirem aquilo que...o outro experimentou (4) - até mesmo na escola, quando se está a aprender as tais aprendizagens formais, os temas como a matemática, e assim, também há regras de socialização que estão a ser aprendidas (8) - e através das suas atitudes... que também aprendem quando copiam... quando imitam... (8) - e também por imitação... observando os outros... as outras crianças e também os adultos... (8) - será muitas vezes observando que a criança aprende... (8) - há pessoas que conseguem aprender decorando (8) - [aprendem] com os outros, e também com os adultos, através das suas atitudes que imitam (8) - e também a imitação que é muito importante para o desenvolvimento... (9)	1 **Aprendizagem Social** (Imitação / Observação / Absorção...)
- toda uma teia de conhecimentos que a rodeia, que lhes é fornecida, pelos pais, por tudo quanto a envolve (3) - há certas regras da socialização que foram criadas pela sociedade, estão estabelecidos e não é possível que a criança as aprenda sem um apoio sem que um adulto lhe diga quais são (8)	2 **Instrução / Estimulação**
- agindo sobre o meio (2) - fazendo experiências... (2) - aprendem... eu acho que é nisso que a experiência é fulcral, é fundamental para todo o tipo de desenvolvimento... para todo o tipo de aprendizagem... (3) - um processo de aprendizagem, que é um processo que tem a ver muito com a experiência (3) - mas é preciso que elas tenham oportunidade de passar esses momentos por essas experiências... (3) - são confrontadas com situações, e elas próprias criam situações... (3) - mas para mim penso que sobretudo a experiência desde o momento em que ela nasce (3) - de certo eu vou muito mais aprender pela minha própria experiência do que com qualquer coisa que me venha por experiência d'outrém.... os livros é... ao fim e ao cabo são complementares... não substituem a experiência... (3) - Acho que é muito pela acção (4) - ao interagir com o meio elas vão aperfeiçoando e vão seleccionando as que lhes interessam, e vão aprendendo... (6) - eu acho que aprendem com a acção... (6) - o maior número de experiências, porque é através disso que as crianças aprendem, através dessa acção (6) - quem diz riqueza de experiências, diz riqueza de aprendizagens... (6) - quanto mais contacto a criança tiver com situações diferentes, mais aprende e mais apta ela estará a responder a certas situações que se lhe deparam (6) - eu acho que é a tal actividade lúdica [que facilita as aprendizagens] (7) - acho que é do contacto, de experiências que eles têm (que aprendem) (7) - Têm de experimentar em autonomia para poderem construir os conhecimentos... (9) - a partir daí destas condições [de autonomia] , vão estar abertos e a pouco e pouco e com ritmos variáveis, vão aprender tudo o que necessitam aprender da vida, e vão aprender as melhores formas de se comportarem nesta ou naquela situação, e vão ter de compreender por si essas coisas (9) - eles têm de viver as situações e têm de tirar as suas próprias conclusões, se valeu a pena comportarem-se desta ou daquela maneira,.. é assim que aprendem... (9) - têm de passar pela experiência directa para aprenderem... para tirar em as suas próprias conclusões e não ficarem com as conclusões que já estão feitas... que já estão determinadas... (9)	3 **Interacção Construtivista** a) Genérica

Como as Crianças se Desenvolvem e Aprendem (Agrupamento) 3º Ano (cont.)

Respostas	Categorias
- importante o fazer, o construir, o destruir, e todas aquelas acções (4) - serem elas a experimentar... (4) - é assim que eles aprendem... é mais pelo contacto directo... com as coisas, com o contacto com os objectos(7) - elas aprendem por si próprias por autoconstrução dos conhecimentos, quando interagem com as coisas (8) - acho que é a partir de uma certa reflexão sobre as experiências [...] que fazem(8) - é através desses contactos que as crianças estabelecem com o meio,[...] com as coisas que as crianças vão compreender o mundo e o seu próprio papel no meio das pessoas e da sociedade em que vivem... (9) - aprendem com o contacto directo com as coisas (9) - para aprenderem, têm de ser eles a tomar contacto [...]com as coisas de que gostam e de que não gostam,(9) - Aprendem com as experiências que fazem com as coisas.(10)	3 **Interacção Construtivista (cont.)** b) Com o Mundo Físico
- vão crescendo, vão-se desenvolvendo, vão questionando (1) - comunicando com as outras pessoas... (2) - não lhes serviria de nada o que já trazem à nascença se não tivessem interacções com a mãe... e com outras pessoas... essas interacções são o motor do desenvolvimento... (2) - o desenvolvimento processa-se muito numa base construtivista... são as crianças que constroem o seu próprio desenvolvimento... pela interacção com as coisas e com as pessoas... (3) - não é por eu estar lá a dizer "olha, isto é azul, tem umas bolinhas, tem umas florinhas..." que elas vão aprender, elas vêem e... vão-se questionar, e se tiverem dúvidas, perguntam sempre à educadora (5) - acho que esses porquês levam a qualquer lado... acho que é mesmo por eles, por essa curiosidade que eles aprendem... (5) - pelo contacto com os outros... com as outras crianças... (6) - elas interagem e fazem trocas e isso é que enriquece o seu viver e as aprendizagens que eles vão estruturando (6) - é assim que eles aprendem... é mais pelo contacto directo [...] com as pessoas... (7) - através dos jogos que a gente também pode fazer só como eles, ou que surjam no momento (7) - elas aprendem por si próprias por autoconstrução dos conhecimentos, quando interagem [...] com os outros (8) - e também com os outros, e também com os adultos, através das interacções que estabelecem uns com os outros e com os adultos (8) - acho que é a partir de uma certa reflexão sobre as [...] interacções que fazem (8) - é através desses contactos que as crianças estabelecem com o meio, com as pessoas [...]que as crianças vão compreender o mundo e o seu próprio papel no meio das pessoas e da sociedade em que vivem... (9) - aprendem com o contacto directo [...] com as pessoas... é a interacção que é à base do desenvolvimento... (9) - para aprenderem, têm de ser eles a tomar contacto com as pessoas [...] de que gostam e de que não gostam, (9) - Aprendem com as experiências que fazem [...] sobretudo com os outros... com as pessoas... (10) - também é preciso que tenham interacções com outras pessoas... é que elas estão preparadas para aprender com as interacções com as outras pessoas... com a mãe e com o pai... com as outras crianças e depois com a educadora... (10) - chegam às suas conclusões sobre as coisas porque interagem com as outras pessoas e percebem o que é que os outros pensam das coisas... do mundo... e depois comparam com o que elas próprias pensam... (10)	c) Social
- o saber é uma coisa que se vai construindo... tal como o saber das crianças... (1) - elas têm uma maneira de ver as coisas própria delas, não é, e vão descodificar as coisas através... com essas estruturas que elas têm... depois agem muito com base nisso... (2) - baseando-se nas estruturas que elas têm, dentro delas, vão construindo as suas aprendizagens e auto-organizando o seu desenvolvimento (2) - vão relacionando o que estão a construir com o que já têm aprendido (2) - acho que elas, quando vêm ao mundo, não são tábuas rasas... não é?... e já têm algumas coisas dentro delas... senão era impossível que construíssem as aprendizagens... e a sua pessoa também... e então ali, a partir daí, começam a desenvolver-se... (2) - uma coisa que eu tenha aprendido por mim... e que tenha feito uma descoberta por mim nunca mais esqueço, aprendo de facto, porque segui toda uma etapa de desenvolvimento, de construção do sentido daquilo... (3) - a criança pode estar sentada num sítio a observar uma situação e estar a tirar as suas próprias conclusões a partir daí... a construir o seu conhecimento por interacções que nós não vemos... (8) - não é nas próprias situações que vamos aprender às vezes, mas pode ser pensando nelas, reflectindo também no passado, que nós aprendemos... é uma acção cognitiva sobre experiências que já passaram mas que estão guardadas na nossa memória...(8)	d) Construtivismo

Como as Crianças se Desenvolvem e Aprendem (Agrupamento) 3º Ano (cont.)

Respostas	Categorias
- As crianças aprendem de uma forma espontânea... (1) - as crianças aprendem e desenvolvem-se espontaneamente... (1) - penso que há comportamentos que são inatos.... têm uma importância também relevante (3) - acho que aprendem espontaneamente (5) - se nós lhes fornecermos, portanto, tudo... o que pudermos fornecer para elas aprenderem, elas aprendem por elas próprias [...] a explorar por elas próprias (5) - quando nascem já terem... ah, já terem instrumentos, vamos lá... competências... que... que às conseguem... que elas utilizam (6) - acredito muito que também depende das pessoas, das tais predisposições inatas... (8) - têm umas certas capacidades inatas que podem manifestar desde que não sejam reprimidas (10) - as crianças aprendem porque já estão preparadas quando nascem para aprender... (10)	4 **Aprendizagem e Desenvolvimento Espontâneo / Inatismo**
- as crianças vão, pouco a pouco, passando por diversas fases, estádios em, pronto... quer dizer, as coisas processam-se... duma maneira, por etapas, [...] (3) - pode haver retrocessos, mas em que elas terão que passar... logicamente por essas etapas, sem ultrapassar umas pelas outras... [...] portanto os desníveis que existem sejam provocados, entre aspas, por essas mesmas condições que a criança não tem (3) - arranjam as soluções que lhes parecem adequadas para resolver os problemas que encontram... e essas soluções dependem da idade delas, de cada idade, e quanto mais desenvolvidas estão, mais consistentes e adequadas são as soluções deles (3) - desenvolvem-se por estádios... que se sucedem uns aos outros, e que levam a criança a fazer coisas mais complicadas... mais difíceis... podem construir conhecimentos mais elaborados, à medida que passam de um estádio para o seguinte... mas isto às vezes não é assim tão simples... as regressões, desfasamentos, etc... etc... (4) - e vão estruturando o saber delas numa evolução sempre constante através de um sistema de estádios de desenvolvimento que são maneiras de compreender as coisas... o mundo... são compreensões cada vez mais complicadas e que servem melhor para elas aprenderem... (6) - o desenvolvimento é um processo muito rápido nestas idades... é por etapas, que são diferentes... são mudanças qualitativas... de um estádio para outro... mas também são somas de coisas novas que as crianças sabem fazer... e eles aprendem com uma grande facilidade... e muito depressa também... (10)	5 **Estádios de Desenvolvimento**
- o pensamento de que estão a aprender pode não ser consciente a este nível, mas inconsciente, provavelmente... mas em determinados níveis, em alguns já é consciente... e acho que está no "que é que faço?"... (3) - É complicado responder porque temos tanta teoria na cabeça ao longo destes 3 anos que às duas por três já nem consigo fazer uma ideia bem definida (8) - é uma interacção de tantos factores que é muito difícil estar a separá-los todos (8) - depende também da personalidade de cada um... (8) - há outras que não conseguem (aprender) de maneira nenhuma (8) - os processos de aprendizagem são muito individuais, não são generalizados (8) não há um modelo, um padrão aplicável a todas as situações e a todas as pessoas (8) - se a criança está insatisfeita em relação ao meio em que está ou se está contrariada, se simplesmente não lhe apetece nada estar ali naquele sítio, não gosta nada das pessoas com quem está, eu duvido que possa aprender alguma coisa ou que se possa desenvolver... eu acho que ela própria cria um bloqueio em relação àquilo que lhe queiram propor... e tem mesmo relutância em relação a qualquer coisa que ela poderia querer descobrir...(8) - mas se ela estiver aberta e disponível, estiver satisfeita, alegre, feliz, se gosta das pessoas que ali estão... ela está mais receptiva à relação com as outras crianças e também à relação com o adulto (8) - Acho também que quando somos obrigados também não aprendemos grande coisa... (8)	6 **Outras Respostas**

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

DM
PINH/A.1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO

A evolução das representações realizada por alunas de um curso de educadores

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

(ANEXOS: ENTREVISTAS)

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR FREDERICO PEREIRA

Ref. 8821
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

AUGUSTO LUÍS BRITO HENRIQUES PINHEIRO

1994

ISPA
8821

ENTREVISTAS — 1º ANO

Entrevista nº 1 (1º Ano)

Fale-me da sua experiência com crianças. O que sente quando está com as crianças?

O que é eu sinto? Sinto-me bem... sinto-me descontraída, calma... se bem que, estar no meio de crianças estando calma, às vezes é um pouco difícil, porque... principalmente, isso aconteceu muito na prática, portanto, olhe que este é o 1º ano mas aconteceu-me, eu ficar, eu própria... sentir uma excitação, por estar ali com as crianças, poder contactar com elas, e com uma série delas ao mesmo tempo... foi uma boa experiência realmente, foi bom... para mim foi bom, e aprendi muito com isso, porque claro, depois também tive críticas de outros professores, porque, eu própria, queria propor muitas actividades, e isso às vezes não é muito positivo... portanto, devemos deixar que as crianças também tenham, elas, sugestões e... que tenham iniciativas, e então isso vem um pouco, pronto..., quando as professoras me disseram, foi muito difícil para mim... mas senti-me tão bem no meio delas, tão... pronto, foi... era alegria, só havia alegria e eu esqueci tudo, esqueci o resto, esqueci que havia um mundo de adultos, vamos lá... e fiquei só, eu própria, eu às vezes sinto-me criança... acho que até certo ponto é bom... por isso, sinto-me bem mesmo... eu já tinha tido outras experiências com crianças, assim com pessoas de família... porque tenho dois primos, se bem que... quando eles nasceram, eu também era muito criança, eu tinha oito anos, quando a minha sobrinha nasceu, e três anos depois, pronto, tive outro sobrinho... mas penso que é uma relação diferente, porque como já somos todos de idades aproximadas, não havia... havia um bocado de .... porque eu sempre fui uma pessoa muito maternal, sempre tive aquela coisa de cuidar e de tratar dos mais pequenos, mesmo que a diferença fosse pouca, de qualquer forma era diferente, não é... agora, já passaram mais uns anos e as pessoas começam a ver as coisas de outra maneira...

Como lhe surgiu a ideia de vir para este curso? a ideia de ser educadora de infância?...

A ideia de ser educadora, já... surgiu no 12 º ano, portanto apesar de eu não ter logo conseguido entrar para o curso... eu não tinha média, por isso não me candidatei logo no primeiro ano, entrei para a escola superior de tecnologia.... e senti uma grande frustração, porque claro, o curso não era nada, não me dizia respeito, e... depois, pensei em pedir transferência... pedi, consegui felizmente.... foi um pouco difícil, porque lá o ano passado também houve mais colegas que perderam, e pronto... enfim assim, vamos lá, não foi uma coisa como uma solução apertada, ou... portanto, não gostava daquele curso, eu já tinha pensado nisso, só que realmente não tinha média, então optei... pronto, vou entrar para um, o

que interessa é ir para um curso superior e depois é mais fácil pedir transferência, e assim fiz, e estou aqui muito contente, nunca pensei que um curso pudesse abrir tanto os horizontes, e... é que eu, cada dia agora que passa tenho um objectivo novo e isso é muito importante, muito bom, as pessoas nunca estagnarem, terem sempre coisas novas, quererem saber mais, quererem aprender mais, quererem mais algo... **Que horizontes é que se abriram?** é... tem muito a ver com... com a maneira como eu... penso mais na vida, na maneira como as pessoas se relacionam... é isso...

A propósito de saber mais, o que é que sabe sobre a maneira como as crianças se desenvolvem e aprendem?...

As crianças, pronto, são muito intuitivas, não é... porque para já, não têm preconceitos, é coisa que nem sabem que existe, e graças a Deus... porque são muito mais espontâneas, elas aprendem muito, eu acho que a criança aprende muito daquilo que vê os outros fazer todos os dias, e das pequeninas coisas novas... por isso... a curiosidade que elas têm, querer ver, e querer saber e querer mexer... até às vezes as pessoas dizem "ai, tu vês como os espanhois, com as mãos..." mas é a necessidade de sentir as coisas, de saber com o que é que está a lidar, então daí as aprendizagens... pronto, a coisa de tocar e sentir bem, e cheirar, até... é um bocado experimentar as coisas... estão sempre a descobrir ideias novas... e fazem coisas novas... por isso é que aprendem... eu acho muito giro, quando eles perguntam assim muitas coisas, até aquelas que nos podem deixar mais encavacados, não é... sem saber como é que devemos responder, mas acho, acho muito giro... e agora tenho um grande objectivo que é conseguir dar uma resposta válida a tudo o que as crianças me perguntarem, acho que isso é muito importante... é claro que, se eu não souber, também não vou inventar ou.... pronto, fazer um grande alarido disso, no entanto é bom que as pessoas, as próprias pessoas, os adultos, procurem as respostas para aquilo que os pequenos perguntam, porque muitas das vezes, nem os adultos sabem as respostas, porque se calhar, também pensaram em certas respostas quando eram crianças mas depois esqueceram, já não pensaram mais ou porque alguém lhes deu uma resposta insatisfatória, e pronto é assim porque é assim, deixa andar... eu acho que é importante, primeiro, o adulto analisar-se, procurar ele dentro de si as respostas... e depois então dar a conhecer aos mais pequeninos... e são muito diferentes dos adultos... **(silêncio). Em quê?** Em tudo... desde as reacções... é a tal coisa, eles não têm preconceitos, não têm problemas, não estão a pensar "ai, se eu perguntar vão achar que eu não sei..."... o... ou, porque o adulto, até isso acontece mesmo nas aulas, as pessoas muitas vezes inibem-se de perguntar um certo número de coisas, porque dizem "se eu lhe vou perguntar, depois há uma série de pessoas que me olham de lado e dizem: "mas, que disparate... mas, como é que ela não sabe, isto é tão simples!...", e as crianças não, as crianças perguntam porque realmente não sabem, temos de as ensinar... porque ninguém

nasce ensinado, e às vezes têm que saber, não é... **Se estou a percebê-la bem nascemos sem sabermos nada e depois é que começamos a aprender não é?** Sim mas não é bem isso que eu queria dizer... alguma coisa nós devemos ter cá dentro quando nascemos, porém não é um saber construído, uma coisa construída, são peças soltas, vamos lá... e depois com o tempo essas peças vão-se formando como que juntando um puzzle... eu julgo que é isso... sim, vai havendo uma organização das coisas... que se vai constituindo à medida que vão fazendo as tais experiências... pegam em tudo como os espanhois... e é assim que vão aprendendo...

Outra pergunta que eu lhe quero fazer: o que é que as educadoras devem fazer com as crianças?

Proporcionar o máximo de experiências possíveis às crianças porque eu para mim... como para mim a vida sempre foi muito importante, não é o que as outras pessoas dizem... é a experiência, a própria experiência que ajuda no desenvolvimento da pessoa e então, eu acho que o educador deve mesmo proporcionar as mais variadas actividades às crianças para que elas possam passar por várias experiências, é isso essencialmente, o que nunca deve fazer é, por exemplo, é... se, se quiser evitar uma certa situação então é dizer não, mas explicar por que é que não, por que é que diz não, alertar a criança se por exemplo se empoleira e corre o risco de cair ou qualquer coisa, não vai dizer "olha, está quieto, não te empoleires, dizer isso mas mais qualquer coisa, o porquê... "Porque podes cair"... Muitas das vezes, mesmo explicando porquê, a criança insiste, mas isso já é por sua conta e risco, não é... claro, se a criança for a cair nós vamos lá e amparamos, mas muitas das vezes, pronto... é essencial dizer-se os porquês do que lhes dizemos...

E quais são os comportamentos das crianças que acha chatos, que a aborrecem?

Bom, as crianças também são agressivas... podem ser, podem até ferir muito os sentimentos de um adulto... porque as crianças são muito directas, são muito francas... e isso faz parte de... faz tudo parte da espontaneidade delas, porque o que elas sentem, e o que elas vêem, elas dizem... e não estão com... meias medidas... pronto, é mesmo assim... não se preocupam se vão magoar ou não outra pessoa... elas dizem as coisas assim... mas isso é muito bom, eu acho que... pronto, é bom ser-se frontal, sem estar com rodeios, sem disfarces, porque quando nós lidamos com uma criança sabemos à partida com o que é que temos de contar, porque a criança é... é um livro aberto... eu vejo assim... até certo ponto é... se estiver num ambiente favorável, a criança é um livro aberto, e eu digo um ambiente favorável porque muitas das vezes já está com aquelas ideias, que já vêm dos adultos, portanto e normalmente são os adultos mais próximos que dizem "Olha, não deves fazer

assim ou não deves fazer assado... cumprimenta as pessoas, e mais isto e mais aquilo... mas, a criança normalmente faz o que lhe apetece... e diz, o que entende, não é? Mas o comportamento da criança, para mim é todo suportável... ou quase... o que não não suporto é quando começam... pronto, muitas das vezes, há crianças que aparentam uma certa insensibilidade em relação aos animais, por exemplo... que fazem mal aos animais, mas eu julgo que isso também não vem delas, vem já de certas coisas que os pais ou familiares próximos que lhes dizem... que transmitem... aquele gosto sádico de torturar os insectos ... e se calhar com outros bichos, mas os insectos, normalmente também estão mais à mão de semear, formigas etc... mas não sei...se calhar, se calhar não é assim tão mal como eu penso... se calhar isso faz mesmo parte dessas experiências que elas precisam de fazer, não é? Às vezes com os nossos cabelos... os bebés é uma tentação com os nossos cabelos... mas penso que é preciso também dar a entender à criança que, se nós fizermos determinada acção pode magoar os outros... por exemplo eu, tenho uma experiência gira que foi com o meu sobrinho, que tinha a mania de se me agarrar aos cabelos e ele já tinha assim um cabelito um pouco comprido, era bebé mas tinha já assim uma cabeleirazinha jeitosa, e eu começei-lhe a fazer o mesmo... e ele não achava assim muita piada... ficava assim muito sério a olhar para mim, e começou realmente a aprender que aquilo doía, e então se lhe doía a ele devia de doer aos outros... é claro que aprendeu, soube o que era...

O que é que sente àcerca de tudo isto... da educação das crianças?

O que é que eu sinto?... eu sinto que actualmente está-se a fazer um grande esforço para que as coisas evoluam e para que se comece a pensar de outra maneira, pronto, em relação à educação das crianças pequeninas... há uns anos atrás, por exemplo eu, não frequentei nenhuma creche... estive em casa com a minha Mãe, era uma grande tristeza para mim, foi traumático, mesmo, porque eu era uma criança e precisava de amigos... tive falta de amigos, e eu era uma criança, como todas as crianças... todas as crianças têm muita vivacidade, e precisam libertar certas energias, e eu via-me ali presa, em casa, era um sacrifício tão grande que foi um horror... na minha infância passava as tardes todas à janela a ver os outros chegarem da escola, a dizer que queria ir para a escola... mas das experiências de amigos e amigas que me contam que estiveram no jardim infantil, foi horrível, porque passaram por situações mesmo traumáticas.... as educadoras punham as crianças de castigo por coisas mais absurdas que eles fizessem, não é... Antigamente as pessoas pensavam que a criança era, pronto, um ser humano mas pequenino, e então tinha-se de lhe ensinar as regras da boa educação como estar, como viver na sociedade, mas de uma maneira... pronto, assemelhar o comportamento delas ao de um adulto, e não compreendiam que as crianças precisam de uma série de coisas que os adultos já fizeram, pouco ou muito dentro das medidas dos possíveis... os adultos também não deixavam fazer tudo... mas as crianças têm comportamentos

diferentes, pois é lógico que têm, elas não são pessoas adultas, já maduras, que sabem discernir bem as coisas, ou pelo menos deveriam saber, mas muitas vezes também não sabem: pensam que sabem... e então é isso.... antigamente as pessoas pensavam nas crianças como pessoas que tinham de saber comportar-se e de saber estar, era um tratamento muito ríspido... tratavam as crianças como adultos em miniatura... as crianças tinham que fazer em miniatura o que os adultos faziam, tal e qual, em espelho.... tudo à semelhança do adulto. Graças a Deus agora já não se pensa assim... agora pensa-se que há comportamentos mesmo só das crianças... os adultos têm comportamentos que as crianças não podem ter...

Entrevista nº2 (1º Ano)

Fale-me da sua experiência com crianças: para si o que é isso de estar com as crianças? O que é que sente?

Não tenho tido muita experiência com crianças, mas ultimamente tenho contactado com crianças mais pequenas, e até às vezes... principalmente nas férias do verão, costumo ensinar crianças a fazer os trabalhos da escola, e gosto muito de fazer isso... Isso passa-se no verão lá na minha terra... está muito calor e nós costumamos estar na rua com os vizinhos... ficamos a fazer ou renda, ou malha, ou conversamos assim pela fresca e então estava lá uma criança que é minha vizinha... e agora até já está no ciclo... e era sempre uma carga de trabalhos para ela fazer os deveres da escola, mas comigo ela fazia... eu estava ali ao pé dela e ia-lhe dizendo, ensinava-lhe e ela fazia... isto começou quando ela andava na primeira classe, tinha ela sete anos... A maior parte do tempo que eu passei com crianças eu era ainda mais pequena, andava no oitavo ou no nono ano, ensinava-as, estava com elas, mas ainda não sabia... não tinha capacidade para pensar que um dia havia de querer ser educadora de infância... foi a partir aí do 11º ano é que eu comecei a pensar nisso... eu comecei assim a relacionar-me mais com as crianças... comecei a contactar e gostava sobretudo dos bebés... gostava muito deles... sentia logo muito carinho por eles... são tão queridinhos... e depois começaram a dizer que eu tinha jeito para as crianças... e depois comecei a pensar nisso... só que eu me candidatei há dois anos e não tive vaga, mas concorri para professora primária em 1º lugar e para educadora de infância em segundo lugar, mas como não entrei, fui para a escola onde eu andei a fazer o 12º ano e voltei a fazer outro 12º ano... e então consultei a psicóloga da escola e falei com ela acerca das notas, e depois perguntei-lhe se depois de tirar o curso de professores primários podia tirar uma especialização em crianças deficientes e ela então disse-me que não podia... Eu já dizia há muito tempo que queria tirar essa especialização e tive mesmo a certeza quando vi duas pessoas deficientes... duas pessoas surdas mudas, que falam por gestos... e então inscrevi-me este ano para educadora de infância para poder tirar essa especialização... (silêncio) Quando me candidatei não estava mesmo nada entusiasmada... pensei:"vou-me candidatar só por me candidatar, porque de certeza não vou lá entrar... há tanta gente a querer entrar que de certeza não vou ter vaga..." Mas entretanto, eu tinha-me inscrito numa escola particular em Lisboa também para educadores de infância e depois tive entrada nas duas e soube as duas respostas em dois dias seguidos... claro que optei por esta escola porque é muito mais perto da minha casa e paga-se muito menos... Eu nunca tinha

vindo aqui mas já sabia da existência desta escola e no primeiro dia que aqui cheguei vinha com a paranóia da praxe e tive um medo desgraçado, e pensava que isto era tudo completamente diferente do que é... a princípio senti-me (como eu não sou de cá, e foi a primeira vez que deixei a casa dos meus pais, enfim, estava longe dos meus pais) senti-me perdida, chorei, pensei que não me conseguia adaptar a isto tudo, mas depois veio uma colega minha que também andou comigo no 12º ano, e está comigo a morar, e foi mais fácil do que eu a princípio pensava, a integração aqui na escola... mas também não conhecia as minhas colegas e pensei que há sempre diferenciação entre as pessoas... é tudo dividido por grupos... em classes sociais: "eu sou mais e tu és menos"... mas felizmente na minha turma não existe nada disto, damo-nos muito bem, é impecável... Foi melhor do que eu pensava a integração aqui na escola... Eu até pensava que mesmo as salas eram diferentes... pensava que eram maiores e que eram mais alunos em cada turma... Pensava isso porque já tinha visto na televisão as universidades com os anfiteatros muito grandes e com muitos alunos e eu tinha essa ideia que aqui seria o mesmo mas não é, e até é melhor, acho que é melhor... Isto é tudo novo para mim... e gosto... Mas penso que já me estou a desviar... (silêncio).

Então para si o que é que é isso de estar com as crianças? O que é que sente quando está com as crianças?

Gosto muito de estar com elas... Gosto de lhes pegar, de as ensinar, de brincar com elas... eu antes de vir para aqui o meu pai dizia-me sempre: "tu vais tirar um curso de professora, depois tens assim uma vida mais ou menos boa" ... mas afinal não é tanto assim... e eu dizia sempre que não, que não queria... que havia de tirar um curso mas que não era de professora... e depois comecei a contactar e quando vejo um bebé ou crianças mais pequenas gosto muito de estar com elas... a minha mãe até diz que eu tenho jeito para as crianças... que tenho paciência... eu acho que não é difícil, porque se forem bem compreendidas, conseguimos muita coisa delas... basta saber agir e ter paciência, não as deixar de parte... E muitas vezes isso acontece com as crianças... sei lá... mesmo na escola, os professores começam a dizer que uns são mais maus e outros não, "eu gosto daquele e do outro não gosto e portanto vou ajudar mais aquele do que o outro"... e eu acho que mesmo que a criança não mostre isso, apercebem-se dessas coisas, e essas atitudes também depois levam eles a fazer determinadas coisas que nós não gostamos... **Como por exemplo?** Por exemplo eles andarem à porrada uns com os outros, tratarem-se mal e dizerem frases e aprenderem coisas que não devem aprender... **Que coisas?** Bom... os palavrões e coisas assim... mas também às vezes os adultos fazem coisas terríveis às crianças... estou-me a lembrar de um caso: lá ao pé de mim, vivia uma senhora que tinha um filho de dois ou três anos e ela gostava muito de fazer renda e então ela passava as tardes inteiras na rua, sentada ao pé da porta a fazer renda... almoçava, lavava a loiça e vinha para a rua e ficava até à noite mesmo, até se

deixar de ver, e então a criança estava lá na rua ao pé de nós e aí às três, quatro horas ela começava a pedir comer à mãe e a mãe não lhe dava... queria era fazer renda... e então o filho começava a chorar, mas ela não se importava e ainda lhe dava, e ainda lhe batia e, sei lá, acho que isso está mal porque toda a criança necessita de comer... há certas coisas que às vezes vemos... certas reacções das crianças que os pais não compreendem e batem-lhes e tratam-nas mal... pronto, eu acho que isso está mal... às vezes mesmo com muita raiva que a gente tenha do que elas estejam a fazer, ou partem as coisas ou fazem coisas que não devem fazer, às vezes a gente fica chateada, fica com raiva... às vezes também me dá isso... acontece-me isso com a minha mãe, mas pronto a gente também se deve pôr na situação das crianças e não começar logo a tratar mal e não bater e isso... penso que os adultos deviam ser mais compreensivos, não deviam ser tão impulsivos, não se deviam deixar levar pela raiva, e deviam saber porque é que estão a agir daquela maneira, e depois aí, deviam pensar um bocadinho, conversar com as crianças, fazerem ver que alguma coisa que estejam a fazer mal feito, alguma maldade ou assim... fazerem-nas ver que aquilo não deve ser feito daquela maneira, que há mais hipóteses, mais saídas para aquele problema ser resolvido... e outras vezes as crianças fazem essas coisas porque precisam da atenção dos pais, porque há muitas crianças que estão por exemplo no jardim de infância, ou estão com os avós, ou com tios ou com outras pessoas e não vêem os pais quase tempo nenhum, não têm o carinho deles, passam muito pouco tempo com eles e depois também há aquelas crianças que também fazem essas coisas para chamar a atenção dos pais para que os pais reparem neles e saibam que eles estão ali afinal...

Falou em ensinar as crianças. Como é que pensa que elas se desenvolvem e aprendem?

Eu acho que determinadas coisas que marcam a vida deles, são coisas que eles vão assimilando e que mais os interessa, sei lá... Eu já reparei que as crianças quando uma coisa lhes chama a atenção, essa coisa fica-lhes na cabeça... aprendem e fecham, por exemplo conversas, ou então se nós quisermos que uma criança aprenda alguma coisa temos de encontrar maneiras dela se interessar por essa coisa; temos que lhe prender a atenção com livros ou com desenhos e essas coisas assim... temos que encontrar os melhores métodos para a ensinar... e... elas vão aprendendo ao longo da vida e depois se passarem por determinadas experiências eles vão-se lembrando que já aprenderam aquilo... **E que mais? (silêncio)** Não sei o que quer que eu diga mais professor...

O que é que as educadoras devem fazer com as crianças?

Deve ser acima de tudo uma amiga... as crianças quando entram na sala devem ver que está ali uma pessoa que não é uma professora mas sim uma amiga a quem eles podem contar os

problemas, as novidades, as coisas boas e as coisas más que acontecem no dia a dia. É importante nós sabermos um bocadinho da vida de cada criança, saber o meio em que elas estão inseridas, quais os problemas que mais a afectam, e depois ver como é que elas se comportam, como é que elas se relacionam e como é que elas reagem a determinados problemas, e... também não diferenciar as crianças umas das outras, porque têm de ser tratadas da mesma maneira, mas em cada situação deve-se dar a melhor resposta, para que as crianças também possam responder ao que nós pedimos... **E o que é que nós pedimos?** Pedimos que eles sejam umas crianças saudáveis acima de tudo, e que consigam responder ao que nós exigimos e que um dia mais tarde tudo o que eles tenham aprendido sirva para alguma coisa na vida ou para ensinar aos filhos deles, ou então para terem uma experiência boa da vida porque há muitas pessoas que gostavam de ter e não têm e há outras que têm e não sabem aproveitar... também não gostamos que partam as coisas, e que desarrumem as coisas, e às vezes as mães que têm as crianças sempre em casa nunca têm descanso para estarem descansadas pelos menos um momento... porque as crianças quando são pequenas exigem muita atenção, temos de estar a vigiar constantemente e às vezes isso é muito desgastante, e quando a gente dá por nós já passou tanto tempo... porque quando lhes damos atenção vamo-nos descuidando, vamos deixando passar outras coisas...(silêncio) Mas eu penso que ser educadora é uma profissão muito difícil, até porque é uma profissão que não é muito bem compreendida... **Por quem?** Por exemplo, quando eu digo que estou a tirar o curso de educadora de infância as pessoas dizem-me: "isso não é nada, é um curso que toda a gente que quiser pode tirar" e não é bem assim... porque só para começar as notas que são exigidas não são nada baixas... mas as pessoas vêem este curso como uma coisa qualquer, porque pensam que toda a gente é capaz de ensinar uma criança e da educar... Se nós gostamos mesmo da profissão e se nós quisermos mesmo exercer na realidade, acho que não nos devemos deixar intimidar pelo que as pessoas dizem, e devemos trabalhar e estudar e devemos também seguir as ideias que nos parecem boas e devemos tentar atingir os nossos objectivos não importando o que a sociedade possa pensar para conseguirmos provar que de uma maneira correcta que a educadora, na realidade é muito importante na vida de uma criança, porque há muita coisa que as educadoras até podem ensinar às crianças... e as pessoas vêem a educadora como uma professora que se calhar tem a obrigação de ensinar as crianças logo antes de entrarem na escola primária tudo o que têm de aprender na escola primária... e eu acho que não... acho que a educadora de infância deve tentar ensinar e deve tentar integrar a criança na sociedade e ir vivendo com ela os dramas dela e as coisa boas e as coisas más, para quando ela for crescendo e quando ela for um dia mais tarde para a escola primária ela saiba encarar determinados problemas e também deve ensinar-lhe as coisas boas da vida, ensinar a divertir-se, ensinar-lhe a brincar, a fazer passatempos delas... isso também

é importante para uma criança... saber divertir-se e criar os seus próprios divertimentos... as suas próprias diversões... Mas as educadoras também podem aprender com as crianças...

O que é que pode aprender com as crianças?

Muita coisa... pode aprender a comportar-se com as crianças da melhor forma, pode aprender as coisas do ponto de vista das crianças, porque um determinado assunto que nós vemos de uma maneira, a criança pode ver de uma outra maneira totalmente diferente... vê à maneira dela e nós precisamos de compreender qual é essa maneira para podermos respeitar o pensamento dela... Aliás se os adultos conseguirem que haja um bom entendimento geral, as crianças só por si podem fazer muitas coisas juntas e então, se a educadora estiver desperta para tudo o que se passa, pode aprender muito das crianças, como estão juntas, pode aprender o que elas gostam de fazer...

Entrevista nº3 (1º Ano)

Fale-me da sua experiência com crianças ? Para si o que é isso de estar com as crianças? O que é que sente?

Bom, até agora, não tenho tido a experiência, porque para já foi uma das coisas, quando eu escolhi o curso: vi que ia ser assim um bocado diferente da maior parte das pessoas que têm experiência... eu não tenho irmãos mais novos nem nada disso, só tive uma sobrinha há pouco tempo, mas acho que é espectacular estar com uma criança porque eu normalmente tenho dificuldade em estar com pessoas mais... sinto-me envergonhada em estar com as pessoas mais velhas e com as crianças não, acho que são mais sensíveis... percebem-nos mais facilmente, são... ou não têm tanta coisa ainda na cabeça para estar a julgar aquilo que eu digo ou não digo ou faço ou não faço... é muito mais fácil estar com crianças... portanto, tem-se melhores resultados com crianças do que com adultos, eu acho que nunca ia ser professora de pessoas da minha idade, porque não era capaz de me sentir à vontade, se bem que os meus amigos sejam da minha idade e... mas é diferente, assim como profissão, acho que as crianças são encantadoras... (silêncio)- **e o que é que sente, quando está com as crianças?** - sinto-me... realizada, sinto-me realizada porque foi isso que eu quis, pelo menos quando a gente diz que "quando eu for grande quero ser..." era o que eu dizia, podia depois mudar de ideias, mas... sempre quis trabalhar com crianças... acho que é aí que eu me sinto bem, é aí... fazer as coisas que elas fazem, a ensinar um bocado daquilo que eu aprendi ou penso que aprendi... (silêncio) **E o que é que as crianças fazem?** Elas fazem... Eu portanto acho que, como educadora uma pessoa não deve chegar ali e... "agora tens de fazer isto ou fazer isto...."... acho que deve... fazer com que o jardim de infância seja um sítio onde as crianças possam fazer aquilo que querem... normalmente o que elas querem... já as pessoas que sabem disso... normalmente sabem o que elas querem, por isso os infantários já estão estruturados de maneira a que elas possam fazer pintura, digitinta e... colagem, e essas coisas assim... trabalhos manuais... e... outras coisas que as crianças aprendem... **E como é que as crianças se desenvolvem e aprendem ?** - acho que aprendem mais facilmente que os adultos, a que.... não sei se é por... por não terem ainda.... não estarem tão moldadas ao que está à volta... acho que aprendem facilmente, e... e principalmente porque se interessam por aquilo que fazem, e por isso querem sempre

aprender... sabem.... pronto, estão ali porque gostam e querem, e então interessa... porque, a maior parte dos adultos não aprende tão bem como as pessoas gostavam que aprendessem, é porque não estão interessados... se estivessem interessados acho que era quase como as crianças... aprendiam facilmente... - **mas como?** - o processo ?... - **sim, sim** - Bom, não sei se é por imitação talvez tentem imitar o adulto porque.... porque falam como um adulto é quando imitam os adultos são sempre mais... mais admiradas, mais... é como... as pessoas valorizam que os miudinhos comecem a ler logo cedo, e então eles talvez queiram imitar e comecem a ler, mas não sei se é, nunca pensei nisso... mas talvez seja um bocado por imitação... **Como é que lhe surgiu a ideia de ser educadora de infância? Já me disse que...** - sim, logo desde o princípio, mas... acho que surgiu por isso... eu sempre fui assim muito... uma pessoa envergonhada... não sei como é que se chama a isso ... é assim ficar atrapalhada... as pessoas atrapalham-me, as pessoas mais velhas, as da minha idade não... assim convivendo normalmente... mas quando é por... coisas mais sérias... e por isso... e porque eu gosto de... isso é uma contradição, gosto de falar e gosto de estar com os outros e rir e brincar e isso tudo, acho que sou um bocado infantil, um bocado criança... e por isso acho que é com as crianças que eu estou melhor... porque reúnem as qualidades todas que... pelo menos que eu desejo para uma profissão... - **e quais são essas qualidades?** - têm um espírito aberto... têm imaginação, criatividade, mexem-se muito, são dinâmicas e quando se interessam realizam as coisas mesmo com vontade... e eu acho que isso é importante... com empenho, querem fazer as coisas bem... e são divertidas, riem-se muito, e acho que... eu não gosto por exemplo de trabalhar com pessoas que são sérias demais, não sei se isso é assim... mas acho, pronto, que uma pessoa pode ser responsável e ser... alegre e acho que as crianças quase sempre estão assim, a não ser que... pronto, a maior parte das crianças que eu conheço se calhar não tem grandes problemas, por aí além, estão sempre alegres apesar de estarem-se a esforçar para fazer uma coisa bem ou... às vezes não conseguem, outras vezes querem fazer melhor, mas estão sempre alegres e isso é importante... Mas quando o professor me perguntou porque é que eu vim cá para a escola, lembrei-me logo dos meus Pais... os meus Pais não.... pronto o meu Pai é que disse "olha tu escolhes o curso que quiseres e tudo bem... mas..." ele disse tudo bem mas... há sempre um mas... ele acha que... não é a questão da profissão, porque ele admira muito, e ele diz sempre que... é uma coisa que eu digo e sempre disse... que há uma frase que eu não me esqueço, que é: "eduquemos as crianças e não será preciso castigar os homens..." eu penso sempre assim quando penso nas crianças... e acho que é necessário uma pessoa começar logo desde cedo a ser bem formada e... pronto... por isso eu... gostava de participar nisso... nesse processo... não sou eu que vou mudar nada mas... e o meu Pai admira isso em mim... se bem que... não é uma qualidade mas... mas é isso... mas diz-me sempre que é um curso que não tem saída, que se ganha mal, que não sei quê... pronto, tem essa... e isso em parte é uma

visão correcta... pode-se ganhar mal e tudo... acerca da profissão não tem assim preconceitos mas a maior parte das pessoas que eu conheço tem... eu já queria este curso e no 12º ano na minha turma, toda a gente sabia o que é que cada um queria... mas agora às vezes quando falo com eles quando telefono ou assim..."então, em que curso é que estás ?" "eu? educadora de infância..." "ah!"...eu sei... eles não dizem mas eu sei que é "entraste para isso porque não tinhas notas para entrar noutra coisa..." eu sei que as pessoas normalmente pensam que só vai para educadora de infância uma pessoa que não pode ou que... que não pode ir para outra coisa... para já a nota não é assim tão baixa como isso... acho eu... - **pois não...** - e depois desvalorizam muito esta profissão, acho.... acham que é uma coisa que não é preciso tirar um curso... qualquer pessoa sabe tomar conta de uma criancinha, mudar fraldas, e cantar cançõezinhas.... e acho que é isso que a maior parte das pessoas pensa... que é tomar conta, estar ali... fazer tempo enquanto os pais vão trabalhar... e pode-se dizer que de facto é verdade... **É verdade o quê?** Que qualquer pessoa é capaz de tomar conta... mas não é só tomar conta delas... por isso é que há o curso de educadoras de infância... não é para tomarem conta... não é só isso... educadora é fazer... é intervir... intervir no processo de desenvolvimento da criança, logo desde cedo, não é estar ali a... fazer tempo... - **E o que é que pensa que uma educadora deve fazer, com as crianças.. já me disse há pouco alguma coisa, o que é que pensa mais que as educadoras devem fazer com elas?** Há uma coisa que eu nunca tinha pensado, e se calhar porque é o que a maior parte das pessoas pensa que... ser educadora é tomar conta das crianças... eu nunca pensei assim... mas também não tinha uma visão assim muito correcta do que é a profissão, e mesmo agora não tenho, porque ainda não tivemos assim muito contacto com crianças neste primeiro estágio... houve um sítio onde nós também estivemos, que era um OTL, e eu achei isso importante, se bem que fossem crianças mais velhas... que era o facto de quando eles chegavam de manhã, conversava-se... sentavam-se e punham-se logo a conversar, não era com livros, nem contar histórias, era conversar sobre eles... sobre o que tinham passado, sobre como é que se sentiam... acho que isso é importante... porque apesar de serem pequeninos a gente pensa... "ah, eles não estão tristes, não sentem nada..." claro que sentem... e se falarem isso com outra pessoa... podem-se sentir melhor, ou... se bem que uma pessoa não pode ajudar muito, porque não se deve meter muito assim... meter assim, muito... na vida familiar deles, pronto... se eles têm algum problema... acho que não se deve intrometer muito... mas só o facto de os ouvir penso que deve ajudar... e de eles saberem que os outros também têm coisas como eles... ou diferenças, por um lado as diferenças, por outro lado aquilo que é normal em todos, e que é comum... pois... e isso achei... achei que era uma coisa que se deve começar a fazer também... falar com as crianças, ouvi-las.. conversar... ouvi-las principalmente... com muita paciência... depois tentar... adaptar as crianças, até porque há algumas crianças que não gostam... eu lembro-me, fui para a creche com quatro

meses... nessa altura não me lembro de nada, mas quando já era maiorzinha... eu chorava e não queria e toda a gente me enganava... sempre... dizia... era o meu pai que me ia levar, "eu já venho" e nunca vinha, só vinha à noite... eu acho que mesmo dos pais, tem que haver outra atitude... acho que não é assim que se deve fazer... não se deve enganar as crianças... eu acho que se fosse uma coisa que eu não me tivesse importado, não me lembrava agora... e isso só prova que eu me importava com isso, de ele me dizer "eu já venho, fica aí a andar no cavalinho que eu venho já..." , e assim que eu virava costas ele só voltava à noite, e eu chorava muito e ficava muito aflita... bem quando eu for mãe, não é, se calhar faço o mesmo se o meu filho não quiser ficar, não é?... mas não sei, acho que tento falar, tento que ele veja que eu trabalho, não posso ficar com ele todo o dia... mas que apesar disso gosto dele na mesma... e estou no meu trabalho e estou a pensar nele e ele está ali e está comigo, é meu filho à mesma... não é abandonado, porque acho que é isso que as crianças sentem... porque vão para ali, então nos primeiros dias... por isso é que é importante que a educadora... que eles vejam que a educadora é uma pessoa assim... não é uma professora, com bata e que... é uma pessoa... principalmente para que eles, pronto não estranhem tanto... não estão em casa, claro, não é a mãe, não é nada parecido, mas é uma pessoa que pode estar com eles e fazer coisas giras... percebê-los...

- **Lembra-se de alguma atitude que tenha sido particularmente chocante para si, que tenha chocado na medida em que até tenha pensado assim "Nunca hei-de fazer isto !"** -sim, como... por exemplo uma atitude de um adulto para uma criança? - **sim, de um adulto...** - houve uma.. nós tivemos prática... foi nas actividades interculturais, nós fomos para *(nome de uma instituição)*... e fomos falar pronto, com as várias professoras primárias e educadoras de infância... falámos com uma professora primária, e lá há uma série de problemas, é uma comunidade cheia de problemas, pelo menos era o que elas diziam, e houve uma professora que estáva-nos a contar eu achei... nesse momento eu pensei "se eu fosse professora nunca ia fazer isso" ou se calhar numa situação daquelas ia... reagia da mesma maneira mas... estando de fora pensava que acho mal e que não o fazia, que era o facto de ela estar à frente das crianças, à frente delas, a dizer coisas que eu acho que magoam... ela estava a contar à frente das crianças as coisas negativas de algumas delas... ou então das famílias delas... "aquela não percebe nada disto, não sei quê, não aprende nada", só faltava chamar nomes ou qualquer coisas assim... "a mãe é alcoólica e o pai é bêbedo", à frente delas, tudo, estavam ali sentados... "a mãe é alcoólica, o pai é bêbedo, por isso não admira, ela não aprende nada, e não sei quê, ela precisava é de ensino especial"... e lá são as próprias professoras que têm alunos com deficiências, há mesmo deficientes lá e... estão na escola normal... só que eu acho que não é uma deficiência ter o pai bêbedo e a mãe... alcoólica... e estar a falar assim à frente da miudinha, acho mal... é que, se nos dissesse para tentar justificar, a causa que ela acha... que é por essa razão... prontos,

ainda se compreendia... se bem que eu acho que não é assim tão fácil dizer que lá porque o pai é alcoólico... que o filho não vai aprender... acho que não é assim tão directo, mas... se fosse a justificação que ela nos tivesse sido dada, mas ali à frente delas... e outra porque a mãe é não sei quê... eu pensei que não havia de dizer isso... se calhar é porque ela é muito nova... e por isso há uma coisa que eu penso sempre: acho que os educadores não deviam começar a trabalhar tão cedo... não sei se vou aprender assim tanta coisa no curso, ou vou crescer assim tanto, mas eu acho que, por exemplo, estou pouco afastada de quando era criança... há um espaço de tempo tão curto entre aqueles que eu vou educar e eu, que não dá para me distanciar das coisas e eu acho que é precisa distância, porque senão eu nunca vou conseguir lidar com os problemas da profissão que vou ter... acho que tenho de ter uns anos mais... eu não sei se são uns anos... uns anos físicos... pronto, eu tenho dezoito, e mesmo assim eles têm menos 13, 14 ou mais anos do que eu ... não é isso... não é tanto a idade... é mais uma questão de amadurecer... já que sou muito nova pelo menos tenho de crescer... tenho que ter uma maior maturidade pronto... notei isso no dia da criança cooperante, havia alguns que eu estava a tomar conta, pronto, entre aspas porque eu não fiz nada... que tinham treze anos... eu tenho dezoito, são cinco anos de diferença... eu não consigo me distanciar daquilo que eles fazem, e dizem, porque eu sou quase como eles... e então sinto da mesma maneira e entro na mesma onda... acho que é preciso mais distância... às tantas eles... por exemplo, alguns deles mesmo só para chatear, via-se, diziam-me coisas só para eu me chatear, e eu chateava-me... mas se eu fosse uma pessoa como deve ser, uma educadora, não me chateava... já estava distanciada disso... por isso eu acho que falta qualquer coisa... não sei se é problema meu, ou se é da idade e toda a gente é assim... espero que aqui no curso eu possa resolver esta questão, porque senão, vou acabar o curso com vinte e um anos, em princípio... vinte, vinte e um... e acho que... não sei, a continuar assim não consigo me distanciar dos problemas que às vezes surgem, e se não consigo me distanciar, não vou conseguir fazer nada com os meus educandos... - **Já me falou de uma de características favoráveis, simpáticas das crianças, e... acha que eles têm alguns comportamentos chatos?...** - eu acho que há comportamentos chatos, mas aí é a tal coisa de eu não me saber distanciar... é serem sinceros demais... eu lembro-me no dia da criança cooperante, eu acho que a criança não tem vergonha nenhuma de dizer nada, e quem fica mal é o educador, porque não está habituado assim... a uma sinceridade assim tão grande... sei lá... os miúdos dizem qualquer coisa, como... eu sei que não é intenção deles, mesmo que magoe, dizem, porque para eles aquilo não é nada... acho que é a única característica que mais magoa os adultos, ou que mais... faz assim uma pessoa ficar... é a sinceridade... isso é positivo, ser sincero... mas às vezes pode ser demais... acho que é a única coisa que as crianças têm que não é lá muito bom, se bem que nalguns... pronto... nalgumas alturas é engraçado ver a diferença: um adulto nunca era capaz de dizer uma coisa

qualquer... enquanto que as crianças não... não pensam se isso que dizem é inconveniente ou não, ou quem está à frente, ou não... mas há maneiras de nós lidarmos com elas nessas situações... **Que maneiras?** a melhor maneira.... eu não respondia bem a essa pergunta, mas é por exemplo... há uma criança que faz uma coisa que eu.... que está mal, pronto, que se acha mal... e o processo que eu escolho é chegar ali e dizer: "olha isso está mal, e faz de outra maneira..."; o outro processo era chegar ao pé dela e dar-lhe uma bofetada, é assim, é isso... é assim, é isso mesmo, já disse duas hipóteses... acho que não chegava lá e dava uma chapada, mas também não sei se a melhor forma era dizer que não se faz... porque não sei até que ponto uma educadora é tão importante para uma criança, para ela fazer o que a educadora quer... acho que uma pessoa não pode ser assim tão... pensar que é tão importante assim para uma criança que quase que não a conhece, e.... sinceramente, não sei, dando um exemplo, talvez.... e isso... estou a pensar como se fosse eu a criança... eu acho que a melhor maneira, portanto eu, quando faço críticas à educação que os meus Pais me dão... críticas, construtivas ou não, é sempre... acho que o que falta sempre é... não dão o exemplo... às vezes querem que eu faça uma coisa e fazem precisamente o contrário... acho que isso é uma incoerência e se eu percebo, e sou adulta, e.... acho que as crianças ainda percebem mais.... que há ali uma incoerência, que não cabe na cabeça de ninguém fazer uma coisa e dizer à criança para fazer outra... mas não sei qual é a melhor ... a melhor forma de.... acho que isso ainda vou aprender agora... - **O que é que sente, de uma forma geral, em relação à educação das crianças?...** Não estou a perceber... **Aquilo que sente, aquilo que intui sobre a educação das crianças, o que é que sente àcerca disso tudo?....** - Eu acho que... visando mesmo isso, aquela frase que eu disse, interessante "educar as crianças para não castigar os homens..." acho que... pronto... as educadoras, acho que têm lá.... pronto têm o objectivo correcto, querem, assim como eu, mudar qualquer coisa e isso acho que todas as educadoras, pelo menos a maior parte delas, pronto, aquelas que não escolheram ser educadoras só porque... mas também não percebo que razão pode levar uma pessoa a ser educadora de infância se não for o gostar... porque não ganham bem, não ganham nada, quase, portanto não percebo... mas pronto, há-de haver uma ou outra que não está, ou pelo menos não certas colocações, que é uma coisa difícil... estão fora do sítio... ou não estão ao pé do marido, ou não estão ao pé de não sei quem e então não conseguem realizar-se.... estão sempre chateadas e por isso não conseguem estar bem na profissão... mas quanto à importância que as outras pessoas dão que .... a quem compete fazerem .... proporcionar meios para educar as crianças, eu acho que esta profissão não é valorizada o suficiente... não são essas pessoas comuns e normais, são as pessoas importantes que podem fazer por isso, que têm poder para isso, acho que não valorizam muito isso... porque, vê-se pelo estado dos infantários, se bem que eu não sei se eles são particulares ou não, porque

eu... mas, pelo estado em que eles estão, pelos meios que têm, pelo número de educadoras que têm, crianças, às vezes, é aos montes... está bem que não há dinheiro para tudo, mas às vezes há coisas menos importantes que são mais valorizadas, mas isso é o que eu acho, e o que eu acho não... não conta não é?...

4ª Entrevista (1º Ano)

Fale-me da sua experiência com crianças ? Para si o que é isso de estar com as crianças? O que é que sente?
Eu sempre gostei muito de crianças, tenho sempre convivido com elas... comecei logo cedo em casa dos meus primos e... sinto-me sempre bem porque acho-as muito inocentes mas ao mesmo tempo acho-as mais... directas do que nós... adultos... gosto bastante de estar com elas, acho que elas nos ensinam bastante... são... é uma idade muito bonita... acho que elas nos ensinam a nós tanto ou mais que nós ensinamos a elas... **- E o quê? O que é que nos ensinam? -** Às vezes elas fazem-nos ver certas coisas que nós podemos estar a fazer mal na nossa vida... por exemplo, esquecemo-nos muitas vezes da honestidade, de ser fieis, de ser directos, verdadeiros... ensinam-nos isso que nós já perdemos... esquecemo-nos, perdemos ou às vezes há pessoas... depende, que nunca a tiveram, depende do caso... **E então o que é que sente quando está com crianças? -** Sinto-me bem mas às vezes sinto-me também um bocado assustada porque trabalhar com elas não é uma coisa em que possamos estar a trabalhar com elas e a pensar noutras coisas e em princípio estou à espera que elas sejam assim... que não tenham um comportamento que a gente pode chamar de típico... quer dizer não é bem o comportamento... que nós esperamos... São comportamentos que nós não podemos prever... imprevisíveis... isso assusta-me um bocado porque pode-me colocar em situações em que não sei como agir... é um desafio que me assusta... porque também depende de nós que temos de ser responsáveis e depende também das nossas acções perante as crianças... logo que elas fazem qualquer coisa de mal ou de bem, qual será a nossa acção... porque acima de tudo também nós, apesar de sermos educadores ou futuros educadores de infância, somos humanos... e há coisas que... (silêncio).

- E o que é que as educadoras devem fazer com as crianças? - Primeiro que tudo, gostaria imenso que as outras pessoas, sem ser as educadoras, tivessem uma imagem diferente das educadoras porque, para já, são como que depósitos onde põem os filhos enquanto vão trabalhar, são as guardiãs e não... (agora nem tanto...) mas não vão aceitar o seu verdadeiro valor porque não vão pensar que vão pôr os filhos lá porque vão desenvolver... porque vão ser estimulados para o desenvolvimento das suas aptidões... Bom, eu acho que agora pensam mais na educadora como uma pessoa que pode contribuir para o desenvolvimento das aptidões dos filhos, para as capacidades... para muitas coisas, mas ainda existe muito essa imagem que vão somente pôr as crianças no infantário porque trabalham... Porque as crianças têm de ficar em algum sítio e o infantário é a única resposta... As pessoas ainda pensam que as educadoras são só pessoas que vão tomar conta das crianças e não educar... as pessoas que estão perto de mim pensam isso... por exemplo dizem que uma pessoa podia estar em casa, ter condições para ter a

criança em casa e não a mandar para a creche, para o infantário... **Isso é o que as pessoas acham que uma educadora faz... e você o que é que pensa que devem fazer?** Eu acho que devem... deve ser uma pessoa responsável, deve fazer com que as crianças desenvolvam as actividades, aptidões... capacidades... devem mostrar a elas, às crianças, o que elas podem fazer, mostrar-lhes também uma verdadeira... a verdadeira imagem, visão do que deve ser o mundo lá fora... o que é, e o que o mundo deveria ser, que não são duas coisas compatíveis... que não coincidem... E não é bom nós dizermos que isto é assim ou deve ser assim e depois a criança crescer e ver que não é nada assim... porque assim, ao fim ao cabo, dão-se conta que lhe estão a mentir... e isso seria muito mau... acho que vêem isso como uma traição e acho que isso cria uma revolta e mais tarde podem surgir problemas a nível psicológico... o que uma educadora pode fazer com as crianças?... pode fazer tanta coisa, estar com elas, brincar... porque a brincar as crianças aprendem bastante, deve através das actividades lúdicas mostrar as coisas... a natureza e não só, outros assuntos que não faltam... (silêncio)

- Disse que as crianças aprendem muito a brincar... E mais? Como é que as crianças se desenvolvem e aprendem? - Bom... por um lado nós ensinamos-lhes muitas coisas, e por outro lado elas aprendem connosco mesmo quando nós não sabemos que estão a aprender, porque imitam... elas têm tendência de imitar as nossas próprias brincadeiras de quando éramos pequeninos que era brincar às casinhas, aos pais e às mães... isso é tudo uma imitação que fazem porque vêem os adultos... acho que essencialmente aprendem mais através dos adultos... do educador... através da imitação... dos pais, através dos audiovisuais... isso tem uma coisa bastante caricata, os desenhos animados... ai! até me passo... há desenhos animados que deviam ser proibidos porque é violência, é brutalidade, é... é tudo o que uma criança não devia ver... não é bem não devia ver mas não se devia entreter através daquele meio porque é mesmo violento, bastante violento, e conheço crianças que passam horas a ver desenhos daqueles... apesar de tudo acho que distorce a mentalidade da criança... embora a culpa não seja da criança, mas daquelas pessoas que põem e dos pais que deixam... e há desenhos animados tão queridos, tão fofinhos... pronto, acho que devia ser bonito pô-los mais... não estou a dizer que uma criança pequenina não deva saber o que é a violência e agressão mas não naquele método... acho que é anti-didáctico... horrível... (silêncio) Bom... eu acho que é assim... devem aprender de outras maneiras mas eu não estou a ver...

- Disse que a educadora deve fazer de forma a que as crianças desenvolvam as suas capacidades... que capacidades é que as crianças desenvolvem? - Através de pequenas coisas as crianças podem alargar o seu campo de visão, mesmo motor, audiovisual, por exemplo através dos desenhos, de jogos, brincadeiras, têm agora o vídeo... acho que isso

dá à criança um campo mais alargado em que elá mais tarde pode situar-se e pode ter a possibilidade de escolher o caminho ou de ir para onde gosta mais... não sei de uma criança que... não tenha assim muita escolha... não digo escolha mas podem desenvolver essas capacidades todas... lúdicas e depois mais tarde isso pode-se sentir porque ela... se não teve grande desenvolvimento a esse nível pode-se... atrapalhar naquilo que ela gosta ou não gosta... acho que isso é muito importante...

Lembra-se de alguma atitude por parte de um adulto, que a tenha particularmente chocado, no sentido de que até tenha pensado assim: "nunca hei-de fazer uma coisa destas"? Sim, eu... recentemente vi um pai a bater num filho na rua mesmo, que... isso vi mais que uma vez mas não foi uma cena que me tenha chocado assim tanto... por acaso há cenas em que o pai está tão nervoso ou a mãe, que a única coisa que preocupa é bater à criança... claro que choca, mas foi... uma cena que vi foi... um miúdo ia a andar atrás de um cão, um miúdo pequenino e acho que estava a... devia ter uns 3 ou 4 anos e depois caiu e acho que o pai... não fez mais nada, levantou a criança e toma, toma, toma ali e na cara. e foi bastante... eu acho que isso... ninguém deve fazer isso a uma criança porque não é maneira de educar e eu acho que deixa marcas na criança e mais tarde essa criança pode vir a fazer isso a um filho porque se o pai bateu por que é que ele não há de bater ao filho? Essa imagem fica muito... é isso que choca... eu acho que existem muitos casos desses, infelizmente... há muita violência com as crianças... e estive num hospital, num estágio, estava lá uma criança, eu olhei para ela e dei-lhe 9 anos, já estava na idade escolar, mas ela tinha 14 e estava lá por espancamento dos pais... eu fiquei chocada... é isso que às vezes leva a pensar... essas pessoas não têm capacidades para educar crianças... pronto, eu não compreendo... nunca se deve bater nas crianças, porque quando muitas vezes as crianças são espancadas não compreendem porquê... Não compreendem e mais tarde podem vir a fazer o mesmo e tornam a não compreender e depois compreendem só porque se fizerem levam e não pela verdadeira razão que às vezes vem por trás... é isso... é só para evitarem levar... não é não fazer porque sabem a razão, é só para evitar o castigo... Eu nunca hei-de bater numa criança haja o que houver... Quando eu for educadora... Mas é engraçado... ainda não pensei muito nisso, e agora estou aqui a dizer "quando eu for educadora..." não tenho uma ideia... gostava bastante de me formar claro... mas já agora digo-lhe que às vezes penso que... a ideia que eu tenho em primeiro lugar é de ir assim para uma localidade afastada e poder exercer lá a minha profissão... **- E porquê? Afastada? -** Afastada, por exemplo, uma localidade... que não tenha... **- Afastada de quê? -** Das grandes cidades... que muitas vezes têm necessidade e não há pessoas... para puxar por aquelas crianças... que precisam de educação num jardim de infância... E outra coisa que... eu às vezes não tenho muitas esperanças a nível de emprego, quando me formar.. sei que não há... pelo menos que eu sei não há saídas, e não há condições,

nada... não há motivação... isso contribui muito para a nossa motivação, tirar um curso depois saber que não há entrada no mercado de trabalho... isso é um bocado frustrante... e até há crianças que necessitam... mas não há vagas, não há instituições para dar trabalho... Isso é uma pena... os educadores, pelo menos nas actividades interculturais, fomos a uma escola perto de Grândola, e lá a educadora adorou-nos porque somos futuras educadoras... e eu acho que fazer o trabalho dela deve ser muito interessante... e admiro muito o trabalho dela porque ela, apesar de estar longe de casa, ela é de Setúbal, está a fazer o seu trabalho com as crianças, está a motivá-las... e acho que sim, acho muito giro mesmo o que ela está a fazer... sob certas condições, apesar ainda da distância, das instalações, e também do aspecto financeiro...

Que comportamentos das crianças é que acha que são chatos? - Da parte das crianças? às vezes deixam uma pessoa completamente fora de si... porque nós temos de estar a falar com elas calmamente explicar mais que uma vez, e elas não compreenderem e continuarem a fazer o que querem... esse é um dos comportamentos máximos indesejáveis que nos podem acontecer... é preciso ter muita paciência com as crianças... e também a falta de respeito... eu acho que isso é uma coisa que vem de casa, vem da própria educação da criança... e eu tenho registado muitas faltas de respeito das crianças ultimamente... não sei, talvez seja pela educação que os pais agora têm estado a dar, muito liberal, e as crianças chegam a um ponto em que pode ser livre, livre, mas já não sabe, nem os pais sabem definir os limites... porque apesar de tudo, deve haver respeito, talvez porque tenha sido educada na base do respeito... mas acho que é muito importante a criança ter respeito, porque mais tarde também dão-se a respeitar às outras pessoas e respeitam o pequenino porque o pequenino também respeita o mais velho... Bom não sei o que o professor me quer perguntar mais...

O que é que sente em relação à educação das crianças em geral?
O que sinto é muito positivo, digo-lhe já porque talvez seja uma experiência bastante negativa que eu tive em criança... a educação com os mais pequeninos... talvez agora mude, esperemos que sim... às vezes acho que não está assim muito desenvolvido... é a tal ideia de... estão só a tomar conta dos filhos dos outros e limitam-se a isso... é que eles comam às horas certas só... e isso as mães notam muito... felizmente passou talvez... eu acho que devia estar mais desenvolvido... eu acho que agora está a mudar mais depressa porque recentemente tenho visto que já... fui a alguns jardins de infância e a creches e já está melhor porque já há mais aquele... aquelas ideias abertas... já há mais aquelas aberturas em que há actividades, a vários níveis... há mais diversidade... mas também leva tempo... Eu até tive más experiências na minha infância... mas isso também vem na minha criação... eu sou filha única, infelizmente, detesto ser filha única, adorava ter irmãos... uma data deles... e eu fui sempre criada pela minha mãe... a minha mãe é doméstica e eu fui sempre uma criança que ficou em casa com a mãe e

portanto... eu claro não estou a queixar-me mas não cresci dentro de um ambiente com muitas crianças apesar de ter uns primos um bocadinho mais velhos do que eu mas não era assim... não tive o crescimento no meio de crianças, percebe? Não estive no jardim de infância nem na creche e quando chegou aos 5, 6 anos de idade, a época de ir à escola... acho que foi aos 5 anos, a minha mãe resolveu pôr-me num jardim infantil... aquilo não era bem um jardim infantil... era uma senhora que ficava a tomar conta... tomava conta de crianças e dava explicações aos miúdos da 1ª à 4ª, portanto estava tudo junto... os miúdos das várias idades juntavam-se e ela achou que eu devia ir para lá... ela via que eu estava um bocado dentro de um meu mundo fechado, poderia ser um grande choque quando eu fosse para a primária, resolveu que eu tomasse... tivesse mais convivência com outros meninos e meninas para que não me sentisse tão sozinha quando fosse para a primária e então estive lá 2 dias... foi um choque... mas depois veio o verdadeiro choque na primária... aquela experiência foi horrível, porque era uma senhora para 20 crianças de várias idades e algumas com muitas necessidades e bem... lembro-me, lembro-me bastante bem... e percebo que agora as instituições estão já muito desenvolvidas, muito diferentes... no bom sentido... ultimamente tenho adorado porque essa imagem que eu guardo da minha infância já não é comparável com a de agora... esperemos, não é? Porque se não esperar mesmo nada, não valia a pena sequer eu tentar ser educadora...

5ª Entrevista (1º Ano)

Fale-me da sua experiência com crianças ? Para si o que é isso de estar com as crianças? O que é que sente?

Sentimentos, acho eu... - **quais?** - é o sentir... jovem, sinto-me criança outra vez, ao pé delas... e a elas não as vejo como adulto, que está ali, mas sim como um colega, uma colega, uma amiga... está bem, é verdade que às vezes nós temos de exercer a nossa autoridade, não é?... mas... acho que acima de tudo há que ser companheiro e é esse o sentimento que eu tenho com eles.... tento acima de tudo demonstrar que sou amiga, não.... não... um adulto que está ali, repressivo... distante.... mas é difícil explicar... o que é... um bocadinho.... assim um bocadinho, também... uma vontade de ternura... uma vontade... uma vontade de... vê-los crescer... vê-los ser espontâneos... é difícil de.... pronto de pôr... de colocar em palavras aquilo que se sente pelas crianças, não é?... - **hum, hum... muito...** - mas é mais ou menos isso... eu acho que... sinto paz... uma paz... elas são honestas, acima de tudo, às vezes até honestas demais, mas é... paz, não há cinismo, são verdadeiras.... e transmitem esse sentimento também... quer dizer... quer dizer, nós vivemos já num mundo de adultos, aquele mundo em que as pessoas são cínicas, às vezes choca-nos a honestidade delas... eles chegarem ao pé de um adulto e ... "não gosto de ti..." e acabou !... e "tens um grande nariz" ou.. chegam ali, e dizem aquilo que sentem... de lá dentro, dizem aquilo directamente, e o adulto não é capaz de fazer isso... Ser assim verdadeiro e directo choca os adultos... os adultos não são capazes de reagir da mesma maneira... as crianças não são assim... não se preocupam com nada... pronto, elas também não têm consciência dos perigos, do que é realmente a vida, ou porque estão dependentes dos pais, ou por outra razão qualquer, mas... têm uma grande alegria de viver, não se preocupam... vivem as coisas com muita força... como é que posso dizer?... vivem intensamente.... e é aí que os adultos erram, porque eles vivem num mundo mas não estão a vivê-lo, estão a pensar no passado, no presente não estão, estão no futuro, ou estão no passado, ou estão... algures mas nunca estão ali, se estivessem se calhar eram um bocadinho mais felizes.... As crianças têm uma alegria de viver incrível... pronto, podem demonstrar uma certa agressividade, mas não é uma agressividade do adulto, por exemplo... - **Em que é que difere a agressividade da criança e do adulto?** - Bem, uma criança quando agride outra, é sempre por uma razão qualquer mas pronto, é do estilo: "isto é meu"... pronto... as mais pequeninas... elas não têm ainda a noção do que é que é o "meu"... tudo o que está à volta delas, é delas.... não têm ainda aquela noção de que aquilo é meu, aquilo é dele, ou pode ser de nós os dois..., e então, por exemplo, se um... chega lá um colega, e lhe tira o boneco, ele é capaz de ir lá e mandar-lhe uma palmada e sacar-lhe o boneco, mas é aquela agressão sem

intenção, e o adulto já não é assim... o adulto por vezes agride sabendo que está a magoar, e às vezes é mesmo de uma forma muito pensada... é premeditado... e a criança é espontânea... nem se pode considerar violência, nem agressão porque não é com maldade... E é essa maldade que os adultos utilizam muitas vezes quando estão com as crianças... mas isto só falando de exemplos...- **está bem** - eu estive numa creche durante um mês, e vi por exemplo uma criança que estava a dormir, estava na hora da sesta, e como já... aquilo tinha uma hora determinada, então era da uma às três... como já passava das três, uma das auxiliares chegou ao pé da criança, que estava a dormir, puxou-lhe o colchão e deixou-a cair, deixou-a cair!... literalmente, para o chão... eu acho que para além da acção estar mal feita, porque não devia ter feito aquilo, também demonstrou uma certa violência.... e essa acção, por muito que uma pessoa não queira, passa para a criança.... está bem que ela não era uma educadora, era uma auxiliar, mas de qualquer maneira... é umas pessoa que já tem uns bons anos de experiência, não devia fazer uma coisa dessas... por isso eu penso que... a criança, toda a gente vai aprendendo ao longo do tempo, a criança naquela altura, se ela começar a ver, a fazerem-lhe isto sempre, vai adquirindo... vai consciencializando-se daquilo, e acha que aquilo é natural, só que aquilo já está mal, e então vai fazendo aos outros as mesmas coisas que lhe fazem a ele... aprende com o adulto, e faz como ele... **De que outros modos é que as crianças aprendem?** como? não estou a perceber... - **como é que as crianças se desenvolvem e aprendem?**-como é que eles aprendem... é a brincar umas com as outras que também aprendem... o faz de conta... pôr a imaginação a trabalhar, penso que é com a brincadeira que elas mais aprendem... claro, com a televisão também, infelizmente, os maus exemplos e os bons, que também lá estão.... mas eu acho que se calhar as crianças aprendem mais é através da brincadeira... **e mais?** no jardim de infância... e na creche também, aprendem com as... porque a educadora as ensina através das actividades.

Estava-me a dar um exemplo de uma atitude negativa que a chocou, no adulto, e então o que é que uma educadora deve fazer com as crianças? eu acho que as educadoras não devem confundir... está bem que pronto... a vida particular mistura-se sempre com a vida profissional, mas eu acho que elas de certa maneira deviam separar um pouco as duas coisas, porque se calhar a atitude dela, se calhar foi derivado a uma situação qualquer chata em casa... e, por acaso também lá assisti a uma outra atitude, que foi uma das educadoras estava chateada, e chegou ao pé das crianças... está bem que elas se calhar também não percebiam, porque eram muito pequeninas, tinham dois anos, mas chegou ao pé delas e disse "olha, eu hoje não estou muito bem disposta, por isso vocês não podem fazer muito barulho, tanta barulheira, está bem ?" e parecendo que não, as crianças podem não compreender isto completamente mas... vão compreendendo, aos poucos... se calhar também é uma parte... a educação dos adultos também passa por aí... tentar explicar às crianças que não estão muito bem, e devem

também explicar a razão de ser das proibições... não devem proibir as crianças de fazer isto ou aquilo sem darem uma explicação... e devem falar muito com as crianças... falar-lhes muito... até porque mesmo os bebés mais pequeninos, eles também percebem, eles também gostam de ouvir a mãe, não é só um contacto físico, mesmo já dentro da barriga ouvem o som da mãe e do pai, acho que está provado cientificamente... **Para além disso, o que é que uma educadora deve fazer com as crianças ?** Acima de tudo não impor regras muito rígidas, pronto, devem dizer coisas do estilo: "tudo bem, vocês podem fazer isto, mas também têm de fazer aquilo"... pronto... que é para eles saberem que há limites, mesmo que por exemplo um diga "olha não podes fazer isto", determinada coisa, e ele transponha essa barreira, bom, daquela vez pode passar mas para a próxima vez diz não, e é não, que é para eles também saberem que tem de haver esses limites... penso que também devem comunicar, muito, é a tal coisa, comunicar muito, fazer muitas actividades, não ser só... pronto, eu estive só um mês numa creche, mas aquilo era quase todos os dias a mesma coisa, digitinta, a seguir era recortes de papéis, e mais nada, era quase todos os dias a mesma coisa, e eu às duas por três... quer dizer, se um adulto já se habitua, é a rotina, uma criança ainda mais, e então é um bocado esquisito, não é? é um bocado chato... elas às duas por três já não sabem fazer mais nada, então acho que acima de tudo é tentar variar, tentar fazer coisas diferentes, dar muito tempo também à actividade... mesmo com carrinhos no pátio... à actividade lúdica, ao ar livre, porque também é importante, deixar brincar livremente, ou por exemplo uma coisa que eu vi foi, por exemplo, com os rapazes, não vi interdições dos rapazes irem brincar com as meninas para a casa das bonecas, nem das meninas irem brincar com os carrinhos.... mas isso em certas creches acontece... não é interdição, interdição, mas!... quando vêem os rapazes... "vá, vá, saiam....", embora os rapazes quando brincam com as meninas são sempre o pai, ou o mano... **E mais?** Bom, tal como eu fiz... eu fiz um trabalho em que dizia como é que as actividades... se podem conciliar com o ambiente natural da serra da Arrábida... parecendo que não, isto também é importante, também podemos dar os nossos conhecimentos à criança, fazê-la respeitar o ambiente, porque o ambiente não é para estragar, o ambiente é... pronto, todas aquelas noções que muitas crianças não têm, porque a gente vê eles, pelo menos aqueles mais velhinhos, que os pais estão no café, e eles estão ali à frente, e está ali um jardim e eles estão a arrancar as folhas e os pais estão a ver e não fazem nada... não é... não é... é a tal coisa, não é chegar ao pé da criança e dizer assim "Não faças isso porque isso está mal!".... é explicar porque é que se não deve fazer, só que se ele continuar a fazer, bem... pronto, mete-se outra... faz-se outra coisa qualquer.... mas tentar explicar acima de tudo... e é isto que é difícil... muito difícil... é o que eu tenho de aprender... a melhor forma de educar... mas as pessoas... as pessoas ... muitas pessoas... não sabem e também não podem compreender lá muito bem tudo o que uma educadora tem de aprender... bom, talvez agora estejam um bocadinho mais diferente, mas mesmo assim tenho a impressão que a maior parte das pessoas tem a ideia que o educador, a

educação pré-escolar é "meter ali o menino, guardar, está ali guardadinho, às sete horas venho e vou buscá-lo" e pronto, e... a educadora só faz isso... embora agora já haja mais uma consciencialização de que não é assim, de que já se faz mais coisas, sem ser isso... mas mesmo assim, os meus amigos... e pessoas minhas conhecidas, quando sabem que estou aqui neste curso... ficam a olhar muito sérios!... a maior parte deles, não dizem nada..., mas ficam a olhar sérios... só tive uma colega, uma amiga minha que me disse assim "Força! Se é isso que gostas, continua.." os que ficam sérios... se calhar não gostam, ou então pensam "que curso tão baixo" , porque muita gente tem aquela ideia: "é bacharel, é curso médio, não interessa muito porque ser advogado, ser sociólogo, ser isto ou aquilo, isso é que é"... talvez isto já venha de há longo tempo, de há muito tempo, pronto, com as amas, quando... e depois começaram a surgir os primeiros cursos, e eram para guardar as crianças, e depois eu penso que também... se calhar as primeiras creches que apareceram, não tinham a preocupação de falar com os pais, de consciencializá-los, de dizer "olhe venha cá um dia ver os seus filhos a brincar, a fazer actividades..." se calhar também não as havia, não é... ou não se expressavam.... e então começou-se a habituar a... àquela coisa que uma educadora é aquela que toma conta, e ponto final. Não havia mais nada... e então isto foi evoluindo e a maior parte das pessoas tem essa noção assim de base, embora já consigam compreender que não é bem isso, que não é bem assim, mas mesmo assim está tão enraizado já lá dentro, que não... que é difícil mudar, infelizmente, porque eu acho que a educadora realmente é uma pessoa muito importante na vida das crianças... mas, sei lá... há pouco tempo é que se sabe que os primeiros anos... há quê, sei lá.. meio século, se tanto....se sabe que as crianças são... que os primeiros anos de vida são os mais importantes.... se calhar por causa disso também, é que... basta ver que antigamente pensavam... viam as criancinhas como homenzinhos-miniatura... davam-lhes a... deixavam-nos ali, de lado pois, é estilo: és um adulto que ainda não estás pronto, por isso basta que te guardem, que cresças, e depois logo se vê....

Como é que lhe surgiu a ideia de ser educadora de infância? eu sempre gostei de crianças, embora ao princípio tivesse mais aquela timidez, em relação a elas... eu... pronto, gostava muito delas, gostava muito de estar com elas, de brincar, mas não conseguia expressar verdadeiramente os meus sentimentos em relação a elas, mas depois... estive aquele mês, aliás não foi só um mês, foi um curso de nove meses, com um mês só de observação, e depois fazíamos canções, recolhíamos as canções, que eles cantavam nas salas, e fazíamos dossiers, para dar depois à educadora, e coisas assim... e recolhemos também histórias tradicionais, e depois oferecíamos os dossiers ás creches, mas o que eu estava a dizer, eu acho que foi a partir daí que... comecei a ficar mais solta com as crianças... foi por eu estar ali naquela creche, estar um mês com elas, elas no primeiro dia assim que me viram, vieram ao pé de mim, agarraram-me no cabelo, pentearam-me o cabelo "senta-te, vamos brincar! vamos comer!"... foi aí que eu

comecei a sentir que era um trabalho fascinante - **portanto já aqui no curso...** - não, ainda no outro curso - **no outro?...** - sim, porque eu fiz um outro curso... chamava-se, acho, se não me engano, "agentes de acção educativa"... e foi a partir daí... depois é claro que agora com o estágio deste curso já, de educadora, ainda fiquei mais fascinada... é bom... e agora acho que as pessoas devem escolher... só algumas pessoas é que podem ser educadoras... quer dizer, em princípio, só as pessoas que sintam.. que sintam que gostam das crianças, que tenham sensibilidade, para sentir as dificuldades de uma criança... é... pronto, acho que podem ser educadoras, ou pelo menos tentar ser... não é que venham a ser, não é?... mas pelo menos tentar... é como em tudo na vida, bem... há que tentar e depois logo se vê... pois eu acho que acima de tudo uma pessoa deve ir consciente daquilo que está a fazer, e ir mesmo de coração E **então, a partir dessa altura disse-me há pouco que começou a poder expressar os seus sentimentos em relação às crianças... Que sentimentos?** as crianças são muito ternas e isso faz com sintamos também ternura, amor... e muita compreensão... e muita paciência... é preciso muita paciência para trabalhar com as crianças...

Como é que se vê no futuro, como educadora, já como profissional?... vou querer uma creche minha, com espaço, não é... não é aquela coisa de ter um espaço bonito.... mas que seja bonito para as crianças, largo, amplo, que elas possam exprimir-se livremente e acho que também ... aquela coisa que não é a criança que se deve... eu li, há uns tempos, na revista "Pais", que não é a criança que se deve adaptar à creche, mas sim a creche que se deve adaptar à criança, e eu acho que acima de tudo é isso, não é a educadora... a educadora é que tem de chegar lá... tem que se adaptar às necessidades da criança, não é a criança que se tem de adaptar às necessidades da educadora... mas é isto que muitas vezes não é cumprido infelizmente... mas há creches muito boas, jardins de infância, creches... muito bons, já tentam... não é aquela coisa de ter... porque às vezes os pais vão muito atrás daquela coisa... tem piscina, tem natação, tem computadores... vão muito atrás disso, e às vezes isso não é o mais essencial, ou mais importante... mas... eu acho que já se está a tentar melhorar. É claro que há creches que.. sem o mínimo de condições, sem.. há lá uma ao pé de mim que aquilo... tem uma sala deste tamanho para, p'raí umas vinte crianças, e acho que acima de tudo elas precisam de espaço para brincar, se exprimir, para brincar, para correr, para andar, para fazerem o que quiserem... e um espaço assim tão pequenino também é... só o espaço... é um espaço pequeno e já reprime... a criança, pronto... sabe que aquilo é pequenino, e não pode fazer muita coisa, não pode pular muito, não pode correr muito, fica inibida... porque as crianças têm muita necessidade de se mexerem, de pularem, eu sei lá... mas eu acho que mesmo assim já se estão a tentar fazer coisas mais decentes...

Entrevista nº 6 (1º Ano)

Fale-me da sua experiência com crianças ? Para si o que é isso de estar com as crianças? O que é que sente?

Eu quase não tive experiência com crianças.... foi quase só a experiência do estágio deste ano... pronto: é preciso dizer-lhe desde já professor, que esta não foi a minha primeira opção, convém dizer porquê... pronto, não foi a minha primeira opção... a minha primeira opção foi direito, e não entrei... a minha segunda opção foi esta... foi educadora de infância depois... mas entrei para esta, à medida que fui... que fui tendo aulas, e que fui falando com as minhas colegas... todas elas praticamente... a primeira opção delas foi esta e pronto... fui descobrindo assim alguma coisa, algumas coisas... como é que nós nos relacionamos com as crianças, e comecei a gostar cada vez mais de crianças... porque eu dantes não gostava muito delas... mas agora é diferente ... ao ponto até de não me arrepender de não ter entrado para direito, acho até que se tivesse entrado para direito e tivesse uma colega minha que entrasse ao mesmo tempo para educadora de infância até era capaz se calhar de desistir porque acho que, pronto, gosto muito. Estar com as crianças, as crianças que eu conheço... gosto, gosto bastante, acho que até tenho jeito para estar com as crianças, porque até eu sou uma criança e até percebo determinados comportamentos da criança, sem que seja uma pessoa que oriente e que mande nessa criança, pronto, acho que com a compreensão, liberdade... claro que não no total, mas ao menos até um determinado limite... eu acho que é muito bom estar com uma criança e elas percebem-nos bem também, claro lá está... dentro de determinados limites... mas pronto, todos nós acabamos por ter uma criança dentro de nós... acabamos por gostar de estar com crianças, acho que só as pessoas que não se sentem crianças é que não gostam das crianças, aquelas pessoas que se sentem já muito adultas e muito... pronto, já... muito rígidas... acho que só essas pessoas é que não gostam de estar com crianças, as outras pessoas acho que sim... acho que conseguem... eu consigo e sinto-me criança... quer dizer, para além de me sentir sempre criança, ao estar com crianças, acho que me sinto ainda mais criança e... depois acho que... também há outra coisa: quando estou com elas tenho que me lembrar da minha infância, mesmo quando não quero, não é?... eu não tive assim uma infância que se possa dizer muito boa, mas que foi uma infância mesmo assim, pronto... foi infância porque tinha a idade das crianças... e gozar essa infância com outros, com essas crianças, quer dizer eu não sou uma adulta... penso que foi assim, vejo sempre que fui assim muito independente e acho que quando as pessoas são independentes querem ser muito responsáveis, querem ser já muito pessoas e quando isso acontece não somos crianças ... perdemos o nosso prazer de ser crianças. E agora gostava de... acho que através

desta profissão vou conseguir fazer isso, entrando em contacto com as crianças, então vou conseguir também eu própria sentir-me criança... (Silêncio)

E o que é que acha os educadores de infância devem fazer com as crianças? Eu penso que eles têm um papel próprio, bastante importante na educação da criança, não é?... se calhar até mais importante do que os professores do ensino primário... porque é um caminho para lá... se não forem os educadores de infância a proporcionarem esse bom caminho, não vão ser os professores primários que vão conseguir fazer grandes melhoras nisso, não é?... e acho que... podemos fazer muitas coisas, sei lá... acho que antes de lhes ensinarmos alguma coisa, acho que devíamos tentar desabrochar as coisas que eles têm dentro deles, não é?... as capacidades que eles têm dentro deles, porque eu acho que eles tem tudo dentro deles é só depois tentar... pronto, tentar orientar mais ou menos essas capacidades para um caminho, porque nós sabemos que todas as pessoas são diferentes, todas as crianças são diferentes, tentar que uns compreendam as capacidades dos outros, os conselhos dos outros e os outros também, pronto, tentar orientar só, não saturar a criança de conceitos fartos, porque isso não tem nada a ver, mas tentar mesmo... primeiro desabrochar os conceitos deles e só depois... se for caso disso, porque eu acho que até não deve ser, ensinar-lhes eventualmente algumas coisas, não é?... não passar muito mais daí, quer dizer, tentar só orientar, não é?... eu acho que sim.

Falou das capacidades que as crianças têm dentro delas, que capacidades? - eu penso que, sei lá... capacidade de serem amigos... mesmo aquelas crianças que às vezes se mostram um bocado agressivas, eu penso que mostram-se agressivas porque... se calhar vêem o meio que os rodeia e conseguem ser agressivas... mas eles têm essa capacidade porque se nós falarmos no amigo, compreendem o que é um amigo... eles próprios sabem o que é um amigo... só que agem de maneira como vêem agir... portanto não vão agir de outra porque nunca viram agir de outra forma e ninguém lhes diz "faz isto ou faz aquilo"... portanto eu acho que eles têm esse conceito, conceito de amigo ou conceito de paz... a criança está mais crescida do que antigamente... eles sabem o que é paz, sabem até falar disso, não é preciso que nós estejamos a dizer, "olha, a paz é isto, ou o amigo é isto"... E o educador deve é tentar primeiro saber como é que eles interpretam esses conceitos, tentar que eles nos expliquem da maneira que podem, e só depois, pronto, tentar orientá-los da melhor forma... eu acho que... é a sinceridade... eu acho que as crianças são muito verdadeiras... muito frontais, acho que são... eu... eu acho que as crianças dizem só a verdade, mesmo que aquela verdade seja mal explicada, às vezes é isso o que acontece, e os pais: "olha, tu estás a mentir..." e tal.... ,"olha o nariz, o Pinóquio", e não sei quê... eu acho que... eu acho que eles podem não estar a explicar da melhor maneira, mas são muito verdadeiros, muito mais verdadeiros que as pessoas adultas... acho que, nesse caso os adultos é que deveriam aprender com as crianças a serem verdadeiros... e frontais porque não são... na maioria das vezes os adultos não são... acho que a sinceridade das crianças é

incrível... aquele carácter verdadeiro... transparente... acho que, em geral todas as crianças são assim, bom... umas são mais inibidas, outras menos... mas todas elas são assim transparentes e verdadeiras, e se nós quisermos até podemos aproveitar essas qualidades das crianças para a educação delas... até porque as educadoras, uma das coisas que podem fazer é precisamente isto, perguntar o que é que se passou e tudo, verem a forma como eles explicam as coisas, e depois, pronto, orientarem da melhor forma... penso que sim, é a sinceridade deles que mais me atrai nas crianças...

Como é que as crianças se desenvolvem e aprendem? - eu acho que é com experiências, com os pais, sei lá... as pessoas que mais influenciam as crianças são os pais, imitam os pais sem dúvida... à falta dos pais serão por exemplo os avós... e o facto de uma criança ser violenta para outra, violenta quer dizer agressiva, isto pode estar muito relacionado com aquilo que eles vêem na própria casa, onde mora com os pais e isso... derivado dos pais não se compreenderem, discutirem em frente da criança, discutirem com a própria criança de modos que ele não consiga perceber o que é que se passa com ele, eu acho que isso acontece muitas vezes, as crianças acho que às vezes estão tão confusas... e é isso que transportam para o jardim de infância, acho que até mesmo... (eu tinha já essa certeza mas agora confirmei mais), o próprio facto de a criança não querer comer, ou a criança chorar, ou a criança não querer dormir, querer estar perto da mãe, isso tem muito a ver com o carinho que às vezes lhe falta, com a falta de compreensão, e isso vai-se reflectir logicamente nos colegas, nos amigos, e na própria educadora, com a própria professora... é assim que eles aprendem... por aquilo que vêem e que ouvem, mas eu penso que eles sabem os conceitos certos... porque se os pais e ainda a educadora e a professora tentassem desenvolver esses bons conceitos que as criança têm nas cabeças delas, eu acho que era bom mesmo! E era bom que houvesse por exemplo, um diálogo entre os pais e a tal educadora ou a tal professora, porque se não houver concordância, então penso que não dá certo, porque a criança lá vai entrar outra vez na confusão e não sabe como é que vai proceder... seria muito importante só que é pena... e mais: acho que para além de haver o diálogo entre os pais e a educadora, acho que deveria haver diálogo (isso depois numa fase mais adiantada) entre a própria educadora daquela criança e a professora que a vai acompanhar... porque se não houver, a professora vai seguir uns métodos... lá está, todas as pessoas são diferentes, todas as crianças são diferentes, algumas estão mais adiantadas... das duas uma... se a professora vai começar do zero, as crianças que estão mais adiantadas vão-se sentir fora daquilo... nem sequer se vão interessar por aquilo que a professora lhes está a tentar transmitir... Por outro lado, se vai começar na fase mais adiantada, as crianças que... não digo que estão mais atrasadas, mas que ainda não desenvolveram determinados conceitos por falta daquilo que deveria existir, o tal diálogo entre os pais e a educadora... aí as crianças mais atrasadas também se sentiam um bocado fora do assunto... pronto, fora do esquema, daquele

esquema... e acho que havia de haver muita concordância, entre... tudo, entre os professores, os pais, os professores... as educadoras... que contribuíam... assim muito para a qualidade educativa... **E de que outras maneiras é que as crianças aprendem?** Já respondi a essa pergunta...

Quais são os comportamentos chatos das crianças? - eu penso que, gosto mais ou menos de tudo, não é?... há crianças também muito agressivas, não é?... e... e isso às vezes revolta-me um bocado, eu às vezes não tenho, por exemplo... não sei se posso referir experiências pessoais... - **sim, sim, absolutamente...** - eu acho, na sexta-feira, não sei se o professor soube... foi o dia da criança... - **sei, sei...** - portanto, vieram cá à escola seiscentas crianças... - **exacto...** - portanto, as finalistas do terceiro ano convidaram-nos, depois, pronto, a nossa obrigação era tomarmos conta de umas quantas crianças, e o meu grupo era de nove crianças da Quinta da Princesa, aquela zona terrível!... é terrível mesmo... mas eu não sabia... portanto, eu, do primeiro ano, sem experiência nenhuma, deparo-me com aqueles miúdos insuportáveis, mesmo, não é?... e começo... começo a ver que... as minhas colegas dos outros anos tentaram dar-me alguns conselhos: "tu agora puxas por eles..." porque havia um, e há sempre um, que manda na organização, não é?... "tu agora chamas esse miúdo e dizes para ele te ajudar, porque assim ele está ocupado e não faz distúrbios"..."está bem...", mas nem mesmo assim, professor, ... porque eu acho que eles eram tão agressivos, tão agressivos, tão agressivos, que eu cheguei a uma altura que a única coisa que me apetecia era mandar as coisas para o chão e dizer-lhes. "meninos, ou vocês estão calados..."... e aliás, eu cheguei a fazer isso..."ou vocês estão calados ou eu vou-me embora daqui... "... mas agi mesmo assim... e lá está... o que é que falta aqui?... é a tal orientação dos professores, a tal orientação dos pais, porque eu penso que aqueles miúdos devem passar mais tempo fora de casa do que com os pais e se calhar quando chegam a casa os pais nem estão, nem estão em casa nem nada... e quando estão não lhes ligam, quer dizer... aí a culpa não vai ser nem da educadora nem da professora... porque a professora, coitada, devia fazer a continuidade, como é que ela vai fazer se os miúdos não têm ambiente capaz em casa?... não dá, não dá com eles... quer dizer, isso aí é demais... então essa agressividade... mas eu penso que isso, é mais nos miúdos da primária, porque os do pré não são assim... pronto, é diferente, os miúdos são mais pequenos... apesar de haver muitos problemas com os pais, na mesma... acho que não, acho que é diferente, os miúdos tentam mal ou bem, tentam comunicar connosco e aceitam aquilo que nós lhes dizemos, aqueles miúdos é que não... portanto, essa agressividade, que até há algo que explica isso... mas essa agressividade é que me machuca mais nos miúdos.. chega a uma altura, portanto a gente tenta ter paciência, não sei quê, mas chega a uma altura que já não dá mesmo... é um grande sacrifício... pronto... com as crianças mais pequenas é muito diferente, apesar de serem mais verdadeiras, também há mais frustração nas crianças da escola primária... não sei... acho que, hoje em dia,

os miúdos estão muito frustrados... com tudo o que se passa à volta deles, eles podem não saber explicar o que é que se passa com eles, mas estão frustrados, não.... não sei... não são miúdos calmos, não são miúdos que consigam explicar as coisas da melhor forma, quer dizer, explicam uma vez, se nós pedimos para explicar outra vez já não querem, porque já estão fartos... pronto, isso em mim é muito difícil... eu acho que para já, os miúdos deviam passar mais tempo em casa, e quando passavam os pais também estavam em casa... porque já há muitos pais ainda com muita juventude, casam, têm filhos, muitos não casam, têm filhos na mesma, e acho que esses pais não podem educar bem os filhos, acho que eles não podem educar da melhor forma os filhos que têm... então o que é que se vai gerar ali?... eles ainda não estão acabados de formar.... é como se se criassem os três ao mesmo tempo: o pai, a mãe e o filho... o filho e os pais... são pais imaturos... são bastante imaturos, o que vai gerar daí é precisamente essa confusão... as crianças não conseguem: então é frustração... carências... muitas carências... de apoio, de apoio do adulto maduro, com autoridade... enquanto que antes, eu penso que não... as pessoas casavam-se a partir de uma determinada idade, vá lá.. vinte e dois, vinte e três anos, ou casavam mais cedo, mas tinham filhos mais tarde... os miúdos também já vinham numa altura que já havia uma certa racionalização de determinadas coisas, agora não... eu tenho muitas colegas minhas que já têm filhos, eu acho que elas falam com eles como se estivessem a falar com uma pessoa adulta, nem tentam saber como é que será a melhor forma... é inconsciência... imaturidade... por isso eu... pronto, nós não podemos dizer que isso não nos vai acontecer, mas pelo menos vou tentar que isso não me aconteça, porque... eu acho que quem sofre com isto tudo são sempre as crianças, e depois a tal questão da separação... dos pais... é uma coisa cada vez mais evidente... lá está, com isto quem sofre é a criança... então nas idades em que isso acontece ainda é mais terrível, depois pronto: quem sofre com isso são os miúdos, depois as educadoras mesmo que tentem fazer alguma coisa para superar isso, às vezes é um bocado difícil... é muito difícil, e outras vezes nem superam por falta de cooperação dos pais, porque nem lá estão, nem querem saber.... acho que principalmente é isso que acontece, os miúdos estão muito frustrados, há muita agressividade dentro deles, eles precisam pôr cá para fora aquilo que eles têm lá dentro, mas como?... em casa não não têm possibilidade, os jardins de infância também são... nós também não podemos permitir que outros miúdos que não têm nada a ver com isso sofram por causa disso e, das duas uma: ou a educadora tem um trabalhão enorme, tenta pôr tudo mais ou menos calmo, ou ficam os miúdos todos praticamente traumatizados, porque há uns que não tem culpa disso, mas acabam por aprender determinados comportamentos dos outros, que são mais agressivos, eu penso que isto está a acontecer muito mesmo...

Como é que se vê na sua futura profissão?...quais são as suas perspectivas?... as minhas perspectivas, de certeza, é ficar no desemprego... isso aí é o que mais me faz pensar, é isso mesmo, mas mesmo assim não sou como determinadas pessoas, que pensam desistir...

não desisto, porque eu entrei para aqui, está bem que não foi a primeira opção, mas eu gosto... isto é um risco que eu vou correr... também pode ser que não fique no desemprego, vamos lá a ver, não é... mas se não ficar no desemprego... eu acho que... para já eu acho que tenho que pôr determinadas coisas na cabeça, porque nós temos vários estereótipos na cabeça, são os meninos lourinhos de olhos azuis, e as meninas de folhinhos e fitinhas, acho que tenho que pôr na cabeça que posso ficar com outros miúdos que não sejam assim... - **como os da Quinta da Princesa?** Sim, como os da Quinta da Princesa... e muitos são difíceis, têm uma relação difícil com qualquer pessoa... acho que vou tentar sempre, vou tentar meter sempre isso na cabeça, mesmo que isso não aconteça, para depois correr da melhor maneira... porque acho que nós chegamos a um sítio e estamos à espera de encontrar crianças amorosas e depois são uma série de indivíduos ... sei lá... pronto, são agressivos, eles não têm culpa mas pronto, não podemos fazer nada, eu acho que é melhor meter mesmo isso na cabeça, então acho que vou tentar... perceber em parte esses problemas, tentar ao máximo falar com os pais... não desistir, pode ser que os pais com a força e a insistência comecem a falar connosco, e comecem a perceber em parte os filhos que têm em casa, as crianças que têm em casa, reparamos que às vezes o que acontece é que a educadora está mais ligada a essas crianças do que os próprios pais... isso também é muito chato... por outro lado vou tentar não me ligar a nenhuma criança em especial, isso acontece muito porque nós já fizemos estágio este ano e há sempre uma criança que nos marca, não é... aquela criança.... e isto é muito mau porque os outros apercebem-se e nós próprios sofremos muito com isso, vou tentar ligar-me a todas... evitar que isso de eu poder ligar-me mais a uma criança fique evidente aos olhos deles, porque é muito chato, isso... é isso que eu vou fazer, vou tentar não dirigi-los, não influenciá-los, vou dar sempre o meu máximo, vou dar-lhes uma ajuda e vou saber responder a tudo o que elas quiserem... é como se eu fosse mais uma colega deles, mais uma amiga... não quero que eles sintam como se tivessem uma professora, uma pessoa que manda neles... "ou fazem, ou vão para o quarto escuro", mais vale nem falar nisso!... no quarto escuro e nas reguadas, porque isso é uma estupidez, e o que é certo é que isso ainda está a acontecer hoje em dia... esses métodos... ia contar uma história que me aconteceu na escola, lembrei-me agora mas não sei se é importante... **Está bem, conte...** Não é que eu seja pretensiosa ou presunçosa, ou qualquer coisa assim, mas eu acho que até sempre fui uma aluna razoável, quer dizer, eu digo razoável, porque apesar de ter boas notas eu acho que isso não... se eu trabalhava para essas notas, eu nunca iria ficar super feliz... pronto, era boa aluna porque eu esforçava-me para isso, portanto era uma razoável aluna, porque eu acho que uma boa aluna é uma pessoa que é inteligente, é uma criança ou uma pessoa que é inteligente, que tenha... é preciso fazer grandes esforços para tentar isso, pronto, é uma pessoa.... e então acho que era razoável porque tratava de... esforçava-me para isso, trabalhava para isso, e pronto... mas, penso que foi interessante... eu tinha um professor que... e depois eu também tinha outro problema que era os meus professores primários, que nunca foram meus,

mesmo eu na primeira classe tive algumas três professoras, porque elas adoeciam, outras iam embora, outras eram deslocadas e então tive cerca de talvez uns sete ou oito professores, na escola primária.... isso foi muito mau para mim... mas depois aquela que ficou mais tempo connosco, eu comecei-me a ligar muito a ela, lá está, ficou mais tempo connosco, era como se gostasse de nós e tudo e .... portanto... se calhar gostava mesmo... eu penso que sim: ela ainda hoje passa por nós, por mim pelo menos e pronto, é uma pessoa super impecável... mas aconteceu uma coisa que eu não estava à espera.... como eu estava muito ligada a ela não queria dizer que ela não tivesse de me castigar, mas era se eu tivesse realmente merecido isso... o que aconteceu foi que não sei porque carga de água, talvez porque eu tinha uma parceira minha que era uma das tais cábulas, estava sempre a copiar por mim, e acho que os nossos testes ficaram iguais.... então ela nem perguntou nem quem é que tinha copiado, nem quem não tinha... pelos vistos perguntou à minha colega, ela disse que não, e ela pediu-me então para lhe dar a mão para ela me dar umas reguadas... e na altura não disse nada, cheguei a casa, contei à minha avó... porque contava mais à minha avó que à minha mãe, e contei-lhe e à minha avó pronto...realmente disse-me que é uma situação muito chata, e tudo, mas pronto... para eu não tentar dizer a ninguém, para tentar abafar e tudo, porque os professores eram assim, e não sei quê... mas eu, como sempre fiz aquilo que queria, por mim tudo bem, não digo nada, mas aconteceu que isto ...não sei se foi... acho que na 3ª classe... aconteceu na 4ª classe à frente da nossa professora, e ela mandou-nos fazer uma composição sobre um tema qualquer à nossa escolha... e essa história já tinha passado há que tempos... ela já nos falava bem, e ela falava muito comigo também, porque na primária não há aquela do.... da criança... da criança ficar chateada com o adulto... ou ficam todas bem ou não, e eu decidi escolher esse tema, o facto de os professores serem maus para os alunos... não sei como é que expliquei ou como é que foi o tipo da redacção, da composição, mas disse o que se tinha passado, que não tinha merecido levar as reguadas que levei, porque se tivesse merecido aceitava que a professora me tivesse dado, mas eu não tinha merecido, não aceitava... e só sei que ela, depois de ler as composições, ela leu, e depois pediu para falar sozinha comigo, e eu já era mais crescida, pronto, já estava na quarta classe, e ela disse-me que pronto, realmente sentia muito o que tinha acontecido, e pedia desculpa, e eu disse-lhe "tudo bem, professora... mas desculpe, só que é pena a professora só ter visto isto agora, mediante as minhas palavras, não ter visto logo na altura..." pois, prontos, isto dá conclusão para dizer o que nessa altura acontecia, também não sou... tenho dezanove anos... não foi assim há tanto tempo, mas continua a acontecer, acho que continua a acontecer, porque... mas a curiosidade é que continua a acontecer com pessoal já das nossas idades, que se acaba de formar, e dizem que são contra esses conceitos estúpidos de bater... e não sei quê, e acabam por fazer o mesmo, porque acham que não têm outra alternativa, e por isso... então partem a bater... Eu nem vou tentar evitar esses métodos, não os utilizo, pura e simplesmente, porque sou contra, não vou depois utilizá-los... mas acho que sim, acho que ao máximo vou

tentar mostrar o que eu sou, porque não vou mudar com estes três anos de curso... sou eu... e nestes três anos dá para ver se nós temos vocação, ou não, para isso... quem não tiver, aconselho que nem comece a trabalhar com crianças, porque eles são capazes mesmo de ver quem somos nós, às vezes até mais do que os adultos... os adultos são muito falsos... não conseguem transmitir aquilo que são, mas as crianças percebem muito... eu acho que sim, é através das acções dos adultos que eles percebem determinadas coisas, porque é aquilo que eles vêem, e eles aí percebem quem nós somos, as pessoas que nós somos... mas nunca tentar ser melhor que toda a gente... tentar uma continuidade, tentar com os pais, com a futura professora deles, essa parte aí é a que vai custar, não é... quando eles saírem mas... paciência.... e pronto... eu acho que é isso, mas vamos ver, isto tudo se não ficar no desemprego... esperemos que não... mas eu acho que as pessoas antes de exercerem esta profissão, principalmente esta profissão, deviam tentar analisar-se um bocado e tentarem ver se realmente são capazes de determinar as coisas de que são capazes ou de que não são capazes... porque isso acontece... eu pelo menos, pelo que as pessoas dizem, acho que isso acontece ainda muitas vezes, as reguadas, o quarto escuro, a fila dos burros... isso acontece ainda, por acaso sei... da fila dos burros, a fila dos inteligentes e a fila dos médios... isto é uma coisa que choca as pessoas... ninguém quer ser burro, não é?... mesmo que aos olhos das pessoas a gente seja, não gostamos de ser, e isso acontece muitas vezes, a fila dos burros.... - **E alternativas para esses métodos que detesta?... Que alternativas é que acha que o educador, pode utilizar? -** eu acho que... essa opinião não deve partir só do professor, deve partir de todos os colegas... sei lá, fazer um assim, tipo.... um... uma redacção sobre isso.... eu se calhar estou a falar mais para as crianças da primária... porque com as crianças do pré... vamos fazer lá no tapete, vamos fazer a roda, e vamos falar sobre isso... vamos ver com as crianças: "olha, porque é que te... porque é que... então porque é que.. vocês acham que... o que é... porque é que vocês acham que o João ou o Pedro fez isto?" Pronto, e o educador não deve impor ali uma coisa qualquer ao miúdo, mas com os colegas tentarem resolver a situação... e aí até se começam a formar outros conceitos, que é o conceito do fez-aquilo-mas-não-volta-a-fazer, e ao tentar, pronto, esquecer um bocado aquelas situações chatas... eu acho que isso aí do castigo, da estalada... isso é que não. Não concordo nada com isso, não concordo porque não é que nunca isso me tenha acontecido muito, mas nós como jovens temos que alterar essa situação porque senão não há necessidade de se estar a continuar o ensino assim, não há necessidade de continuarem a entrar jovens assim, porque senão afinal não muda nada, tudo vai continuar igual, penso que... não, temos que fazer ver às pessoas que estão há mais tempo no ensino que as coisas realmente têm de mudar... têm de... ensinar com muita paciência... principalmente com as crianças, porque é a partir daí que eles crescem e desenvolvem-se mesmo, vão para a primária, vão para a preparatória, e a partir daí penso que... eles próprios já levam esses conceitos... agora se as crianças já vão habituadas da primária a levarem reguadas e não sei quê, pode ser que já não

tragam novidades para o.... no tipo de ensino....e até sempre.... mesmo... Também há outra questão que deveria mudar... estou a pensar na maneira ainda muito atrasada como as pessoas vêem a educação pré-escolar... em geral acho que as pessoas pensam que... as pessoas pensam que a educação pré-escolar não é necessária, e por outro lado, mesmo que seja necessária, pensam que não é indispensável... é só útil, quer dizer... pensam que serve para pôr lá os miúdos... os putos põem-se lá.... metem-se lá, e... aliás, eu... é engraçado... quando as pessoas me perguntam "então, estás na faculdade?", "ah, estou, entrei para... ", "então entraste para quê?", "para educadora de infância...", "ah, não me digas, então para isso é preciso tirar curso? então, mas tu vais mudar as fraldas às crianças, e... e vais cantar musiquinhas para elas dormirem?"... isto é a concepção que as pessoas têm, não têm uma concepção mais definida, não têm mesmo... quer dizer, não é preciso ir muito longe: os meus pais, mesmo quando eu entrei para aqui ficaram assim um bocado chateados... "então, educadora de infância? então mas... qualquer pessoa pode tomar conta de crianças... " e é verdade, qualquer pessoa toma conta de crianças... falta saber é se toda a gente é capaz de educar as crianças... pois, lá está, quer dizer, toda a gente.. toma conta, mal ou bem.... a nossa função não é tomar conta de crianças, e para as pessoas é tomar conta... a educadora de infância é uma pessoa que toma conta de crianças, não é uma pessoa que educa as crianças, que as desenvolva, não. E pronto, lá está, é tudo.... isto vai tudo contra a minha opinião, mesmo tudo, porque, pronto, e a partir do momento em que entrei para aqui dei-me conta destas questões... e eu acho que se deveria dar mais atenção à educação pré-escolar, porque afinal de contas nós estamos aqui numa universidade, e os professores que nos dão aulas, dão aulas sim senhora, mas estão... a transmitir conceitos... não estão a tentar educar-nos... porque educar, nós já estamos educados... aliás há alunos até mais velhos que os professores... ora lá está... não há, não há aquele esquema de medir conceitos, quem quer ouvir, ouve, quem não ouve, não ouve.... ou quem não quer, não ouve... as crianças não, temos de estar sempre com atenção... para além de... está bem que as crianças não são um balde vazio, mas precisam de elaborar os conceitos delas, e se não forem os adultos a fazerem isso, ou pessoas mais velhas do que eles, claro... não... eles não vão conseguir elaborá-los sozinhos... nós já elaboramos, portanto nós podemos talvez modificar um pouco os nossos conceitos, ou acabar de elaborá-los, mas... em princípio já estão todos acabados, nós já temos as nossas... vá lá, as nossas bases, quer dizer... um adulto pode-nos ajudar mas é mais fundamental, mais importante na educação da criança, enquanto que eu acho que está tudo... eu penso... a correr ao contrário... quer dizer, é horrível que não tomem consciência da importância das crianças... eu fico super chateada quando as pessoas me dizem isso, e só me dá vontade de lhes dizer... "Eh, pá, mas porquê, mas porque é que vocês pensam assim?"...não sei... mas já dão mais valor à escola primária... mas eu gosto do curso, e acho que todas as pessoas são enganadas por essas ideias erradas... e também acho que há muitas pessoas que seguem para a faculdade só para fins lucrativos, nada mais... e nós não, nós

sabemos que as pessoas que estão a seguir este curso têm que ter mais do que isso, têm que ter... vontade mesmo, e vocação, e ambição mesmo, porque se não tiverem não podem esperar muito mais desta profissão... **- Espera muito? -** Eu espero porque acho que a gente aprende montes de coisas com as crianças, muita coisa, mesmo, e, sei lá, aprendemos muito e acho que até vou ganhar noutra coisa, coisa em que as minhas colegas nem pensam mesmo... acho que para além de aprender com eles, acho que vou... como vou estar em contacto com crianças e isso dá-me já depois para contactar com as minhas próprias crianças... minhas mesmo... os meus filhos porque claro que qualquer mulher ambiciona ter filhos e tudo, não é? E isso ajuda, vai ajudar mesmo, pronto... por mais que uma pessoa se sinta como tendo vocação para mãe nunca tem... quer dizer, nunca tem a vocação toda... eu acho que assim, pode ser que tenha mais um bocadinho, não é?... Mas acho que sim... é sempre bom trabalhar com crianças... pelo menos é melhor do que trabalhar com adultos... e são diferentes, são... podem mudar aquilo que os adultos não conseguiram mudar até agora, e só vão conseguir mudar se houver orientação nossa, se nós conseguirmos tentar... lá está, a juventude... as crianças de hoje é que vão liderar... pois é...

Entrevista nº 7 (1º Ano)

Fale-me da sua experiência com crianças ? Para si o que é isso de estar com as crianças? O que é que sente?

Eu não tive experiência com crianças... Mas vim para este curso porque gosto de crianças e elas gostam de mim. Acho que tenho jeito para elas e acho que elas são minhas amigas. Inclusivamente tenho um primo que é difícil fazer com que ele faça o que o adulto quer e eu consigo através de uma psicologia... claro que nunca tive nenhuma formação mas acho que a minha psicologia com ele dá resultado... Ele é um miúdo que praticamente... não se pode dizer que seja selvagem, mas para a idade que tem... ele tem sete anos... e faz coisas de quatro anos... ele vai lá à minha casa e sobe para tudo o que é sítio, dá-me cabo das flores todas, e sabe que está a fazer mal e então ele provoca só que isto tem um bocado a ver com a educação que a mãe lhe tem dado: o pai, por exemplo quer corrigi-lo e a mãe pura e simplesmente começa a ralhar com o pai... Toda a gente tem medo dele, inclusivamente ele frequenta uma pastelaria e cada vez que ele lá entra os donos começam logo a dizer:"Meu Deus ! Já aí vem o Filipe ! ". É horrível... Ele comigo comporta-se mais ou menos bem, tem-me um certo respeito, coisa que ele não tem à própria mãe, porque sabe que se fizer alguma coisa mal... por exemplo ele gosta muito de ver cassetes vídeo, passa o tempo a ver cassetes vídeo, e eu não concordo porque há outras coisas para fazer, por exemplo ele tem trabalhos de casa para fazer e ele não os faz pura e simplesmente porque ele só quer é ver vídeo, e então quando ele está comigo, quando os pais me pedem para ele ficar comigo, porque eles têm confiança em mim, e ele sabe de antemão que enquanto não fizer os trabalhos eu não lhe vou buscar a cassete vídeo... nem vale a pena tentar... Enquanto que com a mãe, tanto chora que ela acaba por lhe ir buscar o vídeo... acaba por conseguir tudo o que ele muito bem quer... Porque como ele começa a chorar de propósito e como o que querem é vê-lo parado, vão buscar... E comigo não, ele chora, faz-me coisas do arco da velha e eu não dobro mesmo e ele começa a perceber que comigo não é a mesma coisa do que com as outras pessoas... Tem um bocado medo de mim... E foi a partir desta experiência que eu pensei que tinha vocação para educadora de infância... Dessa experiência e de uma outra, porque eu criei praticamente uma miúda; a mãe dela era como se fosse irmã da minha mãe e comecei a ter uma ligação a essa miúda, inclusivamente às vezes criava jogos e via que realmente através daqueles jogos a criança se ia desenvolvendo e comecei a ver que se calhar tinha jeito para educadora de infância... porque compreendi que as estratégias para se educar uma criança dependem do que quisermos fazer com ela, por exemplo, eu agora já

aprendi na expressão plástica que a estratégia melhor para as crianças poderem pintar ou desenhar é dar-lhes folhas bem grandes e eu dantes não sabia disso e era capaz de lhes dar folhas pequeninas e eu fiz uma asneira muito grande em relação a essa miúda porque uma vez dei-lhe uma folha e ela riscou-a toda e até fora da folha e eu disse-lhe: "Não podes riscar fora da folha ! Tens de riscar dentro da folha ! ". Eu agora já percebo que isso é normal... aquilo para a criança era dificílimo... eu acho que nas disciplinas práticas se aprendem mais coisas do que nas teóricas... indirectamente não se aprende tanto... por exemplo, as garatujas: eu ouvia falar das garatujas mas não sabia o que era e agora já sei... Também já sei que materiais se devem utilizar para certas idades, e que materiais se podem dar a partir de outra altura, por exemplo o lápis... a criança com três anos não gosta de escrever com lápis, gosta de materiais mais grossos, lápis de cera etc... Portanto não posso falar de grandes experiências que eu tenha vivido com crianças porque só agora é que eu estou a perceber certas coisas... e mesmo a dar-me conta de erros que eu cometi.... não só aquele erro que já lhe contei mas também outros... Eu acho que quando uma criança quer fazer uma coisa... como a minha mãe me dizia não e eu tinha de entender que era mesmo não, eu fiz isso com certas crianças... Eu dizia não e se uma criança me perguntava "porquê?", eu respondia "porque não" e elas por vezes diziam-me "mas não, não é resposta" e realmente é uma estupidez pura porque nós temos de explicar à criança porque é que não... Esse é um dos erros que eu já aprendi a não repetir... claro que não é preciso uma pessoa ser formada para saber isso, mas eu aprendi a não fazer o que a minha mãe me tinha ensinado, ou seja, libertei-me da formação que a minha mãe me deu... Porque de facto se nós sabemos porque é que dizemos não a uma criança, ela também deve saber porque é que nós dizemos esse não ... Se nós entendemos eles também têm de entender... É como se eles não tivessem direito a uma resposta... Até parece que nós adultos não estamos a ligar ao que eles dizem... **E o que é que sente quando está com as crianças?** Bom... depende, mas de um modo geral sinto que tenho a responsabilidade de fazer com que eles se portem bem... preciso de os corrigir...

Que coisas é que as educadoras de infância devem fazer com as crianças?
Acho que a educadora de infância deve ser como um psicólogo... (silêncio) **E então deve fazer o quê?** Disseram-me que agora os psicólogos fazem coisas que dantes não faziam, e que muitas vezes observam as crianças sem as levarem para um escritório... É isso que a educadora deve fazer: observar as crianças na sala, no recreio... Sabe que a mim aconteceu-me isso... eu andava num externato e uma vez apareceu lá um psicólogo que sem eu perceber porquê me disse que queria brincar comigo... e depois, levou-me para o escritório da directora... nunca mais me esqueci porque achei estranho ele estar com tanto interesse por mim sem me conhecer antes... ninguém fazia isso... e depois o psicólogo disse à minha mãe

que eu me estava sempre a defender, isto soube eu mais tarde, agora penso que estava muito espantada e se calhar um bocado desconfiada com ele... Mas voltando ao assunto , eu acho que as educadoras também devem tentar compreender os comportamentos das crianças e por isso têm de ser um bocado psicólogas, para tentarem compreender porque é que as crianças são bruscas, e elas são sempre um bocado bruscas, e não serem elas próprias também bruscas ou até mesmo más... **E para que é que as educadoras devem tentar compreender porque é que as crianças são bruscas?** Bom... é para socializarem a criança, porque as crianças são muito individualistas, gostam muito de sentir afecto e atenção, e eu penso que a culpa é muito do adulto e depois chamam o psicólogo em vez de tentarem ser eles a resolver a situação... é um bocado chato mandar a responsabilidade para outros... se calhar são eles que precisam do psicólogo... Acho que este curso devia ser muito mais baseado na psicologia, digo isto porque até agora ainda não tivemos psicologia e eu acho que devíamos ter psicologia desde o primeiro ano.

Disse há pouco que as crianças são muito individualistas. O que é que entende por isso?

As crianças que eu conheço são todas muito individualistas, e eu até conheço muitas.. por exemplo se a mãe está a oferecer chocolates às visitas que estão lá em casa, a criança não vai querer partilhar, acha que os chocolates devem ser só para ela... Isto é um exemplo, porque em vez de chocolates podia ser outra coisa... querem tudo para elas, são muito egoístas... é por isso que as educadoras são tão necessárias: podem transportar a ideia de que tudo o que a criança fizer não é só para ela, é também para o grupo... É mais um motivo por que as crianças devem ir para um infantário... para serem integradas num grupo pelas educadoras... E também há crianças que se revoltam sem motivo nenhum e então a escola pode também contribuir para que a criança deixe de se revoltar assim... **Como?** Da mesma maneira, quer dizer que quando são integradas num grupo essas crianças revoltadas têm que compreender que têm de fazer como os outros. Eu não gosto desse tipo de crianças... às vezes estou a falar com uma dessas crianças, por exemplo com o Filipe e de repente, sem nenhuma razão ele revolta-se; isso se calhar pode estar ligado com o que se passa em casa, mas eu não tenho culpa nenhuma... Eu não gosto de crianças más... **O que são para si as crianças más?** Depende... por exemplo, as crianças com que eu tenho lidado,às vezes têm coisas más, são más, revoltadas, quando são castigados dão pontapés ou partem coisas... **Que tipo de castigos?** Por exemplo uma palmada quando é preciso... Portanto um miúdo assim, para mim é mau... **Quais são outras características das crianças?** São muito teimosas... embirram muito por qualquer razão... são embirrentas... e depois não conseguem compreender as conveniências... não distinguem o que é conveniente do que não é... é muito difícil lidar com as crianças... é preciso ter pulso... ter mão nelas... e muita paciência também... **E características positivas?** Bom, não quer dizer que os miúdos não

tenham coisas boas que compensam um bocado essas coisas... **Que coisas boas?** Por vezes são dóceis, são carinhosos quando querem... e também são capazes de fazer o que devem fazer em vez de fazerem disparates e birras...

E que mais deve a educadora fazer?

A educadora tem de ter sempre um objectivo quando faz seja o que for com as crianças, seja um jogo ou uma actividade... e esse objectivo deve estar ligado ao desenvolvimento e também penso que é com a prática que as educadoras vão também sabendo o que é que devem fazer com as crianças, mas acho que há uma coisa essencial para as crianças que é a educação física e eu penso dar muita educação física às minhas crianças quando for educadora, porque o movimento é muito importante para elas... è disciplinador... já lá diz o velho ditado: "Mente sã em corpo são" e para nós também é a mesma coisa... eu faço muito exercício físico... e não acho muito bom para elas quando ficam muito tempo sentadas à mesa... outra coisa que eu também penso fazer é decorar a minha sala com muitas coisas bonitas alegres, e também quero prever a maneira mais interessante para arranjar toda a sala para eles poderem estar lá e saberem todos qual é o seu lugar lá dentro, para se habituarem a estar em ordem... Isto tudo é muito bonito mas o pior é que se calhar vamos mas é todas para o desemprego que é isso que está a acontecer às nossas colegas que já acabaram o curso... É muito chato estarmos com a genica toda e depois não conseguimos fazer nada do que gostávamos de fazer, pura e simplesmente porque não temos nenhum sítio onde possamos pôr as nossas ideias e os nossos conhecimentos em prática... É muito frustrante... Isto já para não falar de um problema ainda mais grave que é o do dinheiro.... porque sem dinheiro nada feito... E depois, mesmo que encontremos trabalho ao fim de alguns anos de espera, já deve ser tarde porque as ideias perdem-se com as desilusões... Eu quando penso nisso já fico muito aflita e ainda falta tanto tempo... ainda só agora comecei o curso... E até me disseram que não se compreende muito bem porque é que há tanto desemprego se ainda há tantas crianças que não têm nenhum sítio para onde ir... Por exemplo, tenho uma tia que se desempregou quando teve o filho dela, para poder ficar com ele, mas agora já começou a perceber que faz falta a escola para o convívio da criança mas teve imensa dificuldade em arranjar um jardim de infância, e ela pode pagar, não tem nenhumas dificuldades económicas, agora então para as pessoas que não podem pagar um colégio particular o problema é muito maior... Mas agora a minha tia percebe que é muito bom para o filho andar no jardim de infância... nos primeiros dias ele chorava mas agora já é ele que pede para ir para a escola, e está muito mais desenvolvido, quando chega lá a minha casa já não começa a enrolar-se nas pernas da mãe, já se liberta, já vai fazer coisas sozinho... (silêncio) Outra coisa com que temos de lutar é contra a mentalidade das pessoas que pensam que as educadoras de infância servem para guardar as crianças... nós somos marginalizadas... as pessoas não fazem ideia o saber que as educadoras têm de ter... temos que entranhar isto na

cabeça das pessoas, só que é muito difícil... isso assusta-me também, e falo muito disto com as minhas colegas... acho que andamos quase todas um bocado desmoralizadas com tudo isto... até amigos meus que já não via há uns tempos, quando lhes digo que ando a tirar este curso, dizem-me: "O quê? queres ser isso? Podias tirar um curso melhor..." Nem se preocupam em perguntar-me se gosto do curso, o que é que estou a aprender, o que é que é preciso saber para se ser educadora... Há pessoas com quem já nem entro em diálogo... já não vale a pena...

Como é que as crianças aprendem se desenvolvem e aprendem?
Aprendem quando lhes ensinamos... é assim mesmo... e por isso não nos podemos queixar: os adultos são bons ou maus porque os ensinaram a ser bons ou maus quando eram crianças... penso que todas as educadoras... e não só... os pais também, claro... deviam todos pensar sempre que os exemplos deles são seguidos pelas crianças... não se devem admirar... se fazem uma coisa má ou boa, as crianças vão e imitam logo... e não são as crianças que vão saber se aquilo é bom ou é mau... os adultos é que devem saber... **De que outras maneiras é que as crianças aprendem?** Eu acho que é por imitação... quando lhes ensinamos... aprendem quando ouvem ou vêem coisas serem ditas ou feitas... aprendem sempre pelo exemplo que nós lhes damos...

Entrevista nº 8 (1º Ano)

Fale-me da sua experiência com crianças ? Para si o que é isso de estar com as crianças? O que é que sente?

Estar com as crianças para mim é bom... dá-me uma certa alegria, porque elas são muito activas, são dinâmicas e muito alegres e isso faz-me sentir bem, estar perto delas... (silêncio). Lembro-me especialmente da minha sobrinha que cresceu junto de mim e senti-me sempre muito bem com ela... claro que há alguns anos éramos as duas crianças (quando ela nasceu tinha eu oito anos) e brigávamos um bocado... isso acho que era normal, mas fora isso dei-me muito bem com ela e sentia-me muito bem... As crianças não têm certa maldade que os adultos têm, e embora façam algumas coisas que não são bem feitas fazem um bocado inconscientemente... mas às vezes também fazem para provocar, porque necessitam de atenção especial e quando sentem que o adulto não lhes dá essa atenção, é como quem diz: "estou aqui, tens de me dar atenção". Mas há pais que não têm paciência para brincar com as crianças: elas que se entretenham a brincar com um carrinho ou com a bola, e eles põem-se a ler o jornal ou a ver televisão, mas há outros pais que dispensam um certo tempo aos filhos, brincam com eles, e eu penso que isso é uma coisa muito importante e que todas as crianças deviam ter, mas há pessoas que pensam que isso não é necessário e que brincar já não é para a idade deles, e para esses pais, os filhos são um empecilho para eles... mas perdem também muito da alegria que os filhos podem dar aos pais... A minha mãe às vezes costuma dizer que a minha irmã é tão criança ou mais como a minha sobrinha porque ela brinca muito com a minha sobrinha e eu penso que isso é bom para ambas... (silêncio).

E quais são essas coisas que as crianças fazem e que não são bem feitas? Que comportamentos chatos são esses?

Por exemplo, as crianças chegam a certa altura em que às vezes em certos locais dizem coisas que os pais... nós às vezes pensamos: "se estivesses calado, dava-me jeito... E são irrequietas e às vezes as pessoas não conseguem... sei lá... não têm paciência... estão

cansadas... e as crianças não conseguem estar sossegadas... às vezes é insuportável... mas é mesmo próprio delas... (silêncio).

O que é que as educadoras devem fazer com as crianças?

Na creche e no jardim de infância é preciso que a criança se relacione bem com os colegas, que esteja completamente integrada, e penso que nisso a educadora tem um papel bastante importante, porque deve aproveitar os estímulos dados pelas próprias crianças para actividades porque elas são muito activas... Mas é normal que as crianças se sintam longe das mães e que por isso se sintam um tanto ou quanto deslocadas e acho também que a criança deve ser anteriormente preparada quer pela mãe quer depois pela educadora e se assim for, a criança vai sentir na mesma, mas vai superar mais facilmente, não vai ficar tão perturbada, porque mesmo sentindo a falta da mãe, se se sentir bem naquele novo espaço, se se sentir segura, vai ficar tranquila porque está bem e que a mãe vai voltar mais tarde... Os pais e a educadora têm um papel bastante importante nisso... E eu acho que a educadora deve dar um certa liberdade à criança, deve estimulá-la aproveitando actividades que a criança goste de fazer... deve fazer muitas actividades diferentes com as crianças... (silêncio)... a educadora deve fazer com que elas se sintam bem, que tenham um ambiente que permita que elas estejam estáveis... Há por exemplo aqueles pais que em certas ocasiões deixam os filhos fazer tudo e que noutras ocasiões lhes batem e os reprimem por tudo e por nada e eu acho que isso é muito prejudicial para a criança, porque a uma dada altura já não sabe o que pode e não pode fazer. Eu acho que a criança deve saber que existem certos limites que não pode ultrapassar, e isto é bom mesmo para o desenvolvimento dela, mas esses limites devem ser sempre os mesmos... Não sei o que hei-de dizer mais... (silêncio).

De que maneiras é que as crianças se desenvolvem e aprendem?

A criança quando nasce não é capaz de fazer nada... não está estimulada, não foi ainda estimulada e penso que ela vai aprender com o contacto com as coisas, as experiências que a criança vive, o contacto com materiais... Tudo isto vai desenvolver nela capacidades e vai aprender assim... e não é só a partir do que a criança vê, mas a partir do que ela própria é levada a fazer... mas eu penso que os pais protegem muito os filhos, e embora tenham uma certa razão, têm medo que lhes aconteça alguma coisa de grave... mas por vezes exageram... (silêncio) **E mais?** Penso que é tudo...

Como é que lhe surgiu a ideia de ser educadora de infância?

Bom... eu para já sempre tive uma atracção muito grande por crianças, talvez por contactar desde muito cedo com elas... gosto muito de estar com elas... mas havia um outro curso de que eu também gostava muito e que era enfermagem como estava na área A... a certa altura tive uma certa dúvida se devia vir para este curso ou para enfermagem... Depois as pessoas começaram-me a falar daqueles problemas que existem de desemprego, e então pensei em ir para enfermagem... pensei em candidatar-me em primeiro lugar para enfermagem e em segundo lugar candidatar-me para este curso, mas entretanto no ano passado eu não soube da altura dos exames médicos e depois não me pude candidatar para enfermagem e então eu pensei: "bom, se calhar vou ficar por aqui, vou experimentar o curso de educadoras, e depois candidatei-me em primeiro lugar para aqui e para mais ESEs, também para este curso e também para o curso de professores primários, e foi assim e até agora não estou arrependida, apesar de saber que há algumas dificuldades... mas pode ser que se ultrapassem... **Que dificuldades?** Tenho ouvido falar imenso de falta de colocação das educadoras e isso não é muito agradável... acabarmos o curso e ficarmos sem emprego... mas logo se vê... e até agora ainda não me arrependi... gosto muito desta escola... é diferente do que eu supunha... porque eu estava um bocado habituada ao ensino secundário... e acho que aqui é muito mais calmo... lá também havia muita distância entre professores e alunos e eu aqui não noto tanto isso... mesmo em termos de materiais... lá havia materiais que eram exclusivamente para os professores e nós para trabalharmos com eles tínhamos de pedir uma autorização ao professor e aqui isso não acontece e eu acho que isso é bom... e também há diferentes maneiras de trabalhar aqui... lá, o professor chegava e começava a ditar matéria cá para fora e aqui é um pouco diferente... As pessoas conversam mais sobre os assuntos... e eu acho que aqui me sinto mais próxima da maioria dos professores... é claro que as pessoas são todas diferentes e eu simpatizo mais com alguns dos professores do que com outros... mas principalmente no princípio, quando eu vim para cá, eu sentia-me assim um bocado perdida, longe da família e senti que certos professores tentaram dar uma certa ajuda e queriam saber como é que nós estávamos... E eu vinha mais com uma ideia de que íamos começar de uma maneira diferente... sei lá... pensava que íamos aprender mais coisas directamente relacionadas com a profissão... Depois comecei a ver que não era bem assim, que a princípio era mais para nos conhecermos... era mais uma questão de auto-conhecimento... as disciplinas têm mais a ver com nós próprios, para a desinibição da pessoa e essas coisas assim...

Como é que se vê na sua futura profissão?

Não sei muito bem... tudo depende se houver trabalho... não faço ideia... vamos a ver...

O que é que sente em relação a isto tudo? O quê? **O que é que sente em relação à educação das crianças? de uma forma geral?** Bom sinto que quem quer trabalhar com crianças não é muito bem compreendido... as pessoas vêem os educadores de infância quase como professores da escola primária ou então pensam que a educadora é aquela pessoa que toma conta das criancinhas durante umas tantas horas porque os pais têm de trabalhar e as crianças têm de ficar com alguém, e que a educadora é uma pessoa que faz umas brincadeiras com eles, olha por eles para não fazerem maldades e pronto... penso que as educadoras não são assim muito bem vistas... as pessoas quando pensam num educador pensam que é uma pessoa que não precisa de saber muita coisa... porque pensam que para estar com as criancinhas não é preciso grande coisa... e não é nada disso... as pessoas têm uma ideia muito deturpada... e quanto aos professores primários eu penso que não é tanto assim, mas é quase a mesma coisa...

Entrevista nº 9 (1º Ano)

Fale-me da sua experiência com as crianças. O que é que sente quando está com as crianças? Para si, o que é estar com as crianças? - Eu sinto-me bem porque lembro-me da minha infância, tenho plena consciência do que é que eu sentia e sei que é diferente agora brincar com as crianças e quando eu era criança, brincar com outras crianças, porque quando se é criança tem-se uma fantasia muito desenvolvida e não é preciso ter carro para brincar e então se eu imagino uma coisa os outros todos imaginam a mesma coisa que eu e... pronto, é mesmo uma loucura e sei... tenho a consciência disso hoje e adoro brincar com elas, adoro estar com elas e lembro-me como é que era e pronto... brincamos plenamente bem, eu com... tenho uma amiga que tem 5 anos e então ela adora-me, a mim e à minha irmã, a minha irmã agora já não está cá mas brincávamos as três e às vezes éramos mais doidas do que ela e das próprias crianças e com as brincadeiras... assim como as crianças são...- **E como é que são as crianças? -** As crianças?... As crianças são muito inocentes mas ao mesmo tempo parecem muito marotas e por exemplo se elas... se a gente abre uma ferida: "ai! isto aqui dói"... se for preciso elas fazem uma festinha mas depois, deixa cá experimentar... têm aquela maldade inocente por essas brincadeiras mas... **E mais?** Mais o quê? **Mais características...** Mais características?... Depende, depende das crianças, há muitas crianças que não gostam de ser ensinadas... se se apercebem de que nós estamos a ensinar alguma coisa elas já não querem saber, porque são muito... acham que são muito senhoras de si e não se interessam, tem de ser tudo muito disfarçado às vezes... As características dependem também das fases em que elas estão porque chega a uma fase... acho que há uma fase em que elas são muito angélicas e é tudo ai o coelhinho muitos mimos para o coelhinho, fazem-lhe festinhas mas depois chega à outra fase da... de serem marotas, de aprenderem o que é o bom, o que é o mau, então já estão mais malandras e gostam de fazer maldades... e traquinices, e fazem de propósito, depois berram, choram...

Como é que as crianças se desenvolvem e aprendem? - Como e que elas aprendem? No dia-a-dia, a brincar, a brincar aprende-se muita coisa... aprendem com as outras crianças, aprendem com os adultos, com os conhecimentos que nós lhes damos... aprendem com a televisão, agora aprendem bastante... acho que têm muitas fases mas vão mudando e vão aprendendo e vão ganhando consciência aos poucos de tudo à volta delas e depende das necessidades que elas têm de momento de se desenvolverem mais ou menos nisto ou naquilo... Por exemplo, uma minha amiguinha, a mãe dela é praticamente cega, não vê praticamente nada e sofre de outras coisas e então ela desde muito cedo ganhou aquela consciência de ajudar...

mesmo pequenina quer ajudar a limpar a loiça e... por isso é que a conheço nesse aspecto e, por exemplo, a mãe dela como não vê e não pode ajudar tanto como ela queria tenta ajudá-la ao máximo e às vezes é até um bocadinho exigente demais com ela e a criança tenta-se desenvolver ao máximo, fazer o melhor possível e para agradar à mãe e porque sabe que ali precisa mesmo... acho que às vezes as necessidades fazem com que a criança se desenvolva mais . Há outras crianças que não precisam de nada, os pais fazem-lhe tudo ou têm sempre tudo e pronto, ficam aí... acho que não se desenvolvem tanto...

O que é que acha que os educadores de infância devem fazer com as crianças? - Que é que eles devem fazer? Acho que devem estar sempre muito atentos às crianças e às dificuldades que elas possam ter... não tenho experiência disso... a única que tenho é essa e que devem procurar arranjar várias actividades muito diferentes portanto em diversidade umas das outras... para ajudar a desenvolver os vários aspectos do desenvolvimento da criança... desde o desenvolvimento motor até ao intelectual... **E que mais?** Que mais?... não estou a ver o que é que uma educadora pode fazer mais... Eu já acho que é tanto...

É capaz de se lembrar de uma atitude de um adulto para com uma criança que a tenha chocado, que a tenha levado a pensar "nunca hei-de fazer isto... nunca hei-de fazer uma coisa destas a uma criança..."? - Uma vez quando vinha da escola, uma criança que não tinha mais de 7 anos e o pai levava-a de rastos... batia-lhe por todos os lados, não via se era na cabeça se era na cara ou onde quer que fosse e a criança a chorar mas ao mesmo tempo parecia que já estava também habituada àquilo e isso chocou-me imenso porque ninguém fazia nada, havia adultos que podiam interferir mas ninguém fez nada e isso chocou-me imenso. Penso que nunca se deve bater nas crianças... **- E uma atitude pelo contrário que tenha dito assim "isto é que é, aqui é que está uma coisa interessante para fazer com as crianças" -** As coisas negativas é que marcam mais, mas gosto de ver aqueles pais que conversam muito com as crianças.

Queria colocar-lhe outra questão: Como é que pensa que as pessoas encaram o facto de estar a estudar para educadora de infância? - Não sabem o que é, não lhe dão grande valor porque imaginam uma educadora que toma conta das crianças dos pais que vão trabalhar, é a

ideia que eles têm e de que é o curso mais rasco do ensino superior, para aquelas que coitadas não conseguem ir para a faculdade de letras de Lisboa então olha, coitadas, escolhem estes cursos só para dizer que coitadas, têm qualquer coisa... acho que é uma ideia que está aí... Acho que qualquer curso é válido, seja superior ou prático, não tem importância nenhuma mas há pessoas que só dão valor a um curso com licenciatura, já com mestrado não é a mesma coisa... sim senhor, entrou para a faculdade não-sei-quê de Lisboa, está tudo bem... agora os outros, não é? Coitados... não sabem que as educadoras fazem muito mais do que tomar conta das crianças **Então o que é que fazem mais?** Educam as crianças e educar é muito mais do que tomar conta... mesmo assim toda a gente educa, não é? Os pais também educam... o pior é que às vezes deseducam... **Então qual é a diferença entre o que os pais fazem e o que as educadoras fazem?-** Eu penso que as educadoras sabem fazer actividades com as crianças que os pais não sabem... sabem trabalhar com elas... ensinar-lhes canções, ensinar-lhes a desenhar e a pintar, a fazer colagens... e muitas coisa mais... mas as pessoas acham que isso não é muito importante... não dão importância nenhuma ao nosso curso... também ao princípio, quando escolhi o curso... foi o curso que mais me atraiu porque acho que não era capaz de escolher um curso só por dizer que era uma coisa de que os outros gostassem, o que é importante é que gostemos daquilo que fazemos e então acho que fiz o curso mais adequado para mim... mas eu sabia que havia de ser muito mais que tomar conta de crianças mas não tinha a consciência e acho que as minhas colegas também não do que é que é ser educadora de infância. Isso só se consegue ao longo do curso e ao longo da experiência, aí é que nós temos a consciência plena do que é uma educadora de infância... até aí pouco mais sabemos do que os outros... - **Qual é a sua noção agora das educadoras de infância, em geral, o que é que pensa? -** Das educadoras de infância... eu acho que desenvolvem as capacidades das crianças e tentam ter sempre muita atenção aos problemas delas e conseguem aperceber-se se há alguma coisa de errado na criança, o porquê, conversar com os pais, dialogar a ver o que se passa, por que é que a criança é tão agressiva, por que é que é assim, por que é que é assado, o que é que está a acontecer, se uma criança se está a desenvolver não tão rápido como as outras... mas cada um também tem o seu tempo... mesmo assim se for muito... uma coisa que se note bastante o porquê... arranjar uma série de actividades para as crianças mas em que todas tenham um valor que se repercuta, um objectivo para as crianças... para o seu desenvolvimento... de momento é o que eu penso... no entanto, eu conheço pouco... conheço... eu nunca estive em nenhum jardim de infância quando era pequenina... mas... já fui a um, é... é esse... esse da minha amiga

de 5 anos, e acho que sim, que corre bem, só tenho pena... Acho que todas as crianças deviam ter oportunidade de estar uma manhã ou uma tarde ou de vez em quando estar um bocadinho com outras crianças e fazer o mesmo que elas porque acho que se perde um bocadinho... estar em casa ou crianças que não têm irmãos e ficarem só com os pais ou só com adultos, acho que é importante estarem com outras crianças e fazerem uma série de coisas, saberem o que existe porque há um mundo tão grande que é preciso que se mostre e às vezes em casa nem sempre têm oportunidade disso... às vezes os pais também não têm tempo... mesmo que tenham, os pais nunca substituem o contacto com as outras crianças... É sempre diferente... Eu acho que não... na altura não precisava muito de ir jardim de infância porque eu tinha mais 2 irmãos e tenho um terraço muito grande e toda a vizinhança, tudo o que fosse criança... a casa estava sempre cheia e então participo assim muito com crianças... acho que não ia sentir a falta do jardim de infância, mas há crianças... e fazíamos toda a série de actividades, de todos os tipos mas sem adultos, acho que na altura não precisávamos de adultos... usávamos todo o tipo de materiais desde papéis, tecidos, tudo o que se pudesse imaginar e fazíamos tudo, tudo... Por isso é que acho que não perdi muito em não ter ido para um jardim de infância... Mas acho que hoje em dia as pessoas têm menos tempo... e as crianças estão muito isoladas...

Como é que lhe surgiu a ideia de ser educadora?... Foi quase de repente... O ano passado estava a tirar o 12° ano... eu acabei... fiz o 11° e... quando andava no 9° queria ser esteticista e... não sei se o senhor sabe o que é... esteticista é especialista de beleza... Eles dizem que é para tirar pêlos, então... Também mas não só... é para fazer massagens, fazer... toda uma série de tratamentos... Imensas coisas... **Sim, sim eu sei...** É que às vezes as próprias raparigas não sabem o que é... é preciso estudar imensas coisas... saber como fazer massagens por exemplo para contrariar a tensão... ou para evitar as rugas, a celulite... e é preciso estudar o corpo humano, a anatomia, e mais uma série de coisas...

Então fiz o 11°, tinha 17 anos, esperei mais um bocadinho até aos 18 e entrei para o curso, que só podia entrar aos 18 anos e estive 1 ano a estudar para estética e depois trabalhei 2 anos e depois na altura achei que queria mais qualquer coisa... gostava muito e gosto daquilo mas queria mais qualquer coisa e então decidi inscrever-me no 12°, fiz o 12° ano e na altura estavam as colegas todas a pensar ai, em que é que me vou inscrever... se não conseguir vou para educadora de infância... Fiquei de antenas no ar e gostei da ideia de ser educadora... então achei gira a ideia e depois quando comprei o guia 1991, fui ver e foi o curso de que mais gostei... não olhei a notas como toda a gente, a ver onde é que podia entrar, onde é que não podia, escolhi Setúbal, depois escolhi educadora, escolhi professora primária e depois professora primária para Lisboa e depois escolhi Linguística, também gosto muito... mas entrei para educadora... fiquei toda contente... era o que eu tinha escolhido... **E agora quando está com as crianças o que é que sente? O que é que sente sobre isto tudo da educação das crianças?** Mas eu parece-me que já lhe respondi a isso... mas posso voltar a dizer... sinto que é uma coisa importante... ainda não sei muito, mas parece-me que fiz uma escolha acertada, até porque eu quando estou com as crianças fico muito mais tranquila do que estou com os adultos... até me sinto um pouco como uma criança...(silêncio) É isso professor... penso que é tudo o que eu sei dizer...

Entrevista nº 10 (1º Ano)

O que é que sente quando está com as crianças?... o que é isso para si de estar com as crianças?...
Bem, eu acho que... primeiro é uma coisa que me fascina... porque... eu acho que é importante ver a forma como aqueles seres, podem... podem-se desenvolver com... com o nosso auxílio... com a nossa orientação... porque nós... pronto, nós podemos ajudá-los a descobrir... pronto... mas as crianças já têm tudo... e eu gosto de estar com as crianças porque... sinto que é uma maneira de... tornar o mundo um pouco melhor... porque, ao educar crianças pequeninas, estou a contribuir de certa forma para que as crianças se desenvolvam de uma determinada maneira porque lhes vou ensinando... - **hum hum... disse que as crianças têm tudo... tudo o quê?...** - tudo, quando eu me refiro... pronto, é no sentido que muitas pessoas pensam que a criança é um saco vazio para onde a gente atira lá coisas, e... e eu acho que não é nada assim, acho que a criança já tem um mundo... próprio, um mundo muito seu... e então o que nós... pronto, podemos tentar fazer, é... desenvolver determinadas capacidades e prepará-los, um pouco, para serem crianças, e para.... para irem crescendo ao longo do tempo...

Como é que elas se desenvolvem e aprendem, as crianças?... - como é que elas aprendem?... eu acho que é através do... de actividades, que nós educadores fazemos... através de jogos, através de coisas que lhes interessam, e... por exemplo uma criança que gosta muito de jogos, gosta muito de pintar, gosta muito de fazer barro... e nós podemos aproveitar essas actividades para... ir introduzindo alguns conhecimentos na criança, introduzindo... no sentido de... de pronto, tentar-lhe mostrar, um pouco, as coisas como são na realidade... tentar-lhes abrir um bocado os olhos, se assim se pode dizer, para aquilo que o mundo realmente é... ou proporcionar actividades à criança, pronto, ou proporcionada pela nossa parte ou mesmo solicitada pela criança, nós podemos aproveitar essas alturas, que para a criança deve ser uma altura de prazer... em que ela está a fazer uma coisa que gosta... uma actividade de que gosta, e eu acho que... nós podemos aproveitar... pronto, no caso do barro... elas solicitam para fazer qualquer coisa, e nós tentarmos ah... por exemplo, na

escultura, tentar... ver... pronto, incentivá-la, a fazer a escultura, a ter confiança naquilo que faz, a desenvolver um bocado a personalidade da criança... porque isso vai ser muito importante depois, no decorrer da vida dela, porque... eu acho que é importante ela ter segurança naquilo que faz... de forma a que, mais tarde, quando tiver que fazer qualquer coisa por ela própria, sem auxílio de um adulto, não se sinta tão insegura... como normalmente os adultos se sentem...

Que tipo de comportamentos é que acha que são chatos nas crianças? ... bem... eu acho que isso é um bocado subjectivo, porque eu acho... comportamentos chatos... eu não dizia... eu não os vejo como comportamentos chatos... porque eu acho que cada criança é um caso... depois, o facto de uma criança habitar num... numa determinada comunidade com umas características muito próprias, é lógico... pronto, há comunidades que têm características muito especiais e o educador pode estar habituado a um outro tipo de comunidade e ir trabalhar numa comunidade completamente diferente... e que a criança... pode achar que a criança é um miúdo irrequietíssimo, não sei, gosta de... pronto, de andar à pancadaria, de bater nos outros... isso, para nós... pronto, eu acho que um educador tem... deve ter um papel neutro, nesses casos, deve tentar... apaziguar, isto entre aspas, ah... e tentar compreender porque é que essa criança tem esse tipo de comportamento, porque se ela o tem... é porque existem factores que a levam a esse tipo de comportamento... e portanto eu não... eu não vejo a criança com comportamentos chatos... claro, que há comportamentos que o educador vai achar que não... pronto, não são os mais propícios para o desenvolvimento... mas isso, acho que o... educador tem de fazer um... trabalho de comunidade, um trabalho com os pais, mesmo com a própria criança, hum... tentando não só compreender, mas também levá-la a agir de outra maneira... pronto, e às vezes, quer dizer... comportamentos chatos... para mim... não existem... - **nunca uma criança lhe puxou os cabelos?... -** já... - **e o que é que achou disso?-** pois... mas aí... nós devi.... pronto, eu acho, no meu caso... o que eu tentei fazer foi... alertava a criança que aquilo doía bastante... que estava-me a magoar... e sentar-me com ela... pronto, dizer... "olha, vê lá, 'tás-me a magoar... é isso que tu queres, gostas que eu chore?... " ... pronto, tentar... descer um bocado ao nível dela, e fazê-la... compreender, pôr-se no meu lugar... e... tentar dizer, que se realmente também gosta que lhe puxem os cabelos... mas duma maneira... que ela compreenda, porque as crianças também têm... aquela coisa de... pronto, as crianças gostam de ver como é que as coisas funcionam, de destruir, de... prontos, experimentar novas... novas situações, novas emoções... e eu acho que isso é... muito... muito louvável, só que... elas têm que aprender que também há um limite... e a educadora deve impor esse limite... deve-lhes ensinar isso... mas com muita paciência... é porque há coisas em que podem... abusar um bocadinho, mas há outras que não... há umas regras que

não podem exceder... e outras vezes eles têm de compreender que há explorações perigosas para eles... nesse caso, acho que deve-se alertar um bocado o miúdo... para o perigo que corre... explicar que... pronto... por exemplo, pode ir para a janela, mas convém ir acompanhado... porque... o facto de se debruçar pode... cair, pode-se magoar... e depois é muito chato, porque... os pais depois ficam muito preocupados... pronto, tentar mostrar um bocado o... lado afectivo, digamos, da situação... não dramatizar, não dizer: "tu cais!... olha que te magoas, e partes a cabeça, e levas pontos!..." ... não meter medo, à criança, mas sim alertar um bocado para os perigos no... no lado afectivo... porque, pronto, eu também tive uma experiência negativa, porque os meus pais... eu moro num terceiro andar, e então os meus pais diziam-me sempre "não vás para a varanda que... ah... ficas ah... ficas com tonturas e cais lá em baixo!"... e eu olhava lá para baixo, e aquilo era altíssimo, e eu apanhei um trauma enorme às alturas, eu agora cada vez que subo a um.... quinto andar, é horrível!... e então... pronto, acho que há determinadas coisas que se fazem à criança que podem parecer... pronto, podem visar... "ah, é para o bem dela..."... mas marcam a criança negativamente... e isso pode levar a que a criança mais tarde tenha assim uns traumas... não muito... convenientes... houve uma altura em que subi assim uma rochinha mais alta, e ia caindo cá em baixo porque comecei a sentir-me tonta e fiquei com... pronto, com medo de alturas... bem, pode não ter sido, mas é a explicação que eu vejo assim mais razoável... Os adultos deviam ter mais cuidado... deviam saber como as crianças são... deviam ter mais informações àcerca das crianças... porque eu acho que existem aquelas crianças... pronto, que são adultos pequenos, porque têm um ambiente familiar que lhes proporciona, pronto, esse tipo de coisas, por exemplo, o... eu tenho um irmão com sete anos, e... tem treze anos de diferença de mim, e depois tenho outros irmãos também todos assim crescidos... pronto, por exemplo... ele, é um adulto pequeno... não quer dizer que não tivesse infância, que não..., não brincasse, não... pronto, não tenha a sua... pronto, os seus... as suas características de criança, na idade em que está... mas, por exemplo, é uma criança que tem um vocabulário extremamente desenvolvido... porque nós... usamos determinados termos, pronto, falamos de determinada maneira, e... ele apanhou muita coisa.... depois existem aquelas crianças que por serem atrasadas como crianças, com... aquela linguagem muito... pronto, que os adultos usam assim muito... muito ameninada, digamos, ah... são crianças, pronto, que têm um vocabulário mais restrito, têm um desenvolvimento... também é normal para a sua idade só que tem um vocabulário... eu acho que o vocabulário... é menos... pequeno, é mais pequeno, é mais restrito... (silêncio) mas ao mesmo tempo não sei... não sei, entre os adultos, e as crianças, acho que há diferenças... lógico que há diferenças... mas não sei até que ponto serão... (silêncio)**... estava a dizer que... que havia diferenças... mas não sabia até que ponto é que as diferenças... -** .... não sei até que ponto é que as diferenças serão... hum... assim muito grandes... por exemplo,

existem coisas que são características das crianças e não são características dos adultos, porque a criança tem um... tem um desenvolvimento mais... pronto, ainda tem poucos anos de vida, ainda aprendeu pouca coisa, ainda está... naquela fase das descobertas, mas por exemplo há coisas que as crianças questionam que deixam os adultos assim a pensar... "nunca pensei nisso... "... por exemplo, porque é que as estrelas estão lá em cima e não caem... e coisas do género... há diferenças, acho que sim... só que... são diferenças que são características dos adultos, e as diferenças que são características das crianças... - **hum hum... e quais são as características das crianças?...** - ah... características das crianças... eu acho que as crianças são extremamente despreocupadas... - **hum hum...** - ah... vêem um mundo muito à sua maneira, para eles o mundo é a coisa mais simples... têm uma ideia muito reduzida da vida... a vida para eles resume-se a brincar, divertirem-se, andarem a correr... jogarem à apanhada, jogarem futebol, ah... pronto, estarem um bocado... terem uns pais que os protegem, uns pais que lhes dão de comer... pronto... que os apoiam, que lhes dão auxílio, é menos um... (silêncio) ... e... qual era a pergunta, eu esqueci-me (risos)... - **... quais são as características das crianças... estava a dizer muito bem...** - ah... e... pronto, essas características... eu acho que é... é mesmo isso, é... um olhar o mundo de maneira inocente... mesmo... não se preocuparem muito com as coisas que se passam, preocuparem-se apenas com as coisas que lhes dizem directamente qualquer coisa... naquele momento... e... pronto, é aquela coisa... têm agora um brinquedo, mas se virem outro, largam aquele... porque n.... pronto, não é uma coisa que eles fixam, estão naquela... descoberta... querem mais... querem conhecer, querem ver muita coisa ao mesmo tempo... são muito... a criança é assim... um ser muito.... muito activo, corre dum lado para o outro... às vezes o educador sai assim muito cansado porque... pronto, tem de passar a vida a correr atrás da criança, porque às vezes nós próprios não temos pedalada, digamos, para as crianças... não quer dizer que não... não tentamos dar o máximo, acho que sim, mas só que... a criança é por vezes tão activa e... tem necessidade de se movimentar, e de... andar... muitas vezes uma actividade que nós lhe apresentamos, uma coisa mais calma, estar a pintar, estar a desenhar, muitas vezes não vai de encontro aquilo que eles pretendem... porque é um bocado difícil nós apresentarmos um trabalho e eles quererem ir jogar à bola... (silêncio) acho que é isto assim...

Como é que lhe surgiu a ideia de ser educadora de infância? eu quando fui para a primária tinha uma fixação muito grande pela professora primária... e... adorava ser professora primária... mas... não era bem aquilo que eu queria, eu queria lidar com crianças pequeninas, mas... não... não era bem ser professora primária, porque eu naquela altura ainda não tinha bem noção de... de educadora de infância... sempre estive em creches, sempre estive em... infantários, desde muito pequenina, só que não me lembro desse

tempo... só me lembro... lembro-me de algumas cenas... muito poucas, no jardim de infância, mas pronto... o que eu me lembro mais, é de... da escola primária... sei que tinha uma fixação muito grande pela minha professora primária, ainda tenho, admiro imenso a minha professora primária... depois o que eu me lembro mais é a partir do... primeiro ano do ciclo, pronto, e depois eu... pronto, e depois nessa altura eu achei que era in... gostava de ser professora primária... mas depois... fui para o sétimo ano, apareceram os computadores, queria seguir Informática, depois fui para o oitavo ano... no oitavo queria seguir Arte e Design... depois no nono queria ir para Jornalismo... depois no décimo não sabia o que queria... fui para Jornalismo, pronto.... porque achei que era a... a área que me satisfazia mais... depois, no décimo primeiro ano queria ir para Sociologia... depois, comecei a trabalhar... estive a trabalhar no verão ah... num jardim de infância... estive a substituir uma auxiliar de... de educadoras de infância, porque as educadoras foram fazer um curso de... formação, e então pediram-me se eu não queria ir para lá auxiliar as poucas educadoras que lá tinham... então eu fiquei um mês com... a trabalhar com crianças, adorei, gostei imenso, e então... e vi que realmente era aquilo que eu queria... e que, pronto, vinha um bocado... de encontro àquilo que eu... do que eu pretendia, porque se virmos bem... professora primária, pronto, estar em contacto com crianças, desenvolver as capacidades delas... Sociologia... contribuir para uma sociedade melhor... começando dos pequeninos, não é?... de pequenino é que se torce o pepino, segundo se diz... e então acho que... pronto, realizei um pouco o... todas aquelas expectativas que tive... mas por exemplo... eu... eu ainda continuo a querer Sociologia, tirar o curso de Sociologia, mas estou a pensar fazer isso mais tarde... assim... depois de começar a trabalhar, tentar tirar um à noite, n... numa universidade particular, ou coisa assim do género... mas não sei bem... (silêncio) pronto, como eu já estive a trabalhar um bocado com os miúdos, ah... eu vejo que por exemplo muitas colegas minhas têm aquela... "ah... vou trabalhar com os miúdos... "... e não sei quê... e têm uma imagem dos miúdos, umas criancinhas assim... muito calmas, que adoram a educadora, que andam sempre pegados à educadora, querem fazer montes de coisas... depois ficaram um bocado... decepcionadas... quando foram para a prática pedagógica, porque apanharam assim uns miúdos... dumas comunidades... pronto, aqueles tais miúdos problemáticos, porque a comunidade é de determinada forma e exige determinadas coisas das educadoras, exige... e... os miúdos são de determinada maneira porque foram educados daquela forma... e eu, por exemplo não me chocou.... isso não me chocou muito... porque... por exemplo no infantário onde eu estive, haviam vários... várias comunidades juntas... porque eu moro em Lisboa, e então, na zona onde eu moro, há um bairro de ciganos, há um bairro de... pronto, que é povoado por peixeiras, e... vendedoras, e naquele... aquele infantário é... é uma IPS... e então, vão... ali caem um bocado... um pouco todo esse pessoal... e então... são... uns bairros que têm umas características muito

próprias... são bairros que apesar de estarem juntos, são bastante distintos... só determinadas pessoas é que os povoam... pronto, e... então... a mim não me fez tanta impressão o tipo de miúdos que apanhei... e então houve colegas minhas que... por exemplo, no internato queriam adoptar os miúdos... e queriam levar os miúdos para casa... pronto... e eu acho que aprendi um bocado a distanciar-me, isto no bom sentido, de... dos problemas dos miúdos... o que é problema de infantário, de jardim de infância, pronto... é resolvido lá... é lá que... pronto, que as coisas se desenrolam, é lá que as coisas são resolvidas... em casa, os problemas são outros... portanto, eu... é muito difícil, eu não digo que seja fácil... eu também... custou-me imenso, por exemplo: via miúdos muito maltratados, e a princípio custou-me imenso, mas as educadoras... pronto, disseram, alertaram... disseram: "Não podes ser assim, porque senão qualquer dia levas os miúdos todos para casa e não pode ser..." ainda por cima porque eu tenho uma catrefa de irmãos e a minha mãe então dava-lhe uma coisa (risos)... não podia ser... pronto, aprendi um bocado a distanciar-me dos problemas, e eu acho que é isso um bocado, o papel do educador passa por isso... tentar ajudar as crianças, mas enquanto elas estiverem no jardim de infância, não quer dizer que se faça um trabalho extra, com os pais, mas tentar separar um bocado a vida pessoal, os sentimentos pessoais, do... do que se passa no jardim...

Qual é o seu o sentimento àcerca disso tudo... Tudo o quê? **Tudo o que tem estado a falar àcerca da educação das crianças...** bom, ah... eu só posso falar daquilo que senti em relação ao que vi e ao que tenho constatado... eu acho que existem bons profissionais na educação pré-escolar, existem também muito maus profissionais, na educação pré-escolar... já apanhei alguns, pela frente... foi assim um bocado desagradável porque eu estava numa situação... pronto, ainda não estava aqui... ainda não tinha entrado para a Escola... eu deparei-me com aquela situação, e no entanto eu achei: "meu Deus, há aqui qualquer coisa que está errado..."... mas pronto, como eu estava ali... hum... pronto, neste caso foi no jardim de infância onde eu estava, a trabalhar, e eu achei que aquilo... uma educadora não podia agir daquela forma, porque os miúdos não são nenhuns paus mandados... e então... pronto, eu senti que havia qualquer coisa ali que não funcionava, e... qual era a pergunta... eu esqueço-me... **- o que é que sente àcerca da educação das... -** ah... e então... pronto, eu acho que se há bons educadores... também há maus educadores... e... acho que esses maus educadores estragam um bocado... o trabalho dos bons educadores... **- ... e o que é que distingue um bom educador dum mau educador? -** ... por exemplo, eu acho que tem que haver um respeito da educadora pela criança, e... pronto, a educadora tem que saber qual é o seu lugar, tem que saber até que ponto pode... digamos, jogar, entre aspas, com os sentimentos da criança, e com... a maneira da criança agir, e até que ponto é que a própria criança pode jogar com os

sentimentos dela... pronto, até que ponto se pode deixar envolver ou não, por determinada criança, e os factores que a levam a deixar-se envolver ou não... ah... voltando à educação, acho que... a nível dos pais e da comunidade, a educação pré-escolar, neste momento, em Portugal, por aquilo que eu sinto, acho que está muito... é muito menosprezada... ah... vêem... vêem a criança, pronto, como um ser humano, não é, mas... é muito nova para ir para uma escola... vêem o pré-primário como uma escola, o início da escola primária, uma preparação para a escola primária... e eu acho que não é bem isso... eu acho que é mais... tentar mostrar à criança... desenvolver ao máximo as capacidades que a criança tem, e que muitas vezes os pais... não quer dizer que vá substituir, não, longe disso, só que há pais... como andam naquela vida: trabalho, casa, depois arrumação da casa e não sei quê... não dão a atenção devida à criança, e então há coisas, por exemplo, que o educador repete, e.... diz aos pais: "olhem, ele precisa de mais atenção... pronto, anda um bocado triste por isto ou por aquilo..."... e... é impor... eu acho que é importante haver uma... colaboração com os pais e com os educadores, e eu acho que neste momento não há, porque os educadores... é capaz de ser culpa um bocado dos educadores, de... não dão a devida atenção aos pais, mas também pode ser um bocado dos pais porque têm uma imagem errada do pré-escolar, porque na altura... no tempo deles se calhar não havia... é uma coisa nova... então... vêem... pronto, têm uma imagem errada, mesmo... e... pronto, depois aparecem instituições que... como as IPS, em que às vezes os pais até pagam assim uma quantia irrisória... e às vezes até nem pagam...e então põem para lá a criança o dia todo, porque... pronto, até nem têm que lhe dar de comer, e... nem precisam de estar a ouvir os gritos da criança o dia todo, é só à noite: dão-lhe de jantar e metem-no na cama, pronto, eu acho que isso é uma ideia um bocado errada que os pais têm, mas existe... é uma ideia que existe... e não sei até que ponto é que os educadores não têm contribuído um bocado para esse tipo de ideia dos pais, e... a própria comunidade tem... a instituição ou os pais... têm contribuído para essa ideia errada... pronto, porque... muitas vezes tentam... os educadores tentam dizer aos pais que não podem agir assim, e que têm que dar mais atenção, têm que fazer as coisas de outra maneira, e os pais pronto, continuam a agir da mesma maneira e o educador cansa-se, ou então toma uma atitude de... deixa andar... e isso é muito mau... não quer dizer... é um trabalho difícil, pronto, se os pais têm determinado conceito vai ser muito difícil mudar esse conceito... mas se o educador começar a fazer actividades com os pais, tentar mostrar o que se faz lá, talvez dê algum resultado...

ENTREVISTAS — 2º ANO

Entrevista nº 1 (2º Ano)

Fale-me da sua experiência com as crianças: para si, o que é isso de estar com as crianças? O que é que sente?

O que é que eu sinto?... o que é que eu sinto, o que é que eu acho que é estar com as crianças, ou o que é que eu sinto mesmo, quando estou com as crianças? - **O que é que sente...** - ai, eu sinto-me muito bem, com as crianças... sinto uma alegria enorme... existe muito de lúdico... acho que uma pessoa se transforma completamente quando está com as crianças... parece que regressa ao mundo delas... à infância, e isso é óptimo... por outro lado estar com as crianças é também estar com um objectivo... é lógico que nós estamos com as crianças numa de brincadeira, mas com um objectivo... nós não deixamos transparecer isso directamente para elas, mas... promover o seu desenvolvimento, não é?... (silêncio)- **e de que forma?...** - de que forma?... nós temos um objectivo... (silêncio) - **...qual?...** - partimos para actividades... essas actividades podem ser espontâneas, ou não... mas também mesmo que surjam espontaneamente, nós tentamos... pelo menos eu tento... levar aquilo para um objectivo... (silêncio) ....pode fazer mais perguntas.... - **eu estava à espera que me dissesse mais... sim, de facto então sente-se... sente-se bem...** sim... sim... compensa muito a nível pessoal... - **sim?...** - nós sabemos que a profissão de educadora não o é no tocante ao dinheiro... portanto, não é economicamente que é gratificante... mas eu acho que compensa a outros níveis... é gratificante sob o ponto de vista humano... da relação humana... é muito gratificante... eu acho que me realizo... eu sinto-me realizada, acho que realiza a pessoa... porque nós estamos ali a contribuir para alguma coisa, facilitar o desenvolvimento da personalidade... para todo o tipo de desenvolvimento da criança... isso é... dá muita satisfação... e eu acho que é muito diferente da relação com os adultos porque uma criança é sincera... é extremamente sincera... não é cínica, não é nada... aquilo que ela tem a dizer, não vai dizer por trás, nem nada, ela diz na cara... e nós podemos ser nós mesmas com as crianças... enquanto que um adulto que não tenha essa capacidade de manter a fachada com os outros adultos, às vezes dá-se mal... - **dá-se mal como?...** - um adulto que não saiba manter a fachada dá-se mal... eu acho que uma pessoa que é sincera é sempre entendida pelos outros como a... má colega, isto, aqueloutro... é um bocado isso... uma criança não, uma criança pode ser ela mesma... portanto existe uma alegria enorme, e uma satisfação enorme, que às vezes com os adultos, isso não acontece... não quer dizer que eu não goste dos adultos também, não é?... que eu não goste da relação com os adultos também.... mas é diferente, é muito diferente... e por outro lado é um mundo... imaginário... magia, tem mesmo magia, o mundo das crianças... e às vezes, no dia a dia, essa magia perde-se... com os anos... com a vida... vamos perdendo essa magia, e encontramos um bocado dessa magia na nossa relação com as crianças... e era aquilo que eu dizia... permite um regresso... à infância, e eu acho que isso é óptimo... não foi só por causa disto que eu também escolhi ser educadora, é

porque ser educadora... permite uma multiplicidade de funções... quer dizer, eu gosto muito de fazer.... contactar com materiais, fazer muitas actividades, e eu gosto de música, gosto de tudo... todo o tipo de arte, e uma educadora de certa maneira também está ligada a isso... tem que ser de certa maneira uma artista, de facto, eu penso... é necessária muita criatividade, muita imaginação... e eu sou uma pessoa extremamente criativa e imaginativa, e... isso permite-me.... quer dizer, a minha personalidade dá para isso... dá para aquilo que eu vou fazer no dia a dia... claro que não vou para lá sem saber o que vou fazer... quer dizer, tenho um objectivo, mas permite-me esse contacto... e permite-me também o improviso, a criatividade sobre o momento.... e não é nada monótono, bom... se nós quisermos... todos os dias uma pessoa pode fazer coisas diferentes, aliás compete-nos a nós não deixar que as coisas caiam na monotonia... - **e o que é que compete mais a uma educadora?... -** a nível quê, da relação com as crianças, ou da relação com os adultos... portanto... com as famílias... - **com as crianças... -** com as crianças... eu acho que... uma pessoa para ser educadora tem que ser espontânea... tem que ser ela mesma... tem de ser autêntica, e eu acho que compete a uma educadora, a uma pessoa relacionada com as crianças, é... deixar que elas sejam elas mesmas, cresçam duma forma livre, sejam autónomas, se relacionem com os outros de uma forma positiva, e assim deve promover o seu desenvolvimento físico, motor, e a nível... global, todo o tipo de desenvolvimento... é, ao fim e ao cabo, preparar a criança para a vida... para se adaptar a todo o tipo de situações... eu acho que... acho que o afecto é muito importante... a relação do... a relação que o adulto tem...- **hum hum.... -** acho que é extremamente importante... porque se a criança se sentir bem, naquele... naquele meio, naquela sala, vai ter liberdade para ser ela mesma, vai... vai-se sentir à-vontade... para ir àquela área fazer o que lhe apetecer, eu acho que... a pessoa... a pessoa da educadora é muito importante... o exemplo que ela dá, e... a mímica da educadora... a mímica é extremamente importante... a mímica...

Como é que as crianças se desenvolvem e aprendem?...

Eu acho que aprendem muito pela... pela imitação, por... pelo modelo que o adulto dá... ou seja, ao fim e ao cabo, às vezes é o exemplo que o adulto dá, e a atitude do adulto, é muito importante... e aprende pelo lúdico... aprende muito com as brincadeiras, nos jogos que elas inventam... nas brincadeiras... **e mais?** é um bocado complicado de responder, mas eu acho que começa na família, eu acho que é o meio, o meio não é só a família... o meio em geral eu acho que é responsável por todo o desenvolvimento... os exemplos que são imitados pelas crianças... e também... e o estímulo, que é dado por esse meio, a estimulação, portanto o papel do adulto é fundamental... e a maneira como nós estruturamos o meio... o meio pode ser .... a nível humano... e depois é lógico, é como eu digo... há pais que sabem ser pais, e há pais que não sabem ser pais... uma pessoa também tem que ter alguns conhecimentos sobre desenvolvimento... por isso é que existem as educadoras... mas infelizmente não é isso o que as pessoas pensam... aquilo que eu acho é que as pessoas, hoje em dia, já vão dando importância à educação, até porque já... mesmo nos meios de comunicação... já se ouve falar mais na comunicação social... já se fala mais de educação, portanto... não é?... já se ouve falar mais na criança, e isso tudo, e apesar da

profissão de educadora ser relativamente recente, não é? já vai sendo mais conhecida, mas mesmo assim acho que... ainda existe assim uma ideia das pessoas de que... se calhar, a educadora pode ser substituída por outra pessoa, ou que se calhar qualquer pessoa pode tomar o lugar da educadora... e não é bem assim... não é bem assim... é que tomar conta de crianças é uma coisa e educá-las... saber educá-las é outra... e se calhar ainda há pessoas que não sabem o que é uma educadora... eu lembro-me quando eu vim para cá dizia: "ah, entrei no curso de educadora...." e diziam-me coisas do género: "educadora? mas isso não é... não é parecido com assistente social?..." fiquei assim muito mal... e eu lá ia dizendo: "não, não tem nada a ver..."... claro existe aquela formação humana, mas... pronto, as assistentes sociais não têm a mesma função... a função da educadora não é a mesma da assistente social... embora também... também tenha aquele relacionamento com os outros... mas isso também em muitas outras profissões... não tem nada a ver com assistência... aquela relação de assistência: "coitadinhas das crianças..."... poderá ser assistencial entre aspas, por exemplo no caso de uma criança pertencer a uma família dum meio socio-económico baixo, e que a criança não tenha hábitos de higiene, por exemplo, nós não vamos interferir na educação que a família está a dar à criança, mas vamos tentar que pelo menos na instituição a criança... adquira alguns hábitos correctos, não é?... mas é só nesse sentido educativo...

Lembra-se duma situação que tenha sido chocante para si, de uma atitude de um adulto para com uma criança que a tenha feito pensar: "eu nunca hei-de fazer aquilo...

Ah, neste estágio aconteceu-me uma.... que eu fiquei chocadíssima.... eu estive com uma educadora... cada vez que uma criança se portava mal, (eles comiam todos no refeitório, os bebés e tudo...) a educadora ameaçava a criança: " se não te portas bem, vou-te meter na cadeira dos bebés..." e chegou a meter lá uma criança, e a criança esperneou, chorou, até que a educadora disse: "ah, está bem, e agora vais comer"... e o miúdo comeu, soluçava, chorava, mas com aquela ameaça, comeu... em termos de desenvolvimento, em termos psicológicos, aquilo é traumatizante, é como se uma criança que já não usasse fraldas, fosse agora obrigada a usar fraldas... quer dizer, se a criança já não está naquele nível de desenvolvimento em que come na cadeira de bebé, estar a ameaçá-la "ai não comes, voltas a ser bebé....", acho que não está bem e fez aquilo várias vezes... não concordei mas não disse nada... nem me compete a mim fazer nada... mas... para uma pessoa que não concorda, é difícil de engolir sem dizer nada... e é uma educadora, não é? Devia ter uma visão.... tem que ter um modelo de educação completamente diferente, prontos... aquela não entende nada de psicologia nem de educação... fiquei chocadíssima... é que não estava nada à espera, e chocou-me imenso... e mesmo as vigilantes, adoptavam o modelo da educadora, não é?... "se não queres comer vou-te meter na cadeira de bebé!..."; é isso e, por exemplo... o que se ouve muito, a nível de vigilantes: nota-se preferência por uma criança, e demonstram isso... a mim aconteceu-me, no primeiro estágio: adorei lá um miúdo, foi desde o primeiro dia em que o vi, adorei o miúdo, mas quer dizer... uma educadora, seja uma educadora seja vigilante, devem tentar não demonstrar assim tanto carinho... ou se demonstram, devem demonstrar também

aos outros, quer dizer... trata as crianças por igual, não é?... bom... mas também vi coisas muito interessantes... por exemplo, crianças... que ainda estavam no controlo dos esfíncteres se descuidavam, não avisavam, ou queriam ir à casa de banho fazer chichi, ou se durante o sono faziam chichi ... , ou coisa do género... a primeira educadora que eu tive... portanto... conversava com a criança, explicava-lhe... não repreendia a criança assim automaticamente, mas conversava com a criança, era carinhosa com ela... isso é extremamente positivo.... ou por exemplo quando uma criança que prontos, não desempenhou a actividade assim tão bem... a educadora não ia evidenciar aquilo que ela não fez tão bem, mas elogiava a criança por aquilo que tinha feito bem... promovia a auto-estima da criança, não é? acho que isso também é extremamente positivo....

Há pouco falou-me de quando as crianças se portam mal... quais são os comportamentos chatos das crianças?...

Por exemplo aquele caso no estágio... era uma confusão, porque a educadora também não sabia dar regras nenhumas, por exemplo uma criança ou um grupo, neste caso era um grupo de crianças que não tinham absolutamente regras nenhumas... eu estou a dizer desagradável da parte das crianças, mas neste caso era desagradável das duas partes... porque.. também a educadora estava há pouco tempo na creche, nunca tinha trabalhado numa creche, tinha só trabalhado em jardim de infância... e... portanto... o que eu queria dizer é que as crianças eram teimosas, quer dizer, as crianças não têm regras nenhumas, têm dificuldade em interiorizar regras, isso já é... quer dizer, portar-se mal, se calhar a criança nem tem a noção de que se está a portar mal... portar mal é... é uma noção do adulto, não é?... é... pronto, é da sociedade, o problema está na aprendizagem dessas regras... pronto... às vezes faz uma duas três quatro cinco vezes a mesma asneira mesmo que estejamos sempre a dizer para não fazer... é a teimosia, portanto... a teimosia... pode ser... pode ser entendido como portar mal... mas isso é próprio das crianças... eu não sei bem... mas portar mal... portar mal se calhar não.... se calhar não existe... há muitas coisas que eu ainda não sei... tenho a sensação de... penso que há muitas coisas que eu não pensava assim... mas também não tinha pensado muito nelas antes... **Acha que houve alguma mudança na sua maneira de conceber as crianças, desde que entrou para a escola, até agora?...** - eu acho que quando uma pessoa entra para o curso de educadoras, adora crianças, continua a adorar crianças, mas tem uma ideia assim... começam... uma coisinha, uma coisinha assim muito fofa... muito linda... assim uma ideia muito... muito assim muito romântica.... e... depois de estar mesmo no curso de educadoras fico com uma ideia.... não quer dizer que eu não soubesse como era uma criança... nunca me tivesse vindo nenhuma às mãos.... mas... tem-se uma ideia muito mais realista do que é o desenvolvimento de uma criança... também se tem muito mais conhecimentos... e o que a criança realmente é... é uma pessoa, uma pessoa tem lados bons e lados maus, e... tem momentos em que está bem disposta, tem momentos em que está mal disposta, tem repentes... e os adultos também têm, acho que é o exemplo mais realista... é uma ideia completamente diferente... claro que uma pessoa quando vai para um curso de educadoras... gosta muito de crianças... eu não fui só por gostar muito de crianças... foram outras influências, mas... prontos existe aquela ideia: "ai, eu gosto muito de criancinhas, eu tenho de ser

educadora..." ... a mim interessavam-me muito questões sobre o desenvolvimento, e psicologia desde o décimo primeiro ano... desde aí que eu gosto muito de psicologia... depois é aquilo... eu já sabia mais ou menos como é que era o curso... porque o R. não sei se conhece, que é meu vizinho?... **- Sim, sim sei quem é** - ele falou-me do curso e eu comecei a querer vir para este curso, quer dizer, escolhi como primeira opção, e depois informei-me com ele, quais eram as cadeiras, e não sei quê... e sabia mais ou menos de que é que constava o curso... e depois como vinha de encontro a todos os meus interesses, e à minha maneira de ser, todas as cadeiras me interessavam, de um modo geral... e estou satisfeita.... não estou nada arrependida de ter escolhido este curso, era mesmo isto que eu queria... **- hum, hum... ainda bem... como é que se projecta na sua futura... profissão... já só falta um ano... para ser educadora...** - como é que me projecto, em que aspecto?... **- ... como é que se vê, como é que antevê e como é que...** - ai, eu... vou tentar ser a melhor educadora que puder ser.... claro que toda a gente pensa isso, não é?... tenta-se fazer... eu não me importo de ir parar a uma realidade... completamente diferente... prontos, uma realidade mais pobre do que aquilo que se podia esperar, não é?... não me importo com isso, o que me importa é eu ter o meu grupo de crianças, e tentar fazer com aquele grupo de crianças... tudo aquilo que eu puder fazer, não é?... a nível de.... desenvolvimento, sobretudo a nível de relação pessoal... fazer o que vou achar mais certo... ser justa, é isso que eu quero, é mesmo... e quero muito trabalhar em... equipa... eu penso trabalhar em equipe e dentro de cada sala segundo os objectivos que em equipe tivermos... quer dizer que eu com outras educadoras possa trocar ideias, materiais, e até podermos dar sugestões... eu... eu só espero é encontrar uma equipe.. óptima, com um bom ambiente... claro que isto é muito utópico, mas... gostava de encontrar um sítio onde eu me possa integrar, fazer os possíveis para me integrar o melhor possível, e pronto... a minha vida profissional está à frente... vejo isso com esperança e... prontos, e... estou preparada para a realidade que.. que fôr encontrar...

De um modo geral o que é que sente em relação à educação das crianças? eu acho que está a correr muito mal... porque... não se ouve falar, praticamente, quase em educadores, ouve-se falar em educação, em crianças, mas a educação em Portugal é a partir de... dos seis anos para a frente... e mesmo assim a educação, em vez de andar para a frente anda para trás... agora há um novo modelo, não sei se sabe que agora as crianças vão ser avaliadas por ciclos, ao fim de cada ciclo... **- hum hum...** - e ao fim de cada ano e.... em vez de andarmos para a frente, às vezes andamos para trás... e a nível pré-escolar.... quer dizer, uma educadora anda aqui três anos a tirar um curso, e depois... fica numa grande insegurança, é que dá mesmo uma insegurança, uma pessoa anda aqui e não sabe se no final vai ter emprego, não sabe se vai ficar aqui... se vai para ali... é que o distrito de Setúbal vai até... Santiago do Cacém... não sabe o que é que vai apanhar... não sabe quanto tempo vai esperar, se vai ter um contrato, de quanto tempo, porque às vezes é para substituir uma educadora que não está, porque está grávida, não sei quê... não sabe mesmo se fica no desemprego, e isso causa... causa muita insegurança, e digo-lhe mais professor: só aguenta esta pressão, quem gosta mesmo muito de crianças e não é muito materialista, porque

senão acaba por desistir e vai fazer outra coisa... aliás, para ser educadora, eu acho que o mais importante é gostar de crianças... neste sentido... porque se não se gostar de crianças... não vale a pena porque não vai compensar... e uma pessoa tem que estar preparada que não vai compensar a nível económico... vai compensar a nível de realização pessoal... mais nada... e depois é o sistema de colocações... parece que as vigilantes tem mais valor que as educadoras... porque uma vigilante tem emprego... elas... tem lá... o lugar garantido... porquê?... porque a nível económico... sai mais barato, não é?... independentemente da qualidade... sai mais barato... às vezes é preferível para eles terem uma data de vigilantes e uma educadora, porque assim pagam menos... por exemplo, eu acho que a educação em Portugal é muito... é um assunto muito controverso... aliás o.... a educação em Portugal não... não tem muito valor... uma pessoa passa anos e anos a estudar, se fôr à procura de emprego, não arranja logo assim... enquanto que há países que dão muito valor à educação... e as pessoas às vezes ganham, conforme os estudos que têm... eu até nem sou uma pessoa muito materialista, mas causa-me frustração uma pessoa andar aqui três anos e no final de três anos, como acho que aconteceu o ano passado, só... só quatro das nossas colegas é que arranjaram colocação... e... dá-me muita frustração uma pessoa andar estes anos todos a estudar, para ao fim e ao cabo não conseguirmos emprego... uma vigilante tem emprego, e uma educadora não tem...

Entrevista nº 2 (2º Ano)

Fale-me da sua experiência com crianças: O que é para si estar com as crianças, o que sente?

Tive experiências com crianças durante o estágio do ano passado em diversas valências (parque aberto, amas, etc), mas antes de ter entrado para a escola, estive com crianças da minha família. Tenho uma prima com quatro anos que nasceu em Évora mas os pais vieram viver para Setúbal, e como não encontraram lugar numa creche, ela viveu em casa da minha avó que mora ao lado da minha casa e portanto tive um grande contacto com ela. Depois, passados uns meses dela vir para casa dos pais cá em Setúbal, eu também vim para Setúbal, enfim, continuei a estar muito com ela. É uma espécie de irmãzinha minha com uma mistura de filha... A minha mãe até achava piada... porque eu tinha 17 anos e andava a passear em Évora com ela e a minha mãe até dizia que me comprometia... Depois, tenho duas amigas minhas que já têm filhos, um de um ano e outro de três anos, e são crianças com que eu tenho muito à vontade... Gosto muito de estar com elas... Sinto-me da idade delas quando estou com elas... Este fim de semana conheci uma miúda espanhola com seis anos, e a certa altura já queria que eu fosse almoçar a casa dela, e eu disse que não podia porque tinha chegado a Évora nesse dia, e tinha de estar com os meus pais, mas disse-lhe que a ia visitar à tarde, e os pais queriam sair mas a menina não quis, porque dizia que estava à minha espera... depois eu cheguei e demos abraços e contei-lhe histórias e fiquei da idade dela... por isso é que eu tenho direito de ser educadora.

Como é isso de se sentir da idade das crianças?

É agradável... é muito bom... sinto-me muito bem... No ano passado tive um problema emocional muito grande, e até me passaram ideias esquisitas pela cabeça, de morrer e essas coisas, e estar com as crianças ajudava-me muito a esquecer essas ideias, eu estava tão mal tão mal que pedi aos pais que deixassem a minha prima ir para minha casa, e eu, em vez de me levantar às oito horas, levantava-me às sete e meia para a ir levar ao colégio... É assim, as crianças são a minha salvação... ajudam muito... pelo menos a mim ajudam. A maneira deles estarem, quando nós gostamos deles, ajuda-nos a dar mais valor à vida, é isto mesmo... É por isso que eu digo que quero ter muitos filhos e o último há-de ser quando eu já não for muito nova que é para eu ter sempre alguma criança ao pé de mim. A companhia das crianças é diferente de todas as outras companhias, é mais gratificante, mais pura, faz-nos sentir melhor, podemos confiar mais nelas, e têm uma meiguice muito própria; e eu ao mesmo tempo também os trato como se fossem grandes, falo muito com elas, porque para já as crianças são mais espertas do que as pessoas as fazem, sabem mais do que parece ou do que se diz. Sobre essa questão da inteligência das crianças, um menino que eu conheço ficou sem o pai quando tinha três anos e ninguém lhe disse nada, e estava eu em casa dele, no dia seguinte ao pai ter sido enterrado e ele vira-se para mim e diz "Olha, sabes o meu pai foi-se embora, teve que me deixar porque teve

saudades da mãe dos manos" (a primeira mulher do pai que já tinha morrido). Ele sabia que a mãe dos irmãos e a dele não era a mesma, e sabia que a mãe dos irmãos tinha morrido, e sem que ninguém lhe tenha dito nada, descobriu...

E o que é que eles fazem de chato?

Às vezes não compreendem muito que estamos cansados e insistem muito: "Mas conta, conta uma história... e outra e outra " e há crianças que se atiram para cima de nós e temos de arranjar paciência mesmo sem a ter... e às vezes têm muitas manhas e sabem que se fizerem ou disserem determinadas coisas conseguem de nós aquilo que querem... Uma amiga minha tem uma filha de dois anos e diz-me que quando gosta mais da filha é quando ela está a dormir... ela adora a filha, mas é o momento em que gosta mais dela, e isto faz ver que eles às vezes são cansativos, querem muita atenção e gostam de ter sempre companhia e de fazer muitas perguntas, mas acho que compensa a alegria que nos dão, e também nesta vida não há nada completamente bom, há sempre um lado bom e um lado mau em tudo, nas coisas, nas situações, nas pessoas, até nas crianças...

O que é que uma educadora deve fazer com as crianças?

Acho que nos dias de hoje a função de uma educadora é um bocado a de tapar os buracos dos pais... como estão a trabalhar não podem estar com os filhos por muito que queiram e então as educadoras devem tentar tapar a falta que as crianças sentem por não conseguirem estar muito tempo com os pais, devem tentar que as crianças passem os dias nas instituições da forma mais leve... de modo a ficarem em harmonia com as outras crianças, porque eu acho que ajuda muito o desenvolvimento das crianças poderem estar e brincar umas com as outras... Por exemplo a minha prima desde que anda na escola está muito mais comunicativa do que quando estava só com a minha avó... As crianças aprendem brincadeiras, as conversas delas ficam diferentes, ficam mais evoluídas, despertam mais... e é esse o papel da educadora: ajudar o desenvolvimento... e também fazer com que a passagem para a escola primária não lhes custe tanto, e seja mais leve para eles, porque há uma diferença entre as crianças que estiveram na pré-escolar e as que não estiveram, porque geralmente as crianças que já estiveram no jardim de infância são mais abertas, mais comunicativas, mesmo a falar com os adultos têm mais à vontade, e aprendem mais cedo a brincar com as outras crianças, e a dividir as coisas, ficam a saber partilhar as coisas, e desenvolvem mais as capacidades de aprendizagem, vão aprendendo canções, jogos, e quando vão para a escola primária já têm outro à vontade que não conseguem se ficarem com uma avó ou com a mãe e para elas a professora já é alguém que... até gostam... na maioria dos casos... Há um exemplo que é o do meu irmão que esteve sempre com a minha avó até ir para a escola primária e eu que fui para o jardim de infância: para mim a entrada na escola primária não me custou quase nada, mas para o meu irmão foi um caso sério... A minha mãe no primeiro ano ano que o meu irmão foi para a escola primária chegou a estar dias inteiros na escola com ele... Isto , apesar de eu já lá andar nessa escola... Eu estava na quarta classe quando ele foi para a primeira... Mesmo hoje eu sou muito mais aberta do que ele, mais comunicativa,e o meu irmão é mais tímido... penso que é a maneira de ser dele mas isso acentuou-se porque ele ficou com a minha

avó... penso que essa diferença entre nós tem muito a ver com eu ter andado no jardim de infância e ele não... mas o que é importante é que fiquem a gostar da escola e que se sintam lá bem e que seja um bocado a segunda casa deles: essa é também uma função da educadora... acho mesmo que é a principal. (silêncio) Mas eu não gostei nada de estar a estagiar na ama, no ano passado... se calhar tive azar... a primeira vez que lá fui tive que sair para vomitar cá fora... a casa cheirava mal... as crianças eram muito húmidas mas a ama podia ter um bocadinho mais de cuidado com elas... era inverno, as crianças estavam um bocado constipadas e havia crianças com ranho até ao queixo mas a ama não se importava... ia um bocado de ranho na banana que a criança comia e a ama não se importava nada... para aquela ama aquilo era só uma forma de ganhar dinheiro e os pais não tinham onde pôr as crianças... claro que deve haver amas boas mas daquela não gostei nada.

Falou nas capacidades de aprendizagem das crianças; Como é que elas se desenvolvem e aprendem?

As crianças vão vendo as outras a fazer coisas, e depois também querem fazer como os outros, depois é preciso que a educadora tenha estratégias para incentivar as crianças para isso... e de um modo geral as crianças acham piada e então também querem fazer... No fundo as crianças aprendem muito por imitação: se uma criança sabe aquela canção, as outras também querem saber... e dizem: "Ela esteve a brincar com a digitinta e eu também quero brincar" e no outro dia essa criança já vai ensinar a outra que ainda não fez... gostam de saber e de dizer: "Eu já sei fazer"... Quando eu tiver filhos, mesmo que possa ficar com eles o dia todo, acho que é bom que vão para uma creche a partir dos dois três anos... com menos de dois anos acho que não devem ir para uma creche... isto digo eu não como futura educadora de infância mas sim como futura mãe... As crianças precisam antes de tudo de ter um ambiente de harmonia e de calma de modo a poderem fazer ligações afectivas estáveis, porque é isso que irá ajudá-las no seu desenvolvimento e nas aprendizagens em geral... essa harmonia deve ser conseguida pela educadora e também em casa, e se em casa esse ambiente não existe, a educadora deve tentar minimizar essas perturbações que a criança pode sofrer. Acho que as educadoras não devem deixar transparecer os seus problemas pessoais para as crianças e aliás os pais também não... mas isto é discutível porque há pessoas que acham que as crianças devem ser postas ao corrente de tudo para se aperceberem melhor do que é a vida... mas eu acho que eles são tão pequeninos, têm tanto tempo... Qual era a pergunta? **Como é que as crianças aprendem ?** Bem, eu acho que aprendem muito com as experiências que fazem... aprendem muito umas com as outras... quando interagem umas com as outras... aprendem também com aquilo que fazem sozinhas... aprendem pela acção... e são muito activas as crianças... não sei... (silêncio) **E mais?** Não... bom, acho que é isso o principal... o que já disse... (silêncio).

Como é que lhe surgiu a ideia de ser educadora de infância?

A minha mãe é professora primária e as irmãs dela, as minhas tias também são e eu ia para as salas delas quando era pequenina, e uma tia minha tinha sempre a primeira classe e eu gostava

mais dos pequeninos do que dos outros... depois a minha sobrinha e não só... É sobretudo por eu gostar muito dos miúdos.... gosto muito de estar com eles... Quando era aluna de direito e estava já no segundo ano e não era capaz de estudar, dava-me era vontade de chorar, e uma amiga que morava comigo mostrou-me uns papeis de inscrição e concorri também para educadores de infância... porque eu fui para direito não porque gostasse mas porque sou muito teimosa tal como o meu pai, e por volta dos 14 ou 15 anos entrei em grande choque com o meu pai e como ele não queria que eu fosse para humanísticas eu só para me opor a ele fui mesmo. O meu pai então disse que eu devia escolher um curso que existisse lá em Évora. E eu disse que queria ir para direito porque era um curso que não havia em Évora, e até vim logo para Lisboa para fazer o 12º ano porque vinham todas as minhas amigas para cá. E quando me candidatei ao curso de educadoras de infância não me candidatei a mais nenhum porque era o único que eu queria. Claro que nem tudo é sempre bom... agora que se aproxima o período do estágio do 2º ano muitas de nós já começamos a ter um bocado de medo... mas são situações em que aprendemos muito, que mais não seja aprendemos o que não se deve fazer com as crianças... Só passando pelas situações práticas é que sabemos... e podemos e devemos ir aos poucos encaixando-nos no nosso mundo futuro... porque a responsabilidade que nós vamos ter é tão grande que é melhor começarmos desde já a prepararmo-nos para ela... Mas globalmente gosto muito do curso e estava à espera que assim fosse, e que estudasse o desenvolvimento da criança embora haja algumas pequenas desilusões como aquela de eu pensar que havia mais facilidade de emprego...

Disse que pelo menos aprende o que não se deve fazer com as crianças. Lembra-se de alguma situação em que um comportamento de um adulto para com uma criança a tenha chocado particularmente?

Sim... quando batem nas crianças... isso é o que mais me choca... não há direito que os adultos batam nas crianças, lá porque têm mais força, acham que têm esse direito... mas também acho horrível quando não desculpam nada às crianças e só exigem imensas coisas às crianças... Acho que há uma grande rigidez por vezes com as crianças...

nº 3 (2º Ano)

da sua experiência com as crianças. O que é para si estar com as
O que é que sente?

riências com crianças, em situações assim sem ser nas instituições, e neste momento
uações nas instituições já... naquele estágio que tivemos, digamos assim, numa série
s, fui lá, ver as crianças, ver como aquilo funcionava, nas creches familiares, etc...
á estive em creches, o semestre passado... (silêncio...) **Dessas experiências**
o que é para si estar com as crianças?... o que é que significa isso, o
sente, quando está com as crianças?... Bem, o fundamental é que quando
delas sinto-me entre elas... como se tivesse a idade delas, e é isso mesmo que eu vejo
é estar junto delas, faz-me bem, penetrar no mundo que as envolve, foi o que me fez
almente vir para este curso... é a essência, é uma sensação muito boa para mim
modo como elas vivem as coisas... que nós adultos encaramos de maneira diferente, e
que eu gosto de trabalhar com elas... eu sinto-me bem... elas de facto são muito
vivas... não lhes escapa nada... são muito observadores... mesmo quando nós
que estão distraídos... é isso... (silêncio) e... não sei se interessa dizer isto... **diga...**
ante o que tem dito... é que eu estava a pensar que às vezes as pessoas dizem
o há muitas crianças juntas é uma grande confusão porque andam todas à tareia e isso
as as crianças quando estão juntas umas com as outras, e embora briguem, o que é
acionam-se bem, conseguem sentir-se bem umas com as outras, e ensinam-se umas às
zem: "isto faz-se assim..." e eu não sabia estas coisas... e agora que sei sinto-me com
ade de estar com as crianças... é mais interessante estar com elas depois de
os o que elas de facto são...

ue as crianças se desenvolvem e aprendem?

dem, em parte, pelos estímulos que recebem.... tanto em casa, como na instituição
stiverem, se lhos fornecerem, ... é isso: desenvolvem-se devido a essa estimulação...
m do meio, dos meios diversos meios em que a criança está, não é?... Acho que essa
o contribui muito para o desenvolvimento, para a aprendizagem... **E mais?** Bem...
silêncio) É difícil estar agora a dizer isso aqui...

comportamentos das crianças que considera chatos?

ão muito teimosos e chateiam-me um pouco, mas depois penso que talvez haja alguma
a criança agir daquela maneira.... talvez à primeira... à primeira impressão eu me dê
ralhar, ou de dizer qualquer coisa, ou "não faças isso ou não faças aquilo", mas agora

mas também é preciso dizer... também havia uma coisa... uma coisa que eu gostava muito na educadora... era no acolhimento, a maneira como ela acolhia as crianças... pronto, era espectacular, a criança chegava... e mesmo se estivesse a chorar, o que era muito raro mas se chorasse ou qualquer coisa, a educadora pegava na criança e acarinhava-a e elas iam falando com a mãe, não sei se era para a criança se aperceber de... prontos... de que estavam numa boa relação com a mãe e que não havia problema de ela ficar ali... mas achei que fazia bem o acolhimento e que serviu para alguma coisa para mim... Elas davam possibilidades à criança de fazer uma transição suave... e penso que isso é muito importante... não chegavam ali e pegavam na criança e depois a mãe ia-se embora... não, a criança até ficava assim no meio entre as duas e... havia possibilidades de haver estabilidade da criança na transição... assim é bom... quando nós assistimos a coisas assim nos estágios... o pior é quando assistimos a coisas mal feitas... porque quando estamos no estágio vemos... pronto, pensamos: pode ser que venha a trabalhar neste sítio... ou num sítio como este, numa instituição destas, nós vêmo-nos um bocado já na nossa profissão... e se as coisas não correm bem no sítio em que estamos a fazer o estágio temos um bocado de medo... Mas o meu maior receio é acabar o curso e não arranjar emprego... mas prontos, se for colocada tenho mais medo é das pessoas que ali estiverem, não me acolherem e tudo... de uma forma razoável... ou mantenham atitudes hostis... qualquer coisa assim... e em relação às crianças... claro, se eu souber manter logo uma relação de amizade, principalmente... que elas sintam confiança em mim, é isso que eu quero... **- Por que é que pensa que as pessoas, lá na instituição possam ter atitudes hostis?** Talvez porque tenha uma ideia que as educadoras não gostem muito das pessoas que acabaram de chegar do curso... que estão a tirar o curso... por se sentirem ameaçadas... por pensarem que nós sabemos mais do que elas... e se calhar até sabemos... não digo de coisas práticas, mais mais do desenvolvimento das crianças... talvez também por ter sido o sítio onde eu estive em que há uma certa distância entre as auxiliares e a educadora... não directa porque elas não falavam sobre isso nem nada, mas dava a sensação de que a educadora era quem ali sabia mais e as auxiliares sentiam-se como que... postas abaixo da educadora... abaixo da hierarquia, e em tomar decisões... no poder para tomar decisões... Embora elas não dissessem directamente, davam-me a sensação de que olhavam assim de lado... é uma maneira de dizer... Por exemplo, uma situação: um dia que nós fomos à rua, estava assim um bocadinho de frio, por acaso estava, e uma auxiliar queria vestir os casacos às crianças, e a educadora disse que não, que não se devia vestir os casacos porque depois as crianças tinham calor e não sei quê... e a auxiliar foi para a casa de banho vestir blusas interiores às escondidas às crianças... achei isso assim um bocado estranho... mesmo como quem diz: "eu não posso fazer isso, tenho de fazer isto às escondidas senão sou apanhada com a boca na botija..." achei até engraçado, realmente... mas estava frio, realmente estava frio naquele dia, mas também não sei... a educadora possivelmente devia ter alguma razão... mas com razão ou sem razão, o que é esquisito é que as relações sejam assim... de tal ordem que as pessoas fazem coisas às escondidas... posso perguntar que raio de trabalho de equipa é esse... e depois também me leva a pensar quando um dia eu for trabalhar as pessoas também agem assim, não é? Porque pode estar tudo muito bem à nossa frente, as pessoas falarem connosco normalmente e depois por

trás surgirem assim... não é que elas dissessem mal da educadora... elas nunca me disseram mal da educadora nem nada... mas nos estágios também aprendo a compreender coisas que vale a pena... **Por exemplo?** Por exemplo... eu pensava, quando fui para o estágio que havia montes de actividades, que faziam isto, que faziam aquilo, e depois cheguei lá e não havia nada e depois pensava assim... mas só depois do estágio é que realmente compreendi que se a criança não fizer nada realmente, está a fazer alguma coisa, sem ser as chamadas actividades... essas coisas todas... Onde eu estive não faziam nada disso, a atitude da educadora não era uma atitude directiva... pronto, ela dizia que tinha mais como preocupação deixar a criança explorar, e que gostava de observar a criança a fazer isso, e que aprendia muito observando a criança a brincar como ela quisesse, não intervindo directamente... e quando eu fui para o estágio estava à espera da educadora chegar lá: "vá, meninos, agora vamos fazer isto, vamos fazer aquilo", e depois cheguei lá e não vi ela fazer nada... e depois também cheguei... não sabia o que é que havia de fazer... depois também estava assim a olhar, não sabia o que é que havia de fazer... e fui também aproximando cada criança, brincando... Mas mesmo se isso é muito interessante... se pode ser muito interessante para a criança por causa da autonomia... eu acho que devia de haver um meio termo, devia de haver um espaço... um tempo para a criança brincar como quisesse, mas haver também uma actividade proposta pela educadora, também para interagir mais com as crianças e depois para concretizar diversos objectivos que ela quisesse proporcionar ao desenvolvimento da criança, por exemplo em relação à motricidade, essas coisas assim... mas também é importante que a criança se mova sozinha, claro... para explorar sozinha... mas simultaneamente devia haver actividades dirigidas com objectivos determinados... mas também nada de exageros... porque eu acho que a maior parte das pessoas pensa que a criança só brinca, e brinca por brincar, e ao brincar não está a construir nada com ela e que brincar é inútil, não é? mas não é isso... (silêncio) **Então o que é?** É que a criança a brincar está a construir qualquer coisa, está a aprender, está a formar-se... está a desenvolver-se... nós sabemos que é assim... **Quando diz nós refere-se a quem?** nós que já estamos... ou já trabalhamos com crianças... quer dizer, as educadoras... e mesmo nós nos estágios... e ao estudar teoria etc... sabemos que não é verdade... As pessoas pensam que as crianças só brincam e que não são capazes de fazer a maior parte das coisas... mas elas são pequenas mas conseguem... muitas vezes a brincar... eu acho que a criança tem sempre uma vontade de fazer e de aprender e tentar ultrapassar as barreiras que se põem à sua frente... **- Como, como é que ultrapassam as barreiras? -** Experimentando, fazendo... fazendo até erros, aprendem com os próprios erros... as pessoas de um modo geral... pensam que as crianças aprendem porque os adultos lhe dizem que é assim ou assim... e que não vai nada delas... É o adulto que... que vai transmitir... penso que a maior parte das pessoas é assim... mas não é verdade...

Eu gostava que me dissesse também se pensa que houve alguma evolução em si no que diz respeito à maneira de pensar as crianças, desde que entrou para a escola até agora...

Eu tenho uma maneira de encarar no seu desenvolvimento, porque estas coisas que elas fazem tem razão de ser... talvez me apercebesse mas não soubesse relacionar isso com o que realmente... pronto, percebe o que eu quero dizer... agora acho que há uma razão para os comportamentos das crianças... antes não sabia que era assim... não pensava nisso...

E o que é que sente disso tudo? De tudo o quê? **Da educação das crianças...** Eu sinto que ainda não há uma resposta adequada, nem nada parecido... talvez haja uma abertura, a criança não é encarada como há séculos, actualmente é encarada de uma maneira diferente mas acho que ainda há muito, muito caminho a percorrer. E por exemplo, as instituições educativas.... não há em número suficiente.... e acho que o estado português não considera.... por não considerar a idade dos 0 aos 5 como obrigatória de a criança frequentar os infantários, não dá real valor à criança dessa idade porque se desse mais valor, já considerava obrigatório... Talvez também por falta de informação das pessoas, se as pessoas tentassem informar-se sobre isso... mas acho que isso são valores que são transmitidos, pronto... de geração em geração e... a pessoa rege-se por valores que já adquiriu pelos pais e pelos avós e... pois, é isso... e também uma abertura deles, para com as crianças, disponibilidade, porque uma pessoa, muitas vezes não tem ou não quer ter disponibilidade para entender a criança como ela realmente é...

Entrevista nº 4 (2º Ano)

Fale-me da sua experiência com as crianças: O que é isso de estar com as crianças? O que é que sente quando está com as crianças? Ah... é uma experiência única... muito rica... ninguém devia perder uma experiência dessas... ensina-nos muito sobre nós... faz-nos lembrar a nossa infância... tantas coisas que já não nos lembrávamos e que são tão importantes... acho que é a fase mais bonita da vida... mas depois há a ligação com as crianças... as preferências que uma pessoa... inevitavelmente tem... e que, por acaso até que é ... quer dizer, uma pessoa, depois... é a tal coisa: uma pessoa não pode mostrar, e tal, mas há sempre aquela ternura que uma pessoa sente por um, sente... e é um bocado chato... depois... depois de ter começado as aulas, depois de estar assim... com tantas crianças assim... realmente há uma ou outra que... até às vezes inconscientemente uma pessoa.. mas... uma ou outra mais simpática, mais meiguinha, que uma pessoa gosta mais "eh pá, como é que será?..." ... conseguir viver com isso, estar ali todos os dias, ah... conviver com isso... é um bocado difícil... é outra das coisas que me custou imenso, essa... (silêncio) É tudo um bocado complicado... ainda está tudo muito confuso na minha cabeça... E os proj... bem, os projectos não é?... fazer muita coisa... não sei... às vezes acho que o meu futuro em termos profissionais.. não faço a mínima ideia do que é que será, quer dizer tenho algumas ideias no... eu sei que há lá sítios onde teria de fazer muita coisa, há outros onde não teria de fazer tanto... portanto, é já... mas, portanto, acho que consigo, mesmo assim de princípio acho que conseguirei o meu ordenado... penso eu, acho, não sei... até pode ser que eu não veja nada e... vá passar as passas do Algarve (risos)... mas... fico assim às vezes um bocado... abalançada, não sei... essa questão... e depois há uma coisa, a educadora, é a tal questão do ser/gostar... depois se as crianças não.... não aderem às coisas, se não... não sei, às vezes tenho muito medo... pronto, naquele estágio... no estágio, uma pessoa sente-se... sente-se sempre acompanhada, porque está ali a educadora, e a educadora é que... já está habituada, nos protege, na... naquele ambiente, não é?... e já está dentro das coisas já consegue... um certo... uma certa ruptura... então, não sei, atrai assim os miúdos... às vezes tenho um bocado de medo... mas acho que isso depois se ultrapassa, acho que lá está: vivendo... e estando mais tempo... é evidente que à quarta semana já se está muito mais à vontade com os miúdos... agora se calhar... vou aprender, porque vou para uma idade de muito pequeninos e depois há a estimulação... se fôr berçário, aquela coisa de colo... eu estive com crianças que já fazem actividades... fazem todos... "hoje é isto, vamos fazer isto", todos fazem uma actividade, e tal... mas só que ali... não são essas actividades, é brincar, e... é um bocado mais difícil, e tenho um bocado mais de medo... porque com os bebés de um ano e dois anos, são mais os estímulos, e... as brincadeiras, e é mais difícil... quer dizer: nos três anos também há estimulação... mas é a outro... é a outro nível... sim, porque há as actividades, oferecer materiais, e coisas novas para explorarem, mas... com bebés... depois se eu fôr mesmo para um berçário... e depois como é que eu faço?... estou com um ao colo, e depois?... e se começo a ficar com um segundo ao colo,

depois vou deixar esse e pegar o outro?... quer dizer... fico assim um bocado sem saber como é que vai ser... por outro lado, por exemplo, os mais velhos também me assustam um bocado... - **porquê?... -** porque... são mais... exigentes... e se fôr preciso até... dizem coisas, que são sinceras da parte deles, mas que nos custa um bocado ouvir... ouvir, mas é... ai às vezes dizem assim com umas que aquilo faz doer... são um bocado cruéis... tenho colegas que às vezes dizem que ouviram coisas do género: "não sei o que é que estás aqui a fazer, vai-te embora, tu não és daqui..." uma pessoa deve-se sentir quer queira quer não...(risos)... outras vezes: "ai, tu és feia... tu és feia, o que é que estás aqui a fazer... tu não és daqui..." Quer dizer: como é que uma pessoa se sente?... pronto, uma pessoa tem que começar a encaixar... depois vai conquistando as crianças, isso também é interessante, ir conquistando... a ami... a amizade... pronto, o carinho... a afeição das crianças, não é?... às vezes... até... pronto, podem parecer no princípio assim muito... muito duras, ou mesmo antipáticas, e depois até se podem tornar as... as mais amigas...

Que outras coisas é que... que outras coisas é que as crianças fazem e que são um bocado chatas?...

O que eu não posso é com as... as birras... birras e... quer dizer... pronto, as birras e.... às vezes são más... uma pessoa dar qualquer coisa e... aconteceu-me eu dar lápis, a um, ofereci-lhe uns... uns lápis, e é claro, uma criança que não tem muito contacto... ela... olhou para os lápis e não achou graça nenhuma porque não sabia usar... quer dizer, sabia, mas não... não tem aquela vontade de o usar... se calhar se fosse outra pessoa a oferecer-lhe, ela aceitava... e então, olhou, deitou para o chão... e uma pessoa sente-se assim... "ai, meu Deus, mas será que não gostou..."... "não é isso, olha, deixa estar...", e depois ela agarrou e "olha tão giro, e tal, não sei quê...". Às vezes pode haver uma criança que não queira fazer uma actividade, que diga que não, que quer antes ir brincar, e... ir antes fazer outra coisa, e... às vezes assim... há crianças mais difíceis, e ... depois... na creche logo no segundo dia houve uma criança que apareceu espancada... cheia de manchas... e estava sempre... enquanto os outros estavam sentados, ela não... estava, sempre a mexer, e... sempre... "vem para aqui, vem para aqui...", quer dizer... e depois parecendo que não... uma pessoa... eu, notava um bocado... aquela coisa "coitadinho... os pais..." e tal, "coitadinho...", não é... não é propriamente o... não.... gostar menos dessa criança, mas é que ela... era chata... e as pessoas lá só diziam: "ai, mas coitadinho..." "coitadinho, mas ele... " ... mas sempre aquela coisa, aquela coisa... que começa... depois... será que uma pessoa sente realmente, e começa a pensar, "meu Deus, Deus queira que essa criança hoje não venha porque está a correr tudo tão bem..."... as coisas que uma pessoa... até custa sentir, mas... às vezes até as sente... uma vez ouvi uma auxiliar dizer "ai hoje apetece-me ser má todo o dia!"... dizia isto para uma miúda... "ai hoje só me apetece fazer-te maldades... só me apetece fazer-te é maldades!"... e a miúda, realmente, era muito convencida... e a miúda..."porquê?!"... "porquê?!"...."porque sim, só me apetece fazer... é, é... ser mázinha para ti, hoje..."... "ai, então eu também, também quero ser má..."... quer dizer... não se podem dizer coisas dessas... não é possível que dê bom resultado... de facto, as crianças estão nas mãos do adulto...do... é o "quero ser má, porque me apetece..."... pensei muito nisso na altura... nessas

coisas... mas depois eu começo a pensar... e se um dia destes eu não tenho tanta... paciência... quer dizer, um dia que eu não esteja tão... tão predisposta, e tão... depois o grupo está todo e depois há uma criança que... se dispersa, que não quer fazer as actividades... como é que uma pessoa... como é que uma pessoa... não a deixe... depois uma pessoa começa a pensar "deixá-la... deixá-la, se calhar ainda é o melhor.... e continuar a fazer isto..." mas depois... quer dizer... há um certo número de coisas que eu acho que só dá... pensar muito... eu já me deixei... mas eu acho que pensar muito nas coisas às vezes também não ajuda... e na altura uma pessoa... pronto, logo surge qualquer coisa... até pode ser que essas coisas não aconteçam... não é?... mas a reacção, das crianças, pronto, e por exemplo à chegada... um miúdo chorava, muito, chorava... muito, muito, muito... e depois a educadora: "venha cá...", e não sei quê, e depois esperneava, não queria, não queria... quer dizer... essas coisas também me assustam um bocado... e o miúdo continuar a chorar e... e essas crianças que ficam à janela a chorar pelo... pelo pai, e pela mãe... à janela, constantemente a fungar... ...eu não sei como é que eu conseguiria... como é que eu agiria assim... uma criança ali... acho que a partir duma certa altura já me enjoava... ,mas na creche onde eu estive também tinha um miúdo que chorava mas era um choro, não é de birra, como o outro que esperneava, não... era um choro... aquele soluço mesmo... pronto, eu às vezes tenho mais medo por causa disso, porque... acho que vou ter muita... quer dizer, vou ficar aflita porque aquela criança não está bem, e eu não me vou sentir também bem, e depois ela estar ali assim a chorar tanto tempo, faz-me impressão... ele ficava a chorar, e... quer dizer, depois acabava por se calar... pronto, mais vale não ligarmos do que uma pessoa estar a conversar assim durante muito tempo com a criança, e tal... porque... depois a criança acaba por.... se calhar, se nós dermos muita atenção, a criança ainda fica pior... é assim uma série de coisas, mas que eu acho que entra muito... a vivência... e eu acho que nós precisávamos um bocado mais de... um estágio...

O que é que as educadoras devem fazer com as crianças?

Bom... depende da idade como eu já disse... depende se está a trabalhar com crianças de creche ou de jardim de infância... na creche é mais brincar com as crianças... é mais uma questão de carinho... de afecto, e no jardim de infância já se podem fazer actividades... são sobretudo as actividades... (silêncio) e depois há o trabalho com os pais... e também o trabalho de equipa que é muito importante... (silêncio)... **E com as crianças?** Bem, no jardim de infância fazem inúmeras actividades com as crianças... e na creche já se pode fazer digitinta, é verdade... e há educadoras que até fazem outras actividades, mas eu não concordo porque naquela idade as crianças ainda não estão preparadas para isso... é isso...

Como é que as crianças aprendem e se desenvolvem?...

Eu acho que... pronto é... nas idades mais novas... é muito através da estimulação, a brincar com brinquedos interessantes, não é?... eu acho que a partir da creche a parte mais... a partir de maiores de três anos, que já fazem mais... actividades... eu acho que são as actividades que se fazem, ah... ah... exploração... de materiais, fazer coisas diferentes com plasticina... mas também plasticina eu acho que ao fim de... três ou quatro vezes que fazem... também já... aquilo perde um

bocado a graça... outras vezes em casa, se têm plasticina também fazem... mesmo que seja só uma vez por semana... por isso é que eu acho que... a planificação é muito importante... saber elaborar um plano... é... saber... pronto, ter assim ideias para actividades... para não repetir muito as mesmas actividades... isso era muito importante, porque... não sei, pronto... a certa altura... há muitos materiais que as crianças têm em casa... há os desenhos... se calhar chegam a casa só fazem desenhos... se calhar os pais também começam a pedir-lhes outra vez para fazer um desenho... talvez aprender assim outras coisas... mas eu acho que as coisas que uma pessoa vai aprendendo com as respostas que vai tendo das crianças, isso também é muito importante, uma pessoa às vezes até pode levar um plano duma coisa que pensa que vai... resultar muito, e depois até envereda por outro caminho... até não é mau... que é diferente, mas que até nem é mau... não é?... explorar, outras coisas... e, por acaso, nisso as experiências... por exemplo as histórias, às vezes... histórias que eu... que eu levei... até que eles percebiam, e depois... não sei quê... devemos saber que conceitos ensinar nas histórias... às vezes... eu levei histórias que eu achava que... pronto, e era mais ou menos apropriadas... depois perguntavam-me outras coisas... mas depois também uma pessoa sabe, lá está... é a experiência de ver através de respostas que as crianças dão, é que uma pessoa depois no momento consegue... consegue entrar, não é, e adaptar-se, e fazer coisas que se calhar nem estava a pensar... acho que isso... era importante que nós soubéssemos ver o que devemos fazer nas actividades, eu acho que as actividades são muito importantes... às vezes não é só actividades de fazer... qualquer coisa... são actividades no exterior, passeios, descobertas, outros materiais... ah... coisas que se trazem para a sala... dá para... acima de tudo, a criança... contribui para a descoberta com coisas que ela traz, e que viu... esse... esse estilo de coisas... brinquedos, que se trazem... O que é que me tinha perguntado? **E... estava-me a dizer como é que as crianças aprendem e se desenvolvem...** Sim... sim... é isso... desenvolvem-se com o contacto com o mundo, com as experiências... e também por imitação do que vêem e do que ouvem...

Que diferenças é que pensa que há entre a sua maneira de pensar as crianças antes de entrar para a escola e agora?

Eu nunca tive antes muito contacto com... eu acho que... eu até este período... quase não tive contactos com crianças... eu vou-lhe explicar... porque diziam-me que... eu sempre... sempre pensei nesta profissão, mas depois começaram-me a dizer... uma colega, uma amiga minha que foi fazer um OTL, e foi, e veio de lá e só me dizia "Ai, que horror!... Chegas ao fim do dia, tu não fazes ideia do que vais passar... e depois, agarram-se, ai, que confusão, só gritos, depois..."... depois ela ficou num sítio que era... portanto em que tinha assim umas condições um tanto ou quanto... piolhos, depois muitos vêm muito sujos... e ela dizia-me: "ai Carla! tu não te metas nisso!"... e eu fiquei assim um bocado sem saber o que fazer... e depois há uma coisa que a professora (...) sempre disse... que eu acho que... é uma profissão que exige muito, e que... ao fim de uns anos... e a pessoa deve-se sentir um bocado cansada, de estar ali... quer dizer... depois acho que uma educadora, a partir de certa altura, seria muito mais útil em outros projectos, e outras coisas... criar, investigação... e depois com os conhecimentos que já tem, fazer outras

coisas... e que.... acho que se uma pessoa chega a uma altura e que não tem paciência... e será que terei suficiente paciência para... paciência, quer dizer... aquela queda, que as pessoas dizem... aquela... pronto... vocação... que enfim... aquela vocação que é necessária... (por acaso no meu caso sempre falei mal da vocação, nunca disse que queria vocações para nada), e então às vezes... há aquela coisa que há pessoas que parece que estão mais predispostas para... educar as crianças... têm mais interesse... e eu não sei se terei vocação, se não terei... depois... ai depois... uma pessoa já não sabe... e depois até quando mudei de curso, para aqui, antes de me inscrever, pedi a essa minha amiga que me deixasse ir lá estar umas tardes com.... com... com as crianças... depois no princípio, nos primeiros dias, avisaram-me logo... eu acho que.... ali, é bem mais difícil o que uma pessoa tem para fazer... não é mais difícil, é mais... para já a gente pensa que são todos tão meigos... uma pessoa chega ali, "muito querido", e tal... e a criança não... nem sempre é muito querida... pronto, e então... que... mas acho que é preciso entender também esse... essas fases, entender que... compreender que não... que isso às vezes nem é por maldade, mas aquelas pessoas... "ah, tão mauzinho é aquele... que... os meninos são terríveis...!"... e tal.... e uma pessoa fica a pensar: "então, isto é assim?!..."... mas depois pronto!... Também vejo porquê, porque se calhar não é só chegar ali, e... fazer qualquer coisinha, e eles ficam todos alegres... Mas o que eu pensava?... pensava que era mais fácil do que é... e acho que... as crianças têm de ter uma boa resposta... é evidente que há certas crianças que são mais fáceis que outras... outras são mais difíceis... mas eu pensava que as coisas eram mais fáceis... que as crianças eram mais dóceis... por exemplo eu levei... eu levei os fantoches daqui, que era porque a gente ia fazer um teatro, também, e cheguei lá, fiquei sem os fantoches "o teu fantoche?!"... eu fiquei... e depois a educadora disse: "ai, há crianças que... já não estão habituadas a esse estilo de coisas... não é nenhuma novidade, é rotina..." mas eu acho que isso também... vem na medida do que nós.... do que nós damos, da resposta que temos.... mas sem... eu acho que é mais difícil conseguir... pronto, eu acho que tenho uma arte.... conseguir... conseguir estar com elas, conseguir cativar, e quando falo aqui... cativar o interesse... e quando ela me dizia... às vezes com os miúdos... a questão dos babettes, que eu fiquei de fazer... sentia-me assim um bocado mal porque... pareceu-me tão fácil a questão de os estar assim a chamar, ou estar a cantar, e ia chamando, e depois iam para a casa de banho, depois vinham... lavar as mãos, e depois pôr o babette... eu acho que eu já estava numa tensão, não conseguia... a educadora apareceu lá... quer dizer, é mais difícil... a educadora fazia aquilo... fazia aquilo tudo na calma... mas ah.... se uma pessoa chega assim às vezes a um grupo que não... não adere... até é capaz de dar assim.... de não ligar nenhuma, se é assim é muito pior... mas a educadora era impecável... eu ficava assim a olhar, e a pensar: "mas por acaso, ela tem muita experiência... será que um dia eu vou conseguir ser assim?..." quer dizer, não é que eu queira ser igual a ela, tal e qual... mas uma pessoa tem de ter também queda para aquilo... mas que.... fiquei fascinada porque... naturalmente, é... há um... tem que se ter um toque... não... não é a tal vocação, eu acho que não é a tal vocação, é... pronto um jeito natural, é... eu acho que também vem muito da experiência... e vem muito do que uma pessoa... aprender, também... como a pessoa está... mas acho que é uma arte, conseguir, que tenha sucesso cativá-las, conseguir... o amor, o carinho, das crianças... (silêncio) Mas eu

acho que... acho que mudei muito... porque... eu acho que, depois de ler muito, ah... uma pessoa vê que a criança não é um ser tão... amorfo, não é assim uma coisa assim tão... moldável, como parece... ou como eu.... eu a princípio pensava... eu.... eu houve uma altura, que eu cada vez que lia, tinha mais medo... antes mesmo... antes do estágio, o ano passado... lia mas ficava com medo deles, às tantas a criança parecia-me tão complicada... e é complicada, mas... com tanta coisa, e é tão importante o que nós fazemos, as relações que nós temos, que... é tão sensível... mas às vezes as coisas até nem... nem são tão complicadas, acho que... a noção de criança, pronto, a criança muitas vezes é vista como se fosse menos do que o adulto... penso que era assim que eu via a criança... e agora sei que é diferente mas não é menos... nem mais... é diferente... mas por exemplo em casa, dos meus pais, o meu Pai... acha estas coisas completamente ridículas porque... nunca pensou nisso, não é?... quer dizer, tem assim umas noções, mas... não... mas acho que é muito diferente, uma pessoa depois de... é de se estar no meio, de falar sobre uma série de coisas que não sabíamos... porque uma pessoa depois desperta-se para coisas que... não saltam à vista... as crianças já têm personalidade... quer dizer, têm uma personalidade própria, que nós podemos... conduzir um bocado... não é?... já é um ser que... muito próprio... que... nós vamos conhecer... é como outra pessoa, quer dizer... não é... um ser, não é... um ser que está ali e que nós podemos brincar, e tal, podemos fazer o que quisermos... eu acho que nós temos de fazer um trabalho um bocado... individualizado... nem todas são iguais e a pessoa tem que se... moldar, um bocado, a cada uma... mas há muitas ideias erradas... e que... pronto, desde que tenham... uns docinhos, uns brinquedos e uns presentinhos, e tal, e uns beijinhos de vez em quando, e tal, pronto, está a andar... não é bem isso...

Lembra-se de alguma atitude de um adulto que a tenha levado a pensar: "Nunca hei-de fazer isto com as criança"

Sim estou-me a lembrar que no estágio... a educadora nunca perguntava se as crianças queriam mais... nas refeições... tinham todos que comer a mesma dose... não se sabia se alguma criança queria comer mais...

O que é que sente em relação a todas estas questões?... Das creches? **Sim... e em relação à educação das crianças em geral...**eu acho que cá... bem, cada vez há uma tendência mais para os particulares, as particulares... do que aqui se fossem particulares também, não é... a pouca qualidade dos prédios... mas acho que as pessoas tentam fazer o que é possível, mas às vezes nota-se uma grande desmotivação, depois também não fazem porque... não têm material, não têm material não fazem, depois... vai-se arrastando assim uma situação... não... acho que... que às vezes não há... eu acho que são pequenas coisas que também dizem muito do empenhamento que a pessoa põe... acho que mesmo com poucos recursos, uma pessoa tem é que transformar... tentar transformar as coisas, não bloquear, fazer qualquer coisa, porque... eu acho que... fazem-se poucas coisas... depois, quer dizer, torna-se assim um ciclo vicioso... as pessoas também nunca têm lugares... nós... depois há aquela coisa, estamos num lugar... "ai, muita sorte tive eu de ficar aqui! E de arranjar um sítio!"... e nunca querem mudar, pronto.... "Já estou..."...

"...correu tudo bem, arranjei um lugar, agora não me chateies!"... acho que há muito essa preocupação do "Pronto, já estou bem!"... e eu dá-me a sensação que é muito isso... gostava é que não me acontecesse o mesmo... (silêncio) Também às vezes sinto que estou a aprender certas coisas que lá não vão fazer sentido... por exemplo, eles nessa creche não metiam nada, nada, nas paredes, tinham uns placards, que até tinham a função da educadora, o que é que a educadora fazia, tinha um... umas fotografias de revista, tiradas dumas muito antigas!... mas das que se via que eram muito antigas... e depois comecei a pensar: "e então.... e se... onde é que estão.... estas revistas, para fazer assim realmente aqui uma experiência com crianças..." mas depois são todas brancas!... não dão para nada...

Entrevista nº5 (2º Ano)

Fale-me da sua experiência com as crianças... como que é para para si estar com as crianças, o que é que sente quando está com as crianças? - Quando estou com as crianças sinto que... pronto, gosto de realizar trabalhos com elas e... pronto, acho que é uma sensação espectacular... é bom... é gratificante... na minha opinião temos tido na prática muitas oportunidades... aprendi muita coisa com as crianças mesmo, no trabalho realizado com elas... eu tinha experiência com miúdos mas era tipo um ou dois, estar ali junto com 15 ou mais crianças é completamente diferente... nós temos que saber... pronto, o que é que havemos de fazer, se certas coisas estão adequadas a elas, é sempre uma preocupação... - **Disse aprender com as crianças... isso pressupõe que elas sabem coisas...** - Claro... - **E o que é que sabem?** - Elas, pronto... à partida vão aprendendo, sei lá, através da experiência e da experimentação, da imitação mesmo... elas... pronto, aprendem connosco e nós aprendemos com elas, é isso... - **E o que é que nós adultos aprendemos com elas?** Por exemplo àcerca do que é que elas gostam de fazer, nós sentimos isso... pronto... nós podemos trabalhar com elas de certa maneira... nós aí sabemos qual é a reacção delas, saber se elas gostam, se não gostam, como é que é... todo o desenvolvimento delas, nós vamos tomando conhecimento disso, vamo-nos apercebendo... observando também... e isso serve depois para saber o que vamos fazer com as crianças, o que devemos fazer com elas... são elas que nos ensinam isso...

Como é que as crianças se desenvolvem e aprendem?
As crianças aprendem através do que vêm e ouvem... aprendem com os outros... com as outras crianças e com os adultos... aprendem também com a televisão... estão sempre a aprender... vivem e aprendem... (silêncio) **De que maneira?** Por imitação... imitam sem se dar conta e é por isso que os adultos têm de ter muito cuidado com o que dizem e com o que fazem... com os exemplos... porque é tudo imitado... o bom e o mau...(silêncio).

Então o que é que uma educadora deve fazer com as crianças? Deve tentar proporcionar um ambiente em que as crianças se sintam bem, e que se sintam... pronto, amadas e não estejam ali só por... só por estarem, por terem alguém que olhe por elas, não é, não é só isso... só para serem guardadas... não é só isso... acho que precisam de saber que são amadas... isso é muito importante para o desenvolvimento delas... eu penso que é mesmo o essencial... é elas sentirem que são amadas e que são queridas por alguém que é importante para elas... como para todos nós, aliás... não são só as crianças, são todas as

pessoas... é essencial para nós... para elas é essencial... logo ao princípio que se estão a formar, estão a aprender tanta coisa e... sei lá... estão mesmo no ponto mais alto do desenvolvimento, é quando elas se desenvolvem mais e quando o desenvolvimento se nota muito... **E que mais?** Bem... a educadora pode estimulá-la, por exemplo, no desenvolvimento motor, por exemplo, quando a criança começa a... pronto, começa mesmo a fazer a preensão e quando ela estiver a começar a andar... deve estimulá-la para isso, quando ela estiver na idade... pronto, mais ou menos... certa... e... mas sobretudo é carinho e atenção que as crianças precisam... são seres... que precisam muito dos outros para se irem desenvolvendo... pronto, é uma constante de mudanças, portanto desde um... pronto, é isso... a criança é um ser que está em permanente formação e vai-se transformando à medida que vai crescendo... e à medida que é... pronto, estimulado também vai desenvolver certas capacidades... Penso que agora as instituições para crianças destas idades têm estas funções... é isto a educação... agora é diferente do que era antigamente... eu penso que ao princípio talvez tenha surgido como guarda... guarda de crianças, mas acho que hoje em dia isso já está posto de parte porque nós, por exemplo, quando estivemos em prática... nós observámos que estar ali não é estar a guardar as crianças, é a dar atenção e carinho e tentar que elas tenham... pronto, as mínimas condições para se desenvolverem, proporcionarmos todo esse ambiente... isso é educar... não é só guardar as crianças para que os pais fiquem livres delas para poderem ir trabalhar à vontade... mas eu penso que hoje em dia há muitos pais que levam as crianças para um infantário... pronto, para irem trabalhar e por vezes não dão valor nenhum ao trabalho de uma educadora... por vezes surgem conflitos... "Ah! Preciso de trabalhar", e vai para lá pôr o filho e pensa que depois a criança está lá só assim... pensa que as educadoras não fazem nada, estão só a olhar para eles... penso que hoje em dia ainda há muita gente que ainda pensa assim... Eu acho que de uma maneira geral as pessoas minhas amigas, por exemplo, até aceitam e dizem que é... deve ser muito giro trabalhar com as crianças... no entanto, aqui na escola, por exemplo, ali com... é mais com os rapazinhos da tecnologia, se nós falamos com ele, mesmo com os trabalhos que nós temos e isso, eles dizem: "Ah! Isso são lá alguns trabalhos? Vocês vão para lá fazem alguma coisa? Estão lá com as criancinhas e mais nada!" Ainda há muito essa ideia... é como quem diz: "para que é que estão aí a estudar...no ensino superior e tudo, se isso não é necessário? Qualquer pessoa pode ir para lá e... pode tomar conta das crianças..." qualquer pessoa... e nós sabemos que não é qualquer pessoa, são pessoas com formação e que saibam o que estão a fazer... nós aqui aprendemos muita coisa... pronto, quando eu vim para aqui eu nem... pronto, há certas coisas que eu nem ligava minimamente... eu não ligava muito... **- Como por exemplo?** - Por exemplo, estimulação, eu... essa palavra a mim não me dizia nada... pronto... aqui aprende-se muita coisa mesmo, em certas disciplinas que... pronto, que nos ajudam a um ...

trabalho mais... mais dinâmico e mais... mais vivo... não é irmos para lá e dizer: "olha, já anda... tão giro", e não sei quê...não, não é... não é só isso... é reflectir sobre o que observamos, sobre os comportamentos que vemos... o que é que a criança já passou para chegar ali, o que é que se vai passar a seguir e o que é que nós podemos fazer... pronto, para a ajudar o desenvolvimento... Eu penso que hoje em dia, embora se aceite muito melhor... pronto, esse trabalho, eu acho ainda não lhe dão o devido valor porque mesmo para os educadores que vai havendo, há poucas creches e poucos jardins de infância e mesmo passando... pronto, há outros trabalhos onde um educador pode trabalhar e acho que não lhe é dado o valor que ele merece porque... pronto, nós estamos aqui três anos, aprendemos muita coisa, depois ainda temos a prática e chegamos lá fora ao mercado... pronto, ao trabalho é um caso difícil de princípio... arranjar emprego... E depois dizem-nos: "Então estás a guardar criancinhas..."; por vezes temos de ouvir destas... **E outras coisas que mudaram em si desde que entrou para cá até agora? -** Eu acho que... eu acho que estou muito mais sensível a certas coisas do que antes... não sei, eu acho que era um bocado insensível a certas coisas... ao própria criança... à própria pessoa da criança... agora é uma visão mais humana... mesmo ao nível da relação com os colegas, e tudo... eu ao princípio era uma colega, era colega, e... e agora qualquer uma coisa que elas façam para mim ou... mesmo que elas não façam por mal ou dá-me tristeza ou quando é bom dá-me alegria... eu acho que este curso deu para me sensibilizar muito mais... para me tornar mais atenta aos outros... nós aqui aprendemos muito isso...

Lembra-se de ter visto uma atitude de um adulto que lhe tenha servido como contra-exemplo, como quem diz :"eu nunca hei-de fazer, isto com as crianças"?...

Por exemplo, no meu primeiro estágio onde eu estive eu penso que por vezes a educadora tinha certas atitudes de... de agressão com as crianças, ela gritava muito, era mesmo... gritava, e... e depois houve um caso que... há um miúdo que andava sempre a beliscar o outro, era sempre os mesmos dois e então... não sei até que ponto isto estará correcto, ela fazia com que aquele que era beliscado "vai beliscar a ele" e não sei quê e... eu não sei até que ponto isto não será estar a transmitir comportamentos pronto, de agressividade à criança... se por um lado aquele que agredia sentia na pele o que fazia por outro também estava a fazer com que aquele que era agredido ter uma atitude pronto, agressiva com o outro, também não sei... mais parece olho por olho e dente por dente... e não sei até que ponto isso será correcto com as crianças e ainda por cima com idades de 2 a 3 anos que elas por vezes têm essas atitudes mais para chamarem a atenção do adulto do que mesmo para agredir a outra criança... por acaso fiquei assim um bocado decepcionada... não esperava... E até podemos fazer diferente... sem ser assim... porque aquilo não está certo... **E então**

como é que fazia? Bom... por exemplo, no segundo estágio onde eu estive também com essa situação... pronto, quando um vai beliscar o outro e assim elas tentavam que eles, os dois se reconciliassem sem intervirem, deixavam eles... desde que não passassem mesmo para termos mais violentos mas se mordia, puxava o cabelo do outro e depois aquele que era agredido vinha fazer tipo as queixinhas à educadora elas tentavam que as crianças resolvessem a situação por elas... diziam:"olha, desenrasca-te... agora desenrasca-te, vai por ti" e não sei quê... eu penso que ali era mais aquela de estar a fazer com que a criança resolvesse mesmo os seus problemas... penso que é benéfico para a criança porque ela a partir dali vai dar... vai ter a noção de resolver as situações... só quando... pronto, quando há casos mais extremos é que o adulto é obrigado a intervir para que a situação não tome proporções mais drásticas... para que não ultrapassem certos limites... quando não era esse o caso, elas deixavam mesmo correr... para elas aprenderem com os outros a saber que há certas coisas que não se podem fazer aos outros ... para aprenderem que há certos comportamentos que não são bons para as outras crianças nem para ela... não são bons para ninguém...

Quais são, para si os comportamentos chatos das crianças? Chatos? (silêncio) **Sim aqueles comportamentos que não suporta, os que ultrapassam os tais limites?**

Eu para mim vejo que é mais aquela... eles estarem a... deixe ver como é que vou explicar... tendem a agir de certa maneira que nós vemos que... pronto, que não pode ser assim, e nós dizemos não faças isto, não faças aquilo, e eles têm tendência a contrariar o adulto... é esse aspecto que me desagrada mais neles... pronto, é que eles são eles e nós também temos que ver que não é só porque a gente quer, que eles vão deixar de fazer, mas acho que é mais aquela de eles estarem sempre a contrariar... a contradizer... é sempre... para experimentarem... para verem até onde podem ir... e para se afirmarem por elas próprias... mas eu penso que as crianças têm sobretudo comportamentos que não são nada chatos... **Por exemplo?** é aquela alegria que eles transmitem, não sei... e quando vêm ter connosco ou mostrarem qualquer coisa e quando se vê mesmo que eles estão felizes eu penso que é essa... essas situações na creche, sentir que a criança está bem e gosta de estar ali que, pronto... transmite à educadora uma sensação de "afinal eu estou aqui... e vale a pena... e estou a fazer com que a criança esteja feliz..."

E como é que se vê como futura profissional...

Eu? Pensar nisso agora? Não é ainda um bocado cedo? **falta um ano só... -** Bem, se conseguir arranjar emprego, o que já é bom... o que há são postos a menos... porque há educadores, só não há é locais onde os educadores possam trabalhar com as crianças... e há

muitas crianças que não têm nenhuma educação nesta idade... Mas fora este mal estar... eu sinto-me bem porque na prática nós... ao princípio, no 1º estágio é sempre aquela... nós não sabemos bem como é que vai ser e... é sempre aquela incerteza... só que depois chegamos lá e estarmos a ter... pronto, eu a seguir à primeira semana eu sentia-me muito bem lá, eu chegava, sentei-me logo no parque com as crianças para fazer aquele... para sentir que elas me aceitavam, porque é extremamente fácil trabalhar com elas nesse sentido, de elas aceitarem o que nós transmitimos e acho giríssimo ver a reacção delas perante certas coisas que elas às vezes não conhecem... e elas... penso que é muito giro... mas como educadora... eu tenho este segundo estágio, já foi muito mais fácil, nós chegamos lá, já sabemos... é diferente, já com o tempo de prática que tivemos já deu para aprendermos certas coisas, porque depois na prática nós aprendemos mais... Claro que se não tivéssemos o aspecto teórico aqui das aulas era um bocado... pronto, difícil porque víamos, observávamos mas talvez não conseguíssemos reflectir por que é que era assim... penso que é mais isso...

Entrevista nº 6 (2º Ano)

Fale-me da sua experiência com as crianças... O que é que sente quando está com as crianças, o que é isso de estar com as crianças para si?...
Eu... sinto, pronto, uma riqueza, porque as crianças... é um mundo diferente, à parte do nosso, nós estamos com as crianças até as descobrirmos, muitas vezes até nós próprias... descobrimo-nos a nós próprias... posso... vêmo-nos nas crianças... recordamos aquilo que fomos... e que ainda somos... portanto é um sentimento muito bom, agradável... pronto, sinto-me bem, e é isso que eu sinto... estando com as crianças... reconheço-me nas crianças... e por isso acho que as crianças não são só fofinhas e essas coisas que se dizem... (silêncio). Neste último estágio eu senti-me muito bem porque... desde logo, pronto, fui muito bem recebida, elas estavam à nossa espera e tudo... contámos todos no tapete... eu estive com crianças que... aquilo era uma sala de um ano, mas já eram todas já... já eram mais velhitos, já tinham dois anos e tal, tinham vindo do ano passado... já eram crianças assim... pronto, grandes, já era para apresentar, e isso... apresentaram-me as crianças, as crianças a mim, por isso eu comecei muito bem com elas, prontos... sinto-me numa de descontracção... e com os adultos também... pronto... tive sempre uma... amizade desde o início, não foi chegar e não estarem à minha espera, pronto... como aconteceu com algumas colegas, não... comigo foi sempre tudo bem... de maneira que pronto... mesmo dentro da própria equipe, que aquilo era uma instituição que trabalha de uma forma diferente das outras: tinha duas educadoras, era uma no turno da manhã, outra à tarde... estive com duas educadoras diferentes... e... era uma auxiliar que fazia ligação entre as duas educadoras... havia um bom... pronto, um bom clima entre elas... um bom trabalho de equipa...

Como é que pensa que as crianças aprendem, e se desenvolvem? Acho que basicamente, pronto... ah... inventam, não é?... são eles que se desenvolvem... inventam o seu próprio desenvolvimento... eles é que aprendem por si... não é de outra forma... como se pensava... (silêncio) **e mais?** No fundo eles é que sabem o que querem aprender e encontram as melhores maneiras para aprender... por isso, é preciso deixá-las, pronto, experimentar as coisas, fazerem por elas próprias, estando com uma atitude... pronto, de... observador, e só intervir quando solicitado, porque muitas vezes se nós formos intervir podemos estragar tudo... imaginemos que as crianças estão a fazer um desenho, e nós vamos intervir... "ai, isto é uma casa..." e depois a criança diz para nós: "não, não é uma

casa..." ... pronto, estamos a intervir, com a criança... não deixamos a criança sózinha... descobrindo as coisas, estamos a... pronto, a impôr a nossa... a nossa opinião, a nossa ideia, que... acho que estamos a infuenciá-la... nem lhe permitindo que seja ela a construir... ela própria a construir-se, pronto, a descobrir por ela própria... e pensamos se calhar que é mais fácil... que é melhor para a criança: "ah, digo-lhe já que é para ela ver que é assim..." (silêncio) **E o que é que a educadora... deve fazer mais com as crianças?** Deve deixar margem... margem para a criança... liberdade para a criança por ela própria descobrir, e fazer as coisas... fundamentalmente, pronto, a educadora deve... tem que estar atenta... pronto, a tudo o que se passa... para poder... pouco a pouco compreender... construir um quadro... acho que não se consegue perfeito, perfeito, porque... pronto, se formos a ver, há crianças que... algumas vão embora cedo, outras já chegam um bocado tarde, é só à hora das refeições, e só esses bocadinhos... está bem que são capazes de estar lá três anos ou isso, mas pronto, é aquele espaço... acho que não dá para... para aprofundar assim... completamente... acho que é uma profissão em que temos que estudar sempre, e estar sempre... a tentar saber sempre mais... estar sempre a construir... enquanto que noutra profissão... noutras situações, pronto, muitas profissões, isso não... acho que isso não acontece... mas se formos a ver, essas... essas profissões são capazes de ser mais valorizadas do que a nossa... mas acho que... agora está-se a notar um... uma pequena abertura, não é... mas que ainda há muito por fazer... e muito que melhorar... (silêncio) **E que mais?** Bom uma data de coisas... mas sobretudo temos de pensar as crianças de uma maneira diferente... é assim... é a nossa atitude... **Maneira diferente de quem?** dos pais... das pessoas que não são educadores... que não tiveram formação... **E qual é a diferença?** pronto, eles vêem mais as crianças... pronto, aquilo que nós sabemos que é importante para as crianças muitas vezes não é valorizado por eles... se as crianças estiverem a brincar, ou a desenvolver qualquer actividade, não é? para nós isso é importante... porque sabemos que é importante para o desenvolvimento das crianças... e eles é mais numa... pronto, pensam só que estão entretidas... as crianças... nem... nem têm muita preocupação em saber o que é que elas estão a fazer... se o que eles fazem com as crianças é bom para o desenvolvimento da criança... se os brinquedos são apropriados para a idade das crianças... vê-se muitas vezes que os brinquedos que compram para os filhos, não têm nada a ver com a criança... eles pensam que quando as crianças estão a brincar é bom porque estão entretidas enquanto eles podem estar a fazer outra coisa... e isso é até importante para o desenvolvimento das crianças... e não têm noção de que isso pode ser importante... e nós sabemos... e eu acho que os pais também têm uma pieguice pelas crianças muito... pequeninas, sei lá: "ai, o meu pequenino"... vê-se por exemplo uma criança de ano e meio, se estiver numa creche, já come sózinho, já tem autonomia para comer sózinho... se fôr em casa, se calhar ainda lhe dão de comer, não é?... "coitadinho, é

pequenininho, e ainda só tem ano e meio... não consegue comer..."... acho que também se notam as diferenças nesse aspecto... e isso é muito importante porque as crianças só aprendem se nós soubermos que elas são capazes de fazer as coisas... se nós pensamos que elas não são capazes, elas não aprendem... ou aprendem com mais dificuldade... bom não é que não se vejam também educadoras a fazer coisas que não são bem feitas... mas mesmo assim há uma diferença...

É capaz de se lembrar de alguma atitude que tenha visto que a tenha chocado e que a tenha levado a pensar: "nunca hei-de fazer isto com as crianças"?

Vou ver só a ver se me lembro... ... a mim no estágio o que me chocou assim um bocado mais é que havia lá uma criança que estava em fase de adaptação... (nós começámos o estágio em Janeiro, e a criança tinha vindo em Dezembro, e entretanto depois apanhou só esta primeira parte, a do Natal, e depois só voltou em Janeiro, quando eu estava lá...), pronto, era uma criança que estava em fase de adaptação, e... a criança parece que tinha um problema... era numa perna... parece que era numa perna.... mas de nascença, que ela tinha... parecia que era mais fininha... e... depois notei que a mãe... pronto, a mãe era muito ansiosa... e a educadora conversou comigo e achava que ela era assim um bocado impaciente... e no início a mãe não disse nada, não contou nada à educadora, mas depois passado um tempo é que lhe contou... que o miúdo era assim, e depois... pronto, era muito ansiosa, por causa das outras crianças poderem notar que ela era assim... mas não se notava, eu... eu nunca notei... a educadora é que me falou... e depois pronto, ela mimava um bocado a criança, porque a criança já tinha ano e meio e não comia sózinha, não comia... pronto, alimentos sólidos, comia tudo passadinho, a comida... a comida até vinha da mesma sala dos bebés... de meses... era a mesma comida que ela comia... e então a educadora aí chocava-se um bocado com a posição da... da mãe... e então, ela obrigava a criança a comer... sentava-o e... era assim uma mesa... bom, sentava a criança, obrigava a criança a estar ali o tempo... pronto, o tempo que as outras crianças estão, obrigava a criança a estar ali sentada... ele volta e meia saía, e a educadora voltava a sentá-la, depois ficava atrás da cadeira dele, que era para barrar a criança, para ela não poder sair, não é?... ela ficava aqui, e ele coitado ficava aqui, (*gestos*)... depois ele não comia, deitava tudo para o chão... e ela obrigava a criança a estar ali... pronto, e eu não sei até que ponto é... é positivo para a criança... para já, era uma criança que tinha dificuldades em... adaptar-se, não é?... por um lado foi super-protegido pela mãe, e tudo... e depois ali faziam-lhe aquilo... eu acho que a criança... não sei, pronto, pensava: "estou aqui, obrigam-me a ficar aqui, não me deixam fazer as coisas, que eu quero... " e por outro lado às vezes tinham atitudes muito permissivas com ele, por exemplo: íamos cantar, e se ele não participava... pronto, deixavam a criança andar a brincar... era só mais na hora da refeição que obrigavam a criança a estar ali, o resto

das actividades, ele não queria participar, pronto, ele gostava de andar com objectos na mão, brincava, estava sózinho, elas nunca... obrigavam a criança a participar... nem as outras... mas na hora da refeição obrigavam as crianças a estarem ali sentadas, ali... sentadas... pronto, quer dizer... eu por um lado acho que elas eram boas educadoras, e tinham... pronto, desde o início... mesmo a fase da habituação, tudo o que faziam era feito com a família, desde o início pensaram sempre nas crianças... acho é que elas.. pronto, pecavam um bocado por... com essa criança, foi tipo assim... elas já não queriam que... que aquela criança fosse para aquela sala... porque achavam que havia uma grande diferença entre ele e o grupo... os outros já tinham dois anos, já... já faziam muitas habilidades... eu acho que já era mais uma... opinião pessoal, se calhar, da própria educadora... porque depois, a outra do turno da tarde não fazia isso com ele... não fazia isso com ele, deixava-o por ali... quando chegava o lanche... não obrigava a criança a estar ali a comer, deixava-o... pronto... andava com ele, se fosse preciso... pronto, para ele comer um bocadinho, depois deixava-o... a criança não queria comer, não o obrigava... a do turno da manhã tinha um bocado de má vontade... pronto, elas no início, elas tinham que fazer um plano das actividades que iam fazer ao longo do ano, pronto, e aquela criança caiu ali... não estava programado... porque ele... com ele ali tinham que alterar muitas coisas, pronto, às vezes queriam fazer passeios, coisas assim, não podiam fazer... íamos para o pátio, ele... metia tudo na boca, era pedras era tudo, tinha que ficar só uma com ele... pronto, e notava-se assim um bocado de má vontade... e depois as outras crianças, algumas passavam por ele empurravam-no... ele caía... pronto, e elas não diziam nada, empurrou, pronto... não... mesmo as próprias crianças notei que havia assim um bocado... todos juntos... quando chegavam iam dar beijinhos, abraços uns aos outros... e com ele não faziam nada disso... era um bocado desprezado pelos outros... e acho que isso se calhar... a culpada também um bocado era capaz de ser a educadora... dava o exemplo e as crianças faziam o mesmo que ela fazia, não é?... a da tarde já não fazia isso... mas pronto, a criança... isso notava-se era quando chegávamos... quando eles chegavam...

Quais são os comportamentos chatos das crianças?...

Portanto... quando têm aquelas birras que acontecem tanto com as crianças, acho que... são assim uns comportamentos assim... as birras... quando se batem... uns aos outros, acho que isso também é um problema difícil... como... como pronto, fazer entender a criança que não deve fazer isso, não é?... acho que é uma situação difícil também... as birras, o bater... a situação mesmo de não quererem comer... eu... acho que a melhor atitude a fazer... pronto, não querem comer... pronto, não obrigar a criança a... a comer... não vejo assim mais...

O que é que sente em relação a isto tudo? Em relação a quê?**O que é que sente em relação à educação das crianças em geral?**

Bom, eu penso que as crianças são muito espertas... têm muitas possibilidades de ultrapassar os erros da educação... as deficiências da educação que são muitas... a vários níveis... eu penso que a educação ainda não está bem adequada, acho que estamos a... agora é que se está a começar a ver a.... pronto, uma abertura, que acho que até agora que não ... vê-se, até pela valorização que dão ao nosso curso... se nós dizemos... "ah, ando a tirar o curso de educadora de infância..."... "ah, isso não dá nada, vais quê?... vais tomar conta de crianças?..."... é a ideia que as pessoas têm, mesmo jovens, como nós, colegas... pronto, encontramo-nos... "ai, então o que é que andas a estudar?...", "ai, o curso de educadora?...", "ai, isso é para tomar conta de crianças?"... quer dizer, não têm ideia, nem imaginam, pronto... o trabalho complexo que é... porque pronto, há profissões que acho que são mais... mais objectivas, mais fáceis, de concretizar... o trabalho com crianças, acho... pronto, nunca é um trabalho que nós possamos dizer: "pronto, acabou, está completo, atingi os objectivos que queria"... acho que há sempre mais, sempre queremos atingir outros objectivos... prontos, conhecer mais a criança, por nunca conseguirmos chegar a esse ponto... é muito difícil conhecermos as crianças...

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

Entrevista nº 7 (2º Ano)

Fale-me da sua experiência com crianças. Para si o que é isso de estar com as crianças, como se sente com elas?

Fico bem disposta ao pé das crianças... estar com as crianças... é um bocado... é um bocado, não, é o que eu sinto... e a propósito disso ressenti-me muito este estágio... sei lá, de estar com sono, estar cansada, de estar aquela coisa e chegar lá e... e isso apagar-se tudo e começar a... a viver com elas... e uma pessoa nem sequer se lembra dessas coisas... e pronto, isso para... isso depois... pôs-se uma questão à volta disso que era.... isso do educador passar o estado de espírito mau, se estiver com problemas, ou qualquer coisa, como é que deve proceder no meio de... no meio das crianças... numa manhã... e... e eu não sei se... eu não estava com problemas muito grandes, mas de qualquer maneira andava com coisas que me aborreciam e... e não... e consegui... consegui esquecer tudo perante elas, portanto... será que realmente é... como é que eu hei-de dizer... pronto, não sei se há muito esse problema do... do problema que se põe do educador passar para as crianças aquilo que está a sentir no momento, isso ... coisas más... senti facilidade em ultrapassar isso... em ultrapassar isso perante elas... não sei se é uma competência, se acontece isso com toda a gente... mas eu senti facilidade em ultrapassar isso por causa das crianças... por causa das características das crianças... **E quais são essas características?** Bom, as crianças são perspicazes e comunicativas, as mais pequenas muito... têm muita atenção... é muito giro porque basta... basta um piscar de olhos ou um sorriso, qualquer coisa, e eles captam... os mais velhos já não são tanto assim, e eu pronto, tive aquela experiência do primeiro estágio na creche, com os mais novos e depois com os mais velhos, e... os mais novos estão muito mais atentos a gestos, ao não-verbal... é, muito mais... e respondem muito melhor a esse tipo de comunicação da nossa parte do que os outros, que quase que é preciso falar mesmo para lhes chamar a atenção... ou pelo menos é preciso momentos muito especiais em que eles estejam inseridos, sei lá, ou a pensarem, ou qualquer coisa assim, para lhes captarmos a atenção para isso... perspicazes, comunicativos.... (silêncio). **E pensa que as crianças têm algumas características, que não são favoráveis?** Não compreendo...

E as crianças têm alguns comportamentos chatos?

Sim... agressividade, mas agressividade não é o bater no outro... mas nem é a agressividade que me desagrada mais... são as crianças esquivas... que a gente não os consegue agarrar, por mais que tentemos... pronto, é difícil... não é mimo demais, porque eu também tive muito mimo, mas é a choraminguice e o não-saber, o... mas isso é culpa.. não é culpa da criança... isso de não saber resolver as coisas... as relações entre crianças ou... prontos, os seus conflitos.. os seus conflitos... o que me irrita é eles estarem sempre a choramingar, o outro dá-lhe um toque e ela automaticamente choraminga... e vem fazer queixinhas... comportamentos que... ao fim e ao cabo é a hipersensibilidade, à mínima coisa... pronto põe-se logo a choramingar... frágeis como vidro... mas vendo bem, eu acho que isso é culpa do adulto porque não sabem distinguir bem as coisas... quando se fala... às vezes confunde-se um bocado independência com autonomia... e o adulto dá muita independência, ou... pronto, a criança tem independência mas não tem autonomia porque está muito agarrada ao adulto... eu vi neste segundo estágio que... pronto, algumas crianças ali faziam muita impressão... tinham irmãos muito mais velhos, e.. portanto estavam habituados a serem os meninos... mas pronto, acho que não é isso que... se calhar também fui sempre um bocado assim e não... não... não foi isso que me fez chorar... estar sempre a chorar por qualquer coisa.... mas... a educadora tinha... como é que eu hei-de dizer... uma criança... a educadora não deixava, pelo menos foi o que eu senti, não deixava resolver as coisas sozinha, que eles resolvessem as coisas sozinhos, e então era muito do estilo: alguém começava a chorar por uma coisa insignificante, só porque... o outro lhe tinha tocado, ou porque não saía do degrau do escorrega que ele queria subir, e a educadora chamava e ele queixava-se, e dava-lhe uma festinha e passava... e pronto, e nunca deixava chegar ao fim até eles experimentarem um com o outro... a resolver... a tentar resolver as coisas... por isso é que eu acho que também eles eram um bocado hipersensíveis porque sabiam que... o adulto à mais pequena coisa reagia logo... tentava resolver logo tudo... pronto, é isso... **Já agora qual é a diferença para si entre autonomia e independência, que eu não consegui compreender?** Pois, independência é mais... independência, sei lá... independência do... andar, uma criança começa a ser mais independente se anda, autonomia... acho que é em relação ao adulto, o desprender-se um bocado, em só recorrer a ele, não é só.... não é estar a... muito ligado a ele, saber equilibrar dentro da cabeça, a própria criança, saber equilibrar a distância que deve ter e o que consegue fazer sozinho, vá lá... independência é mais no sentido de capacidade física e cognitiva, possibilidade de fazer as coisas... motora, cognitiva, etc.... e autonomia é... essa... para além de ter essa capacidade, ter a possibilidade dada pelo adulto de fazer... e a criança saber gerir essa própria independência... é isso: a autonomia é a gestão da independência... finalmente...

E o que é que as educadoras devem fazer com as crianças?

É difícil.... é difícil dizer quais são as qualidades que uma educadora deve ter para actuar com as crianças... pronto, isso eu vou ter que pensar, no meu projecto, pedagógico que vou ter que fazer... daqui a uma semana tem que estar entregue... mas ainda não pensei em quase nada, mas... não sei, eu tenho um bocado a... tenho um bocado a mania... não é mania mas gosto do experimentar, deixar experimentar... claro que não é de modo a se matarem umas às outras, mas eu penso... eu penso que isso não acontece, que mesmo que uma pessoa deixe, se os deixarmos experimentar, se lhes dermos muita coisa para experimentar, devemos também estar na retaguarda... para intervir quando... pronto, quando fôr preciso... se calhar até para não deixar .. que chegue a situações delicadas... mas também não deve ir logo acudir.... para não acabar com a experiência... eu acho que devo dar espaço às crianças... para que elas possam fazer as suas experiências da maneira mais autónoma possível... pronto, em termos de actuação é um bocado isso, não é.... não andar muito em cima da criança.... e dar-lhe... pronto, coisas novas, coisas novas para experimentarem.... ver as reacções que eles têm.... explorar um bocado esses momentos, com elas, e isso pode-se fazer... pode-se fazer muito... desde muito pequenos... desde... pronto, desde... a partir dos três meses vai-se para a creche... eu acho que se pode... eu não sei até que ponto...que experiências, que tipo de experiências é que se podem dar ou... neste momento, se calhar com um bebé de três meses não sei.... mas... de qualquer maneira eu acho que se deve aventurar, o educador se deve aventurar um bocado nessa dádiva de experiência... Mas eu não sei... eu tenho só dois modelos das creches por onde passei até agora, que é o da (....) , e a do (...)... não sei se é isso que se faz... pronto, em relação à creche de (...) eu já falei... claro que ali há.... pronto, há uma data de coisas que elas fazem... o próprio espaço físico dá-lhes muitas coisas que elas... dá-lhes espaço para elas experimentarem... embora as coisas lá sejam muito regradas, em termos de.... de rotinas... rotinas de sala, pelo menos na sala onde eu estive, fez-me assim um bocado de confusão... não é que... não é que a educadora tenha o espírito de... não se atrasar o almoço porque uma criança se atrasou na pintura, ou qualquer coisa, não é isso mas... são vinte e três crianças na mesma sala, faz assim um bocado de confusão... depois há aqueles problemas de haver uma criança que tem dois anos e outra que tem três e tal, dentro da mesma sala, e... fazerem-se actividades... pronto, por exemplo de colagem... em que a criança mais pequena... bem, tanto lhe faz pôr a cola no papel como a cola no papel mais pequeno do que ela quer colar... como esborratar a cola toda, como pôr por exemplo cola na parte do papel de lustro que tem côr e depois pôr o papel de lustro virado para baixo... tudo isso... e às tantas está-se a dizer às outras..."vá, ponham o papel de lado, pincelem com a cola, virem o papel, primeiro, para porem a cola na parte branca, agora dêem pinceladas...", quer dizer, isto não.... pronto, não.... se calhar isto com uma criança de três anos e meio já... ela já experimentou, até.... tudo até aí... não sei bem... pronto, a opinião da educadora era esta... até uma determinada idade, vai para uma

determinada sala, ela chamava a sala de transição antes do jardim de infância... experimentava-se tudo.... não é? experimentava-se tudo, pronto... experimentava-se.... a criança era mais... eram-lhe dadas oportunidades de experimentar e agora começava a haver uma certa... uma certa orientação da criança, que era para depois... passar para o jardim de infância e não ter problemas de não saber fazer uma casa, eu não sei bem até que ponto é que isso é... é que concordo com isso... de aquilo ser aquela sala de transição para o jardim de infância, e depois não sei... mas também se calhar a criança não aprende essas coisas sózinha... não sei... mas de qualquer maneira há um problema de... aquilo está tudo muito... muito pré-estabelecido, e a educadora age só duma maneira quando há crianças muito diferentes... e de idades... todas as crianças são diferentes dentro da mesma idade, e em idades diferentes... ainda é maior a diferença... e...já não sei o que estava a dizer... **Vinha a propósito dos dois modelos....** ah, dos modelos!... pronto e eu acho que mesmo que uma pessoa tenha o modelo, pronto... um modelo de dar largas à imaginação, ou de querer experimentar, com vinte e três crianças dentro de uma sala, e... de respeitar a individualidade de cada criança, e de deixar uma na pintura se quiser, não sei quanto tempo, e... com vinte e três crianças numa sala eu acho que tudo isso... que se idealiza antes de começar a trabalhar, depois não sei... até que ponto é que uma pessoa consegue gerir isso... e até que ponto é que passado vários anos ela ... ela ainda reflecte nessas coisas e... e não é.... não sei... eu pelo que tenho visto não tenho sentido esse aspecto da educadora se perder no meio dos anos em que trabalha, e... deixar os ideais, ou aquilo que idealizou para trás... não tenho visto... quer dizer: vi no primeiro estágio, muito, vi isso em relação aos OTL's, em relação a muita coisa, mas agora não... de facto também tive educadoras... reconheço que tive educadoras com que estagiei, muito boas, e modelos muito bons... mas penso que não é muito comum... penso que tive sorte... pelo que eu vi no outro estágio, no primeiro ano... porque há muitas instituições, jardins de infância, considerando até aos cinco anos, e até mais, até aos sete, que não estão com pessoal especializado, portanto... não posso dizer que mesmo dentro das educadoras, se calhar não é um estado geral, e pronto, dentro das pesoas que estão nas instituições não são educadoras, muitas vezes... (silêncio).

Acabou de falar das colagens, do papel de lustro, e disse que isso talvez sejam coisas que as crianças não aprendam sózinhas... como é que as crianças se desenvolvem e aprendem?

Como é que aprendem?... eu acho que aprendem... pronto, aprendem por tentativa e erro, ao princípio... eu disse que há coisas que não aprendem sózinhas... bom não é bem assim... se calhar elas aprendem tudo sózinhas mas numas coisas é preciso orientação do adulto, orientação... é preciso dar-lhes modelos... e noutras coisas se calhar não é assim porque constroem os seus próprios modelos... as suas próprios... respostas... e por isso é que a

experiência, ao nível dos materiais e das pessoas... das interacções... é muito importante, porque com a experiência elas constroem uma data de conceitos... as crianças constroem o que sabem... e o que são... bom... e os adultos também...

O que é que sente àcerca disso tudo? Das crianças? **Sim... da educação das crianças em geral...** Eu ainda não sei bem... mas sinto que as coisas são muito complicadas... por vezes sinto-me um bocado perdida... não posso dizer que não tenha já algumas ideias... tenho já algumas certezas mas ainda sinto muitas incertezas... e depois ainda tenho tempo... e também é preciso que consiga um local para trabalhar quando acabar o curso... bem, ainda não estou muito preocupada mas para o ano lá chegarei, é o problema de ter ou não ter oportunidade de, depois de três anos, experimentar alguma coisa... por isso já comecei a tratar disso, não é a tratar disso mas já comecei a furar caminho por alguns lados que se calhar não.... não vou chegar a lado nenhum mas pronto... ah... claro que há alturas em que uma pessoa está cheia de força e pensa "não, se a gente trabalhar, se formos bons naquilo que fazemos... de certeza que arranjamos, nem que seja... ", pronto, e depois tenho um bocado o espírito de fazer trabalho, nem que seja voluntário, no primeiro ano, no segundo, até conseguir arranjar, porque... eu acho muito... uma das coisas, continue eu a estudar, seja psicologia, seja o que fôr, pretendo fazer... pronto, pretendo ter experiência, continuar nem que seja tipo... sei lá... um mês, ou dois meses, por ano, que... mas só para não perder o contacto, e só para não... não me afundar por completo, não ter o contacto com as criança e com as pessoas que trabalham com elas, e esquecer isso tudo e depois não ter força para se um dia arranjar mesmo colocação, ... já não... pronto, já estava completamente afastada de tudo, e a zero... porque eu acho que é muito importante em termos de educação e de educadores, logo a seguir ao curso uma pessoa experimentar... porque... não é experimentar... se calhar não é experimentar aquilo que se aprendeu porque se calhar não se aprendeu assim tanto como isso... ou.... não se aprendeu, eu digo em termos de conhecimentos... mas se calhar aprendeu-se em termos de acções, de agir, em termos de acção do educador.... e pronto, e... eu acho que não vou perder o contacto, vou tentar não perder o contacto com os locais onde estagiei... e... pronto, até agora tenho... tenho feito ver isso, que não quero perder, e que há uma ajuda que me estão a dar a... não me quero divorciar... do ambiente... do clima das instituições, dos profissionais, para um dia não me sentir completamente ultrapassada e já esquecida e... e desambientada... também tive pessoas que gostaram de mim, pronto, e isso é uma ajuda que me estão a dar o eu ir lá, uma visita lá... se calhar esta entrevista aqui também é.... qualquer coisa, percebe? é o reflectir sobre todos estes assuntos...

Entrevista nº 8 (2º Ano)

Fale-me da sua experiência com crianças: o que é que é para si estar com as crianças... o que é que sente quando está com as crianças?

Bem, eu acho que.. quando eu estou com as crianças eu às vezes sinto-me um bocado talvez a voltar à infância, portanto... sinto-me um bocadinho a ser criança outra vez, portanto... há determinadas coisas, por exemplo que nós fazemos e que eu sinto prazer em estar a fazê-las... portanto são coisas que eu fiz durante a minha infância... portanto nunca estive em creches nem jardim de infância, sempre estive em casa e são coisas que eu nunca fiz e que gosto de fazer... às vezes faço pela primeira vez e sinto prazer naquilo que estou a fazer... por exemplo no estágio, quando ouvia a educadora a contar uma história eu sentia-me bem porque nunca me tinham feito assim, daquela maneira... contavam-me histórias de vez em quando mas era uma coisa assim muito rara... e isso pronto... é um prazer... eu acho que é um prazer que eu sinto... e gosto... principalmente é isso... sinto-me bem, sinto-me ao fim ao cabo... é como se voltasse outra vez à infância... sim, é isso... e tenho gosto em estar com as crianças... pronto: os progressos que fazem... e quando elas nos pedem explicações, para explicar por que é que isto é assim, por que é que não é assado... não sei, eu gosto às vezes de tentar explorar um bocado essas coisas... tentar por vezes quando não sei bem explicar, tentar talvez dar a volta de outras maneiras... não sei, talvez com eles tentar dar a volta e arranjar uma resposta, portanto com a própria pergunta deles e com a minha pouca experiência... tentar por vezes encontrar respostas talvez em comum... às vezes eles conseguem-nos dar assim grandes ideias... - **Que ideias?** - Por exemplo há uma coisa a que achei muita graça, que foi... eu estive num sítio de estágio em que já tinha estado uma colega minha e foi engraçado porque estava lá uma miúda que lhe contou uma história... a minha colega depois contou-me a mim... e que ela dizia... portanto acho que era a história da bela adormecida ou uma coisa assim do género e que ela... portanto a explicação que ela arranjou para o beijo que o príncipe dava que acordava a menina e que a curava daquele feitiço... portanto que aquilo era um beijo mas um beijo de cuspo... pronto, não sabia bem como é que era o beijo então encontrou assim uma coisa... disparatada... disparatada entre aspas, pronto, é uma coisa gira... é uma solução que até se ajusta ao caso... pronto, acho que é uma coisa gira... é muita imaginação que as crianças têm... é mesmo uma característica das crianças, terem tanta imaginação e também têm curiosidade, muita curiosidade, acho que até ao ponto... mesmo de todos desde os mais pequeninos até aos mais... acho que a curiosidade deles dá mesmo nas vistas... acho que é mesmo o que se evidencia mais, portanto: saber o porquê, como, por que é que isto é assim e por que é que

não é de outra maneira... mas eu, em determinados locais onde estive, portanto, notei que eles são muito... não sei bem se hei-de dizer que são monótonos mas são muito fechados... ficam um bocado estranhos com pessoas novas e... com aquelas pessoas que não conhecem assim muito bem tornam-se muito fechadas... mas depois ao mesmo tempo começam a abrir-se mais, começam a chegar mais ao pé da pessoa, a meter-se mais, a meter-se as vezes que eles se metem e... é isso...

Quais são os comportamentos chatos das crianças?

Os comportamentos chatos? Que nós não queremos que eles não façam?... **Pois... -** Não sei... talvez aquelas birras que eles fazem de vez em quando, aquelas birrinhas, e quero aquilo, por vezes não são bem aquelas birras, são aquelas teimosias, e quero aquilo, e quer aqueloutro e depois a gente não sabe bem como é que há-de dar a volta... acho que esses são... devem ser os comportamentos mais chatos numa criança acho que são as birras e as teimosias... mas sobretudo fazem coisas giras... as brincadeiras que eles fazem, os jogos de imitação, eu acho muito giro quando eles se põem a imitar, e eu sou a professora, e assim... gosto muito, acho que têm muita expressão... acho que é isso, pelo menos no meu caso acho que é assim um bocado isso...

Como é que as crianças se desenvolvem e aprendem?

Aprendem por imitação e... a imitação acho que é um dos processos... é uma maneira de elas abrirem o mundo, acho que imitam os adultos e as outras crianças mesmo... acho que é... pode não ser o fundamental mas acho que é algo muito importante, acho que é uma coisa que nós quando estamos a realizar qualquer coisa por vezes temos de ter em atenção aquilo que estamos a fazer porque quando estão crianças à volta eu acho que as crianças têm muito a tendência de imitar... os jogos de imitação e essas coisas assim... a determinada altura eles começam a querer ser professores e agora vamos fazer isto, agora fazes isto assim porque eu sou o professor e tu tens de... e mando em ti... acho que usam muito os jogos de imitação... acho que é um processo muito importante para o desenvolvimento mesmo a todos os níveis... imitam os modelos dos outros seja adulto seja criança... eu acho que mesmo nos maiorzinhos isso nota-se quando a creche e o jardim de infância estão interligados... nota-se que eles por vezes tendem a imitar o que os maiores estão a fazer, se os maiores estão a fazer um jogo eles tentam estar ali a ver o que eles estão a fazer para mais tarde, quando... irem lá tentar fazer eles próprios, acho que é isso... eles observam tudo... e pela observação aprendem... acho que observação também é muito importante para as aprendizagens... portanto, observação de tudo à sua volta, de livros... do mundo... aprendem pelo descobrir... fazem muitas descobertas... A exploração é muito importante... e as crianças exploram, exploram muito... tudo aquilo que está à volta, experimentam,

levam à boca... os bebés, por exemplo, as rocas, para ouvir os sons... depois mexem, dão uma dentadinha, levam à boca a ver como é... eles aprendem de muitas maneiras... muitos comportamentos diferentes mas... não sei... por vezes eu acho que os interligo muito uns com os outros e... e acabo... pronto, por deixar alguns de fora... centro-me mais num, talvez naqueles que nós vemos mais... portanto, que estamos mais atentas talvez... por exemplo nos estágios a observar: acho que... prontos, os que se observam mais, portanto são a imitação, a exploração... a descoberta... é isso... é aquilo que se observa mais... acho que é um bocado isso... acho que nos leva assim um bocado mais... a ter em consideração esses comportamentos e a esquecermo-nos de outros ... **Quais?** Bom se calhar às vezes a criança está muito quieta, até parece distraída e está a aprender... está a pensar e a aprender... com os adultos é o mesmo... e aí não é por imitação... é talvez uma descoberta mas que não se vê... às vezes está ali a perceber sozinha e nós não damos conta... aí a criança aprende sozinha... não precisa que lhe ensinem...

Lembra-se duma situação que tenha sido chocante para si, de uma atitude de um adulto para com uma criança que a tenha feito pensar: "eu nunca hei-de fazer aquilo..."

Por exemplo, eu agora neste último estágio foi o que eu estive assim mais... Uma coisa que eu notei é que havia lá um pequeno problema com um dos pais e que a determinada altura, portanto, eu achei que não foi muito correcto da parte do pai, portanto foi começar a falar... a falar, entre aspas, a gritar com a educadora, portanto em frente das crianças, portanto eu notei que isso os abalou um bocado... - **O pai?** - Sim, o pai... eu vi portanto que isso abalou um bocado as crianças porque as crianças ficaram super excitadas e já ninguém conseguia fazer nada delas... e andavam de um lado para o outro, e acho que isso deixou assim um bocado... e outra coisa é que... eu não sei, pronto... há educadores que fazem isso mas eu não sei se será muito correcto que é o facto de as crianças, portanto... haver, neste caso havia uma criança que estava constantemente a fazer mal aos outros... tinha 3 anos, pouco falava... e estava constantemente em agressão aos outros, a puxar cabelos, depois quando a gente se descuidava assim um bocado lá ia ele, dava um safanão, e era o facto de a educadora, portanto, lhe dizer a ele para ele fazer o mesmo aos outros que é para ele sentir na pele aquilo que fazia aos outros e eu, pronto... eu acho que isso... não sei, eu acho que aquilo às vezes desespera um bocado porque a gente chega a um certo ponto não sabe o que há-de fazer porque ele faz aquilo constantemente mesmo que se diga que não se deve fazer, que é feio, magoa os meninos... ele está constantemente a fazer, não quer saber nada disso, portanto faz, não toma em atenção nada do que se diz, mas eu acho que ao mesmo tempo, portanto a educadora estar a dizer faz!... que é para ele sentir na pele e deixar de fazer, pronto... eu acho que não está correcto, acho que é uma coisa que não sei bem

como é que ia lidar com esse problema mas talvez... não fazia isso que ela fazia, acho que não está correcto, acho que está a incitar os outros a irem ao mesmo tipo de agressão, porque depois já se via... por exemplo: eu por vezes já desconfiava se o outro tinha feito mal ou não, e via alguns que já lá iam bater mesmo... que se... aproveitavam da situação, porque pronto, não sabia bem se ele tinha feito algum mal se não... o que eu achei assim mais incorrecto... acho que a violência não é uma solução... era aquela lei do "olho por olho, dente por dente" que eu não acho bem

E o que é que as educadoras devem fazer com as crianças?

Eu acho que a educadora... não sei, eu acho que há muito a ideia de que o educador deve ser a pessoa que está ali, que deve ocupar o lugar da mãe, acho que é uma ideia muito incorrecta... pronto, eu acho que o educador deve satisfazer as necessidades que a criança tem, e portanto as necessidades básicas e dar-lhe carinho, pronto, mas acho que não... não é uma pessoa que não deve ocupar o lugar da mãe, portanto, eu acho que isso é incorrecto e por outro lado acho que deve ajudar a criança, portanto, ensinar-lhe não sei se será correcto dizer ensinar, não sei se a gente ensina ou se ajuda a criança a aprender, a explorar... pronto, por outro lado acho que também podemos ensinar mas não sei se será bem, bem ensinar, portanto devemos tentar ajudar a criança a descobrir, a ser ela, a descobrir, a aprender... acho que deve ser isso que o educador deve fazer... para além das necessidades básicas que acho... como as pessoas têm mesmo na cabeça de que o educador está lá para aquilo, mais nada... porque nós temos estado a fazer um trabalho e fizemos assim... não fizemos muitas entrevistas mas fizemos assim, umas perguntinhas e por acaso as pessoas que eu entrevistei, entrevistei três , que têm crianças assim em idade de creche e jardim de infância só que não estão... portanto não estão em jardim de infância nem creche... acham importante que exista, portanto a creche e o jardim de infância só que eu não sei... eu o que notei foi que senti que as pessoas vêm o educador como a pessoa que faz actividades com a criança e que está ali para... para guardar a criança, para tomar... por vezes mesmo para tomar conta da criança pela mãe, portanto para substituir a mãe, portanto... eu acho... portanto, é uma coisa importante mas é o que muitas pessoas pensam e eu acho-as, pronto, oiço as pessoas a dizerem... às vezes desmotiva assim um bocado, não é, mas pronto, a gente tem de levar essas coisas que... não sei... acho que não era preciso uma pessoa para tomar conta de crianças andar a tirar um curso superior, portanto para andar com estes trabalhos todos, a moer a cabeça... Por acaso eu até agora não tive grandes... chatices, mas são poucas as pessoas que me dizem que é um trabalho que vale a pena, e é uma coisa gira... eu por acaso há pouco tempo fui visitar uns amigos já... assim umas pessoas já mais velhas... já há muito tempo que não os via e havia um senhor que fazia... portanto, recolhia as crianças para levar para a creche e até agora foi o único que eu soube que me disse,

pronto, que é uma coisa bonita, que dá muito trabalho, que até agora nunca ninguém me tinha dito isso, que até agora nunca ninguém me tinha dito isso, toda a gente pensa que é uma coisa simples, que não dá trabalho nenhum e que chega-se ali e toma-se conta das criancinhas que estão ali todas numa sala e dá-se umas coisinhas para brincar e... não se faz mais nada... dá-se de comer e põe-se as crianças a dormir... eu não sei, eu acho que o educador ao mesmo tempo faz isso mas eu acho que faz muito mais, não sei... como é que eu hei-de dizer, é um bocado difícil de deitar cá para fora... vamos a ver se arranjo umas palavrinhas... eu acho que um educador por vezes deve, portanto, participar com a criança, não lhe deve dar por exemplo actividades para a criança fazer, agora fazes isso e... não, por vezes deve estar a observar, deve estar ali... deve conhecer a criança... a criança pode-lhe perguntar, e mostra a ver se está correcto ou se não está, e acho que a gente deve ajudar a criança a fazer as coisas e por vezes, não sei... como é que vou dizer... estou assim um bocado baralhada... **- Não... está a ir bem... está a fazer-se compreender muito bem... -** Bem, deve ser... por vezes deve participar mas por outras vezes também deve estar mais a observar, eu sou uma pessoa que observa mais que... por exemplo, a criança olha, está a fazer qualquer coisa olha, portanto, por vezes olha para o educador ou para a pessoa que está ali, pronto... a perguntar talvez com os olhos mesmo sem falar, será que está correcto, e pronto, acho que às vezes assim um sorriso, assim um aceno da cabeça a dizer que sim, que está a ir bem, acho que isso às vezes é importante, acho que... a educadora deve dar feedback à criança... acho que não é só estar a observar... deve encorajar a criança... falar com a criança, por exemplo, eu acho que é um momento que eu acho giro e que deve ser aproveitado, por exemplo quando a gente está... estamos a mudar as fraldas a uma criança pequena, pronto, falar com ela, ou na alimentação estar a dizer sei lá, os alimentos, isto é assim, contar histórias, não sei, eu acho que tudo isso é importante tudo junto... E a observação das crianças servirá para... pronto, penso que servirá para ir conhecer melhor a criança e ao mesmo tempo para ajudá-la no seu desenvolvimento... e então podemos ir adequando melhor o que fazemos com as crianças... eu acho que é mesmo por isso é que não deve existir... não existe, portanto, é um plano... planos de trabalho portanto, de anos lectivos, este ano vai-se fazer isto, e vai-se... pronto, e eu acho que deve existir um plano que possamos ser nós a fazer e ao mesmo tempo possa ir sendo acrescentado ou reformulado... flexível, para se poder modificar... com o que as crianças nos vão dizendo... com o que as interessa... (silêncio) Mas aquilo o que as pessoas pensam... eu acho que a maioria é mesmo assim... eu detesto... vamos lá ver se me vem a palavra certa... para os pais os jardim de infância... é para dar portanto aos pais, portanto a possibilidade de terem um local onde eles possam deixar os filhos, onde sabem que as crianças estão bem, onde é que... portanto, acho que essa é, quer queiramos quer não, acho que é a ideia mesmo que a maioria tem... por outro lado eu acho que o jardim de

infância... o jardim de infância só... e a creche... eu acho que serve um bocado também para as crianças... não sei, para entrarem talvez em maior contacto com os outros, terem um... pronto, a nível social acho que dá um... a criança começa a sentir-se mais à vontade e eu acho que uma criança por exemplo está em casa, que tem um irmão, que tem um vizinho, que por exemplo mora num andar e é uma coisa muito fechada e a criança está ali o dia todo e não pode ir para a rua porque há carros e... acho que acaba por fechar mais... a criança não se expande, não faz aquilo que eu penso que tem oportunidade de fazer num jardim de infância ou numa creche... portanto, a criança tem oportunidade de brincar com os outros, de conhecer crianças diferentes com as mais diversas características... eu acho que é um bocado isso... eu acho que pronto, para mim é um bocado isso, serve para a criança aprender, e para se descobrir ao mesmo tempo, descobrir tudo e todos, ao fim ao cabo acho que é isso...

Entrevista nº9 (2º Ano)

Fale-me da sua experiência com crianças. O que é que sente quando está com as crianças?

Depende muito... **Depende do quê?** Do sítio... do tipo de crianças... há crianças muito meigas e dóceis e aí eu sinto-me bem... mas há outras rebeldes... que reagem muito mal a tudo o que se lhes diz... "Faz isto ou faz aquilo" e elas fazem exactamente o contrário... aí temos de ter muita paciência, mas custa... Antes de me decidir a vir estudar cá na escola, trabalhei com crianças dos bairros pobres e chocou-me ver como reagem e vêem o mundo ... De um modo geral as crianças dessas idades dão valor a coisas que já não têm valor para mim : correr muito, rir muito, mexer em tudo ... E essas crianças pobres vivem em condições que não são saudáveis, vivem na rua ... Os pais brigam muito e batem-lhes também muito... Talvez por isso aquelas crianças tinham medo quando lhes fazíamos festas na cara... Deviam interpretar como ameaças...

E nessa altura, antes de para cá vir o que pensava das crianças em geral?

Nessa altura tinha a ideia de que as crianças não aprendem muito nos primeiros anos de vida. Agora sei que elas se apercebem de muitas coisas e aprendem muito... Aprendem muito só que à maneira delas... E agora também me dou conta que as pessoas não vêem as crianças como outras pessoas, e elas são pessoas, até os bebés mais pequenos são pessoas... São muito vivos, muito espertos, mais espertos do que nós pensamos...

Desde pequenina e antes de entrar para o curso via a criança como uma coisa muito bela, e para mim o trabalho com crianças só tinha alegrias e, no entanto, as crianças, tal como toda a gente, têm o seu lado bom e as suas chatices , digamos, o seu lado mau... Penso que as crianças têm o direito de ter as suas birras, e não têm só aquele lado bom... Normalmente, as pessoas quando falam das crianças só citam o seu lado bom, mas isso não corresponde à realidade...(Silêncio).

Disse que as crianças aprendem à maneira delas. Como é então que se desenvolvem e aprendem?

Aprendem o que lhes ensinamos, aprendem muito do que vêem fazer... aprendem assim com os exemplos dos adultos... quer sejam bons ou maus... e também com o que vêem na televisão... **E mais?** aprendem com os jogos... aprendem muito com o jogo...

E durante o estágio o que é que sentiu em relação às crianças? Antes de começar o estágio tinha a ideia de que ia gostar muito de trabalhar com crianças pequenas, das mais pequeninas, de quem até parece que nos apaixonamos logo por elas, mas depois de ter estado um bocadinho em todos os sítios (*a entrevistada refere-se aqui às diferentes valências onde as realizam o estágio do 1º ano*) fiquei a gostar mais de trabalhar com as crianças maiores, porque com aquelas mais pequeninas, não sei... Se bem que seja fascinante trabalhar com elas, penso que não tenho assim muita sensibilidade para as apreender... A minha coordenadora de estágio foi lá e disse muita coisa àcerca de uma criança, e eu não tinha visto nada daquilo... Penso que quanto mais pequeninas são as crianças, maior sensibilidade temos que ter para elas e eu sinto que não tenho lá muita sensibilidade... Por outro lado, penso que dada a minha maneira de ser, é melhor trabalhar com as mais velhas, porque apreendem muito da nossa maneira de estar e eu sinto que nem sempre sou muito alegre com eles, e acho que as crianças se deixam contagiar um bocado... E também nem sempre sou muito receptiva às crianças e penso que isso pode influenciar negativamente as crianças, sobretudo as mais pequenas, e eu não as quero prejudicar... Com as mais velhas acho que consigo estabelecer um melhor contacto e sinto-me melhor com elas ... Com as mais pequenas é uma relação muito afectiva e então não me sinto muito descontraída e ainda por cima tenho a tendência para escolher um preferido e agarrar-me a ele: na creche familiar, por exemplo, havia uma menina que eu preferia e acho que outra criança que lá estava se apercebeu dessa minha preferência. Por ter estas falhas não devo trabalhar com crianças muito novas, pelo menos enquanto não me sentir preparada... Já com os mais velhos isso não acontece... Também gosto muito deles, mas não são como os mais pequeninos que mal vemos gostamos logo muito deles... E também podemos fazer outras actividades que não nos obrigam a estar muito com as crianças... talvez algum dia saiba porque é que tenho tantas reservas em estar com as crianças muito pequeninas... Mas com as outras sinto-me muito mais solta... não estou assim tensa, sempre a pensar que se calhar as estou a prejudicar, como acontece com as crianças mais novas... É assim: eu devo é trabalhar num jardim de infância e não numa creche... **E mais?** Sobre o estágio? **Sim...** Bem, as educadoras são tradicionais... Não ajudam as crianças no seu desenvolvimento... São elas que fazem tudo pelas crianças... Não deixam as crianças fazer nada... É isso: as educadoras fazem mesmo o contrário do que dizem... O que dizem é diferente do que fazem... E eu que esperava que elas fizessem coisas de acordo com o que dizem... Contradizem no que fazem o que dizem... Estive 3 dias num ATL. A educadora dizia que o ATL não servia para as crianças fazerem os trabalhos de casa... No entanto, verifiquei o contrário: punha os miúdos a fazer os trabalhos de casa até ao fim e um que era muito lento, ficava a tarde toda a fazer os trabalhos de casa... Os trabalhos de casa eram feitos pelas educadoras. Os miúdos só faziam um desenho num papel, elas viam os desenhos e então desenhavam, a partir do desenho das

crianças, em pratos... pintavam... faziam tudo... Mas o estágio foi importante, até porque eu aprendi a saber o que não se deve fazer com as crianças... Talvez venha a cometer os mesmos erros, mas foi importante dar-me conta destas coisas porque talvez fique mais alerta para estes factos... Vi a maneira como as educadoras agiam e vou tentar evitar fazer o mesmo que elas fazem : falam da autonomia das crianças e da necessidade de deixar as crianças fazer as suas coisas mas depois obrigam as crianças a fazer o que elas querem... Vou tentar ser diferente... Uma vez havia música, e lembro-me que as crianças estavam a dançar e perguntámos quem queria dançar... Fizemos uma roda, mas as educadoras não apreciaram isso... Quando as crianças estavam a fazer os trabalhos de casa, as educadoras gritavam com elas e não tentavam estabelecer uma relação mais amigável com eles ou fazer daquilo um espaço de divertimento. Eu também sou por vezes incoerente... através das minhas vivências adquiri certas ideias e, no entanto, muitas delas são erradas de certeza... e às vezes já não sei quais são as correctas e quais são as incorrectas... Mas o que já cá está dentro são as incorrectas, e eu digo e falo e embora diga que as correctas são aquelas, sou levada pelo que já vivi a fazer da maneira como sempre fiz, embora já saiba que não é correcto... Por exemplo, em relação ao bater e não bater nas crianças: os meus pais batiam-me quando era pequenina e eu não concordo com isso, e às vezes dou por mim a dar uma palmada a crianças que ficam lá em casa comigo... E revolto-me quando vejo bater, mas acabo por fazer aquilo que me fizeram e que sempre fiz... Quando isso acontece, penso mais tarde, quando estou sozinha, penso o porquê o porque não, e chego sempre à conclusão de que o bater não é solução. Às vezes perco as estribeiras e em vez de os tentar levar às boas, bato-lhes... Mas tento pensar no que fiz e noutras maneiras para não tornar a repetir... Não sei explicar concretamente, mas a formação tem-me ajudado a reflectir nesse problema de fazer o contrário daquilo que penso que se deve fazer... Em algumas disciplinas como a Psicologia e o Seminário das Ciências da Educação, vou ouvindo coisas que me ajudam a pensar e a entrar em confronto com ideias que eu tenho e que me ajudam a formar novas ideias... Sinto que tenho mais um apoio para pensar nessas questões... Mas penso que as educadoras não se dão conta do que fazem... Têm um modelo de professora... Eu vejo uma diferença entre educadora e professora, mas elas agem como se fossem professoras rígidas e mesmo mázinhas, e depois só dizem: "Tu vais para aqui... Tu vais para ali..." e acho que as crianças, principalmente em idade de creche e de jardim de infância querem e precisam é de de liberdade e as educadoras incutem muita rigidez como se estivessem na escola primária... Não vêem bem o papel da educadora, as funções, etc... É porque entre educadoras e professora há uma diferença... uma distância...

Tem-me vindo a dizer o que na sua opinião não se deve fazer com as crianças, o que não as ajuda no seu desenvolvimento. Diga-me agora o que se deve fazer com elas?

É quase o contrário do que eu vi as educadoras fazer... É preciso deixarmos que as crianças façam as suas experiências em autonomia... Elas aprendem... e nós também... todas as pessoas... aprendemos todos pela experiência... Se fazem as nossas coisas por nós, nunca chegamos a aprender... Então é preciso que deixemos as crianças fazer as suas experiências... deixar até que as crianças façam erros porque é assim é que aprendem a não fazer erros. E não devemos estar sempre a corrigir porque é a própria criança que tem de perceber que fez o erro... é por si próprias que as crianças aprendem... mesmo com os erros que fazem... è uma coisa que as educadoras dizem mas não fazem... **Que coisa?** Bom... todas elas , ou quase todas, sabem dizer que as crianças aprendem em autonomia... que a autonomia é muito importante para as crianças aprenderem... que é pela experiência que elas aprendem... experiência em autonomia... em situação de autonomia... mas depois fazem o contrário... fazem as coisas pelas crianças, não as deixam experimentar... estão sempre a interferir... não deixam as crianças sossegadas... depois também dizem que as crianças aprendem umas com as outras, mas na prática o que fazem é interromper as brincadeiras... interrompem o que as crianças estão a fazer para dizerem às crianças para fazerem isto ou aquilo... (silêncio) Acho que é isso... Não me ocorre mais nada para dizer... Aliás já disse muitas coisas...

(*Face à indisponibilidade da entrevistada para continuar, decidi interromper a entrevista*)

Entrevista nº 10 (2º Ano)

Fale-me da sua experiência com as crianças... o que é isso de estar com crianças, o que é que sente quando está com as crianças?
O que é?...eu já estou habituada a estar com crianças, já tenho o meu filho, é óptimo, eu gosto imenso... já desde pequenina que gosto de estar com crianças... a minha avó era parteira lá na minha terra... eu adorava estar com ela... e eu lembro-me imenso quando eu era mais pequena... a minha avó era parteira, lá naquela aldeia, e então eu ia com ela, quando ela lá ia pôr os bebés, depois de eles nascerem... eu ia sempre com ela, e adorava aquilo de ver lavar os bebés, ver os bebés, ver as mães darem mama... aquelas coisas, depois ia para casa dela quando ela tinha os pequeninos lá, e pegava-lhes ao colo, e ela dizia-me sempre: "ai, estás sempre a pegar a colo, e estás sempre com eles ao colo"... e eu adorava aquilo... agora para mim é... bem, o meu filho é assim um desafio, não é?... é diferente... é... faz um bocado parte de mim... quando ele está longe de mim sinto falta dele e... gosto de brincar com ele e... preocupo-me e... tudo que não está bem com ele para mim é... é assim como se fosse eu, eu às vezes sinto mesmo uma grande emoção... ele é a minha vida, ele é quase tudo para mim... pronto, adoro-o... com estes pequeninos com que eu estou agora no estágio, têm dois anos... estou lá há três dias... e já tenho... e já tenho saudades deles... às vezes chego a casa e sinto saudades deles... gosto de estar com eles, e de brincar e de vê-los a brincar... e não sei, gosto muito dos meninos... **E o que é que sente quando está com as crianças?** No primeiro dia do estágio eu senti-me muito mal, muito mal no aspecto... eu não fui apresentada, não é ... sentia-me quase com medo... quase que tinha receio deles, porque eles desviavam-se, não sabia como é que havia de me chegar a eles, não é?... não sabia o que é que eu lhes devia dizer, o que é que eu devia perguntar, e quando eu chegava eles fugiam de mim, e ficava assim a pensar: "o que é que faço", pronto ... e fiquei ali um bocado, sem saber, perdida, senti-me assim mal, nem conseguia vestir a bata, porque eu nem sequer sabia o que é que havia de fazer, se vestia aquilo se não, sentia-me extremamente mal dentro dela, e pensava: "o que é que eu estou aqui a fazer?"; depois uma pequenina, é a Catarina, (ela é incrível, está sempre a participar em tudo, quando querem fazer isto ela está sempre pronta... os outros dizem todos que não e ela diz sim), ela é que veio ter comigo, e ... se calhar percebeu, sentou-se, ficou assim a olhar para mim, depois sentei-me ao pé dela, ficámos assim as duas a olhar uma para a outra, perguntei como é que ela se chamava, ela disse, depois tinha um livro na mão, "queres que eu te leia o livro", "quero", mas o livro só tinha uma página, as outras estavam rasgadas... pronto, e foi mais assim, os outros depois chegaram, foi assim... mas senti-me

assim um bocado perdida, eu estava a ficar nervosa, a gente com a teoria toda não sabe por onde é que há-de começar, e depois tem aquelas coisas todas na cabeça: "será que eu devo fazer isto?", "será que?..." há aquelas dúvidas, põem-se muitas dúvidas - **quais ?** - ...se devia fazer, se não devia... agora já não é assim, mas agora, tenho aquele problema com o Miguel que eu... pronto, nesse aspecto, eu quero-me desligar, mas sem lhe mostrar que quero, pronto... eu também tenho tentado desligar-me porque eu sei que ele se vai embora no fim do mês, ele só lá está um mês.... eu já sei a história dele, ele teve uma adaptação pequenina, no princípio ele teve uma grande doença, ficou muito tempo em casa, esteve no hospital e tudo, agora está a fazer uma adaptação, ...vai sair de lá outra vez, quer dizer, ele está sempre a andar dum lado para o outro... quer dizer, eu acho que ele está inseguro por causa disso..., não tem assim um sítio onde fique certo, e a educadora já me disse que ele se vai embora no fim de Janeiro... eu não me tenho estado a desligar tanto dele porque eu sei que ele se vai embora quando eu me for embora, não vai ficar lá a chorar, e isso tem-me dado mais segurança, num aspecto... mesmo assim acho que estar-me a ligar tanto, não é assim muito bom... porque quando eu me for embora é muito possível que ele sofra... e para mim também não é bom porque eu depois tenho pena, tenho saudades... mas ...com os outros... uma coisa muito gira, no meu primeiro dia de estágio, quando eu me sentei no chão, depois a educadora chegou, e estava a conversar comigo, e eu estava sentada com eles e eles ficaram... (eu tinha contado uma história, cantei uma canção, a que eu cantei é aquela "Vi a Maria", e a Maria é uma menina que lá está, eles adoraram aquilo, porque era a Maria deles... e eles então só me diziam "canta a Maria, canta a Maria" , e e eu cantei tantas vezes aquilo... por isso é que eu estou rouca... e eles sempre a bater palmas, já sabem a canção e tudo... mas, depois, no fim, já não queriam nada, estávamos só ali na roda sentados, uns levantaram-se, e uma já dizia para eu não cantar, e eu não cantei), e a educadora chegou-se ao pé de mim e eu estava a falar com a educadora, quando um pequenino, que até nem é muito dado, veio ali e chegou e eu estava de pernas cruzadas, ele pôs o pé em mim e sentou-se ao meu colo, aconchegou-se a mim, senti-me tão bem..., como quem diz, és daqui, a gente gosta de ti, sentou-se em cima de mim, meteu-se, encaixou-se, não perguntou nada, sentou-se, entrou logo..., é... sinto-me mesmo bem com eles..., há qualquer coisa de muito especial pronto; eu ontem... elas estavam nas arrumações e disseram-me "olha, conta-nos uma história", deram-me um livro, e eu fiquei a pensar: "o que é que eu agora vou fazer, leio como está aqui?", eu lembrava-me: "agora... o que é que eu faço? mostro os desenhos? o que é que eu vou fazer? nunca tinha visto ninguém contar uma história lá... então peguei no livro, virei o livro ao contrário e inventei a história, e eles "mostra, mostra", e eu fui mostrando as coisas, os desenhos... é que eu achei que aquelas palavras do livro estavam assim muito complicadas e meti para lá outras assim mais simples, expliquei-lhes aquilo d'outra maneira; deram-me atenção... ouviram aquilo tudo até ao fim, e eu fiquei toda

satisfeita, afinal sei contar uma história, foi... foi bom, foi gratificante, acho que... é sobretudo muito gratificante, o trabalho é cansativo, mas é bom, compensa... eu estou sempre desejando de ir para lá, há poucos dias que comecei lá o estágio... e eu hoje chego lá e já me sinto muito bem... é que a educadora pôs-me muito à-vontade, ela disse-me que se eu quisesse levar actividades minhas que não se importava nada, que eu fizesse como achasse melhor porque elas não têm rotinas, uma actividade um pouco diferente para elas não lhes faz diferença, porque eles estão habituados de vez em quando a fazer uma coisa diferente, ela diz que se eu quiser levar livros, histórias minhas, canções minhas, e actividades que eu queira fazer, para eu fazer, então eu ontem cheguei a casa fiz um fantoche, com papel higiénico fiz aquilo, levei hoje, eles gostaram muito, e hoje vinha cheia de ideias para o que vou fazer amanhã, porque eu acho que há uma coisa mal ali, apesar de não se planearem actividades, podia-se, eu sei lá... por exemplo, planear dum dia para o outro, porque de manhã leva-se muito tempo a pensar no que se vai fazer a seguir, então hoje pensaram como estava frio e chuva falarmos do Inverno, e eu fiz um boneco de neve, assim um desenho, e eu pensei: "e agora o que é que vamos fazer? podíamos fazer um boneco de neve e eles colam o algodão, e não sei quê..." e então a educadora falou no Inverno: "sabem que estamos no Inverno? está frio, está a chover, e não sei quê", e eu depois até me meti assim na conversa, "o que é que faz o vento? alguém sabe?" quer dizer ela não puxa muito, dá vontade de puxar assim mais por eles, estava a pensar a noite passada: vou preparar assim qualquer coisa, levo umas folhas já preparadas, já com bonecos para eles colarem ou pintarem, levo revistas velhas para eles colarem e levo outra cola melhor porque aquela não presta muito, e... fico com vontade de ir para lá, e vontade de fazer assim coisas com eles, já levar de casa, pensado, acho que é engraçado, eu gosto muito... Mas para além destas coisas positivas também há algumas que não são tanto... **Por exemplo?** por exemplo, eu... tive um bocado desilusão, no estágio, tem sido um bocado assim sem grande organização... pronto, eu também estou num sitio que é diferente, eu estou mais numa situação particular, talvez o contexto institucional; eu estou numa sala dos três anos, mas a educadora que é responsável não permanece muito tempo lá porque também é responsável das salas dos dois anos e da dos de um ano, e também é a dona do infantário, e tem tudo para fazer e raramente está lá..- **e quem é que está lá?...**- são duas auxiliares, e eu não concordo muito com os métodos delas, não concordo... logo à partida, para já, auxiliares... mas pronto, uma delas trabalha há dezoito anos com crianças, eu não as desvalorizo só porque elas não têm o curso... mas a prática, só por si às vezes não basta... eu às vezes pergunto-lhe coisas a ela e tudo, só porque ela tem a prática que eu não tenho, eu posso ter um bocado a teoria, mas ela tem muita prática, não é?... mas acho que, eu acho que, esta situação acaba por acentuar aquilo em que eu penso que a teoria é importante... e por exemplo... hoje houve uma situação muito interessante: a fiscalização foi lá, e elas

sabiam, e à segunda-feira aquilo ali é uma grande confusão, porque a auxiliar que lá estava tinha mudado, portanto houve uma nova, era o tirar as coisas do Natal, era a fiscalização, portanto havia uma correria enorme, e as crianças não eram muito vistas... pronto eu senti isso, que havia aquela arrumação das gavetas e ver se as coisas estão nos sítios, e não sei quê, e hoje de manhã, então, foi óptimo, porque..."olha não sujem o chão, não desarrumem as coisas" às vezes dá-me uma vontade só de desarrumar, mas sei que tenho que estar calada... não posso dizer nada... mas, por exemplo, no primeiro dia, uma coisa que me fez muita impressão foi elas não me apresentaram às crianças, eu entrei pela sala dentro e era ali uma... uma estranha, ninguém disse nada... o que é que eu andava a fazer, porque é que eu apareci ali, donde é que eu caí, se eu voei para ali se não, se cheguei de carro ou vim de camionete, ninguém disse nada aos miúdos, foi assim... eu depois acabei por me sentir mal, porque depois chegavam eles recusavam-me, não é?... porque eles não sabiam quem eu era... depois nesse dia que eu entrei, houve um pequenino, o Miguel, entrou no mesmo dia que eu e está a fazer uma adaptação que eu acho que é difícil, ele é extremamente inseguro, está constantemente a perguntar pelo pai, e elas não lhe deram aquela atenção, porque eram aquelas arrumações, então ele chorava, chorava, chorava, e aquilo custou-me imenso... peguei nele ao colo e mostrei-lhe os vidros das janelas que têm aquelas silhuetas coladas, sabe o que é? - **sim, sim...**- "olha o que é isto ?" e ele calou-se e esqueceu-se um bocado do pai. Acontece que ele, agora, só quer dormir quando eu lá estou, só se quer deitar comigo ao lado... e eu tenho estado a tentar-me desligar... e... ao mesmo tempo custa-me porque elas não ajudam a desligar-me dele, porque para se desligar de mim ele tem que ter apoio de outra pessoa... ele tem que ter atenção... e deixam-no sair da sala atrás de mim, não o chamam, não lhe prendem a atenção lá; ontem... eu tive que vir ao escritório falar com a educadora e ele veio atrás de mim e elas não fizeram nada para ele ficar na sala... sei lá, não sei o que é que hei-de fazer, eu estou a ficar assim com um dilema, porque eu ouvi dizer aqui na preparação para o estágio: "não se liguem demasiado às crianças", eu não estou a procurar aquela aproximação... quer dizer: eu dou atenção a todos, mesmo quando estamos todos na sala eu não o ponho muito ao pé de mim, ponho-o no meio da roda e ponho outro ao meu lado; às vezes não me sento assim muito perto dele, mas, ao mesmo tempo custa-me porque ele coitadinho, precisa mesmo de uma pessoa, eu vejo que ele precisa, duma pessoa para se agarrar, daquela referência... portanto quando ele se deita para dormir, ele queria que eu me deitasse ao lado dele, no primeiro dia até me deitei um bocadinho ao pé dele, mas depois eu disse: "olha, vou-me sentar aqui...", para ver se não estava tão agarrada a ele, mas ele está ali não dorme, está de olho aberto... quando eu me levanto, ele levanta-se logo e diz: "fica aqui, fica aqui"... e eu fico... hoje é que ele estava melhor porque eu dei-lhe carrinhos, dei-lhe plasticina, e ele lá esteve, esqueceu-se que tinha o pai, mas acho que faltava ali uma força delas porque... não sei, talvez fosse mais fácil se

elas lhe dessem atenção, e o puxassem para elas, quando eu saio da sala e isso... o chamassem, como vão ser elas que vão ficar com ele, talvez dando agora um bocadinho de mimos, acho que ele precisa, e eu custa-me muito dizer-lhe assim: "não venhas atrás de mim..." , eu não consigo dizer isto a um miúdo de dois anos... não sei porque é que não pode andar atrás de mim, não é?... se estou lá, estou dentro da sala... é um bocado brutal: eu não posso dizer isso... quer dizer, eu estou lá, não devo ligar-me mas também não consigo desligar-me tanto... custa-me vê-lo assim, a chorar, pronto, e logo se vê... é assim... agora há muitas coisas lá que eu não... pronto... não posso ter mão nisso... ainda lá estou há dois ou três dias, não é?... mas acho que os brinquedos estão muito guardados... pouca coisa, foi a coisa que me chocou mais foi ver que não havia brinquedos no chão, não vi a casa desarrumada, e eu acho que... é bom ver uma casa desarrumada... a minha avó sempre dizia que uma cozinha arrumada não é bom sinal... e é verdade, porque não há comida em casa... dizia a minha avó, e aquilo é uma creche sem brinquedos desarrumados, porque não há quase brinquedos.... e os que há estão sempre arrumados... se as crianças são seres activos por natureza... e se não... não têm oportunidade de desarrumar alguma coisa, está mal, a organização é necessária mas assim em excesso não é uma boa coisa... eu... eu vi, sei lá... uma pequenina apanhou um bocadinho de plasticina e pô-la no chão e a auxiliar veio logo apanhar... mas com a educadora não se passa assim, ela quando está na sala não é assim... hoje foi lá e disse que elas arranjassem... bom também tenho de dar um desconto nisto tudo porque neste mês elas têm estado numa sala que não era delas, era d'outra auxiliar, e estão a arrumar à maneira delas... de qualquer maneira, está tudo muito arrumado... tudo muito certinho, ali nos cantinhos todos, mas à altura das crianças não têm nada, as paredes são todas brancas à altura das crianças, só dali para cima onde eles já não chegam é que estão os bonecos, eles nem os vêem , está tudo muito no ar... - **e na relação com as crianças, o que é que observou?...** - a relação com eles?... eu não vi muito a relação com eles porque elas estão tão ocupadas com tanta coisa que... a relação com eles era muito pouca... Na segunda feira tivemos a coroa dos reis, então fomos fazer uma actividade... e eu pensei: "bem, então vamos-lhes dar umas coisas e eles que façam..." mas olhe professor, eu fiz as coroas, eu fiz as estrelas, e as crianças colaram nos sítios onde elas mandaram... e então houve lá uma pequenina, a Maria, (ela é muito reguila mesmo, enfim ela sabe aquilo que quer, e ela... é que sabe, e ela é que faz), e então ela pegou numa caneta, riscou a coroa toda, elas ficaram um bocado chateadas e ela achou que aquilo é que estava bem, depois colocou as estrelas e a coroa tinha assim uns altinhos e as estrelas, segundo a auxiliar eram para colar nos altinhos, e em baixo levava uma fita... não era da autoria deles, era uma coroa que eles punham... e então, a Maria achou que as estrelas ficavam todas bem num lado só... e colou umas nas outras e pô-las todas ali.... a auxiliar mandou-a tirar e colar lá no sítio onde ela disse... e eu disse: "Mas

deixe lá", assim na brincadeira, "deixe lá que ela gosta mais assim, deixe-a levar assim..." não sei o que é que lhe deu mas ela não se convenceu... aquilo até estava giro, estava... eu acho, pronto... e era a expressão dela... era ela, ela que queria fazer aquilo, até acho que era mais giro... mesmo que fosse rasgado e riscado, mas que fosse ... ela que fez... não acha professor?- **claro...**- mas eu sei que elas... não... não consideram tanto aquilo que eles fazem, não querem que eles façam à maneira deles... no entanto a educadora, já é diferente: ela por exemplo, diz que só faz actividades quando eles querem mesmo , não tem rotinas rigidamente programadas... pergunta-lhes se eles querem fazer... se eles querem, ela faz... De facto ela diz... que os deixa muito a fazer brincadeira livre... e eu então fui levando brinquedos quando fui para lá, porque eu achei que os que lá estavam eram muito poucos... mas primeiro perguntei à educadora se podia levar e ela disse que não havia problema nenhum, e depois se eu quisesse levar de volta mas eu não vou trazer de volta, eu dei-lhes os brinquedos e lá vão continuar... até são do meu filho... se ele não se importar... com os carrinhos eles ficaram encantados... às vezes tenho vontade de "olhe façam assim" mas, quer dizer... fico um bocado atrás porque... só devo estar mais a observar, não posso fazer grandes intervenções... com o estatuto de estagiária, não posso interferir muito... mas eu acho que é bom... estar num sítio assim, porque eu posso ver mais aquilo que eu quero fazer, não é?... a gente nunca sabe... às vezes não sabe aquilo que quer mas sabe aquilo que não quer... não sei se estou a dizer coisas que se compreendam... **Acho que sim, está-me a dizer, que ao menos serve-lhe como um modelo pela negativa...** - sim, é isso, mas em certos aspectos não porque elas têm um relacionamento com os pais muito bom... gostei muito de ver... assim parece uma amizade, os pais partilham muito... fazem muitas reuniões, explica-se-lhes aquilo que se faz... e têm uma coisa muito gira: elas fazem um jornalinho, pequenino, que é assim com folhas A4 dobradas, com desenhos dos miúdos, e depois cada sala, a educadora escreve o que é que fizeram durante aquele mês, uma coisa mais importante... depois põem frases que os miúdos disseram, com os nomes deles por baixo, sei lá... desenhos que eles fizeram, metem no jornalinho... os pais compram aquilo, e o dinheiro é todo para o material para eles... sei lá... eu estive a lê-los ontem e são giros porque parecem assim... é um compilar de trabalhos deles, de frases que eles dizem, por exemplo eles fizeram um pequeno texto sobre o pai no dia do Pai e as educadoras perguntaram às crianças o que é que era o pai, e depois as coisas que eles dizem: "o meu pai é grande, tem bigodes", "olha o meu pai não tem cabelo...", coisas assim... que dá para fazer o retrato do pai e elas escreveram aquilo tudo, puseram os nomes, mandaram para os pais... acho que é interessante, e os pais ficam... mais ligados... depois põem lá os objectivos que a creche tem, o que é que é uma educadora, sei lá, põem partes do desenvolvimento da criança, assim uns bocadinhos muito simples, a parte motora, o que é que acontece, assim tipo tópicos, na tal idade... eu acho que é interessante, porque os pais

assim valorizam mais o trabalho do educador, não é só estar ali a despejar as crianças... e também aquilo que eles fazem lá, portanto... estão sempre a levar coisinhas para casa, com pasteis, etc... eu agora também estou a apanhar uma fase má, mas segundo o que a educadora me disse, eles estão ali perto do campo, vão às vezes apanhar coisas ao campo e fazem trabalhos com coisas da natureza... e vão ver as galinhas, e vão ver os patos e coisas assim giras que eu acho que são importantes.... e depois os pais participam muito nas festas, elas pedem a colaboração dos pais para mandarem coisas, até mesmo nesse jornal eles pedem aos pais para mandarem histórias... em relação à família eu acho que é muito bom... acho que têm um relacionamento muito aberto com os pais... há outros aspectos, pronto, com que eu não concordo... em relação à alimentação também acho que é bom porque... pronto, a cozinheira tenta fazer uma alimentação muito variada, acho que a comida vem fresquinha, porque eu já tenho espreitado, e pronto, há aquele cuidado, com eles, se comem bem, pronto, se comem tudo, e também ninguém os deixa ficar ali, têm paciência, por exemplo ela de manhã... não está no contrato, porque ela só tem que lhes dar almoço e lanche, mas eles de manhã andam a pedir comida, os pais não mandam, e ela adoptou o lema... dá-lhes... compra pão, compra marmelada e manteiga, e de manhã dá-lhes a todos, pãozinho, vai buscá-los, todos, todos lancham de manhã e... uns dias dá iogurte, outros dias dá-lhes leite, quer dizer... varia a alimentação, ao fim e ao cabo as pessoas lá são humanas, não é? eu não digo que elas não gostam deles... não têm é ... formação suficiente... eu penso que lhes falta ali um bocadinho a teoria... prática isso elas têm, elas são muito queridas... há lá uma que eu acho que é uma delícia... rodeia os miúdos todos à volta dela, porque ela vai antes das educadoras, e então pergunta-lhes o que é que aconteceu em casa, o que é que eles fizeram, no fim de semana, e pergunta-lhes pelas prendas, e dá-lhes muitos beijos, e a minha menina para cá e a meu menino para lá e não sei quê... sabe o nome deles todos... aquela parece mesmo uma educadora ... é muito querida, muito muito... lida muito bem com eles... E penso que isto não é muito comum... porque muitas vezes, eu sei que em algumas instituições.... os adultos fazem coisas péssimas com as crianças... e fazem porque também vêem as crianças de uma forma muito estranha e também porque não são pessoas... às vezes não são pessoas bem formadas.... **O que é que pensam e fazem?** O que é que pensam? Pensam que são uns animais pequeninos, são pequeninos, não sabem falar, não sabem andar, eles são... sei lá... porque os miúdos são trapalhões, são... mexem em tudo, desarrumam tudo, e é normal que sejam assim... mas é aquela coisa assim: se ele corre muito pela casa é porque é hiperactivo... se não está a falar muito com as pessoas é apático, as pessoas metem estes nomes assim, não sabem bem o que é querem dizer... ao fim e ao cabo não respeitam assim... não percebem... eu compreendo, porque eu também não percebia muitas coisas, e eu quando o meu filho era pequenino, ele ria-se, e a minha avó dizia que ele estava com a lua, para mim aquilo... eu

não sabia bem o que era aquele sorriso, mas também não achava que era com a lua, mas pelo sim pelo não não punha a roupa dele sair à noite... está a ver, era aquela coisa... mal não há-de fazer... era aquela coisa... mais vale prevenir... sem bem que... não acreditava muito mas também não deixava muito de parte... e às vezes acontece isso... muito... ainda há aquela sensação ... os meninos são pequeninos, são pequeninos e há alguém que toma conta, toma-se conta e eles hão-de crescer e depois desde que comam bem, comam muito, fiquem gordos... meninos gordinhos é que são bons, aquela coisa, assim muito gordos, as pessoas dizem logo: "ai que lindo menino, este é que é um bebé bonito, muito gordo, muito gordo, carequinha e gordo..." é aquela situação... o meu como era magro e cabeludo... a minha mãe quando foi vê-lo à maternidade acho que o tinham trocado... era tão cabeludo, e assim muito comprido... então ela achava "será que o trocaram ?"... mas é aquela coisa do bebé, a gente... pronto, as pessoas esperam muito... quando se fala em bebé é um bebé gordinho, carequinha, sossegadinho, que coma muito bem e chore muito pouco, e que durma muito... ah e muitas vezes as pessoas dizem assim "ah! a dormir é que eu gosto dele!"... oiço muito esta frase... a dormir é que ele está bem, olha como ele é sossegadinho a dormir... é, estas frases assim eu oiço muito... Mas também é preciso ver que a vida das pessoas não... não lhes permite que olhem muito para os filhos... vão buscá-los, eu vejo por mim, não é?... eu agora tenho muito tempo para ele, não é?... as pessoas não têm esse tempo... o banho à pressa é de duche... vestem-nos e metem-nos a jantar e deitar... no fim-de-semana há sempre coisas para fazer... é assim... ligam pouco... vêem pouco os filhos... vêem-nos crescer e depois dizem... olham para as fotografias e dizem: "olha... ah, como ela era, já cresceu tanto.." , e os outros quando os vêm... "ah, o teu filho está enorme... ainda há pouco tempo era pequenino, já está um homem..." não sei quê... e é só isto... pouco falam das coisas deles...

Porque é que decidiu ser educadora de infância ?

Não decidi mesmo vir para educadora de infância assim, não foi aquela a decisão da minha vida, porque eu...eu sempre quis tirar o curso de psicologia, mas... estava fora de questão eu ir para Lisboa agora, com o pequenino e tudo, não podia... mas eu, como decidi fazer o 12º ano, não queria parar... porque tinha medo de parar... se parasse, depois não podia não ter vontade de continuar... e então como soube da escola de educação, pensei , e matriculei-me... mas não tinha a mínima ideia do que era... não pensei nunca tirar este curso, nem outro assim de educação... e depois concorri e fiquei no curso de educadoras de infância, mas quando vim concorrer, até concorri em primeiro lugar para professores primários... e depois fiquei aqui, neste curso... a primeira vez, quer dizer... eu só concorri uma vez, entrei logo... e depois entrei, e depois no fim, passado uns tempos disse "ainda bem que eu não escolhi... que eu não fui para onde escolhi", porque eu acho que me transferia para este

curso, porque eu gosto imenso... e pronto...também tem imenso a ver com a psicologia, e eu gosto muito de psicologia... já gostava antes... e além disso observamos as...fases de desenvolvimento da criança, aquilo, para mim, é giro, gosto imenso de ler e depois observar... de saber estas coisas... acho que são interessantes... agora, neste momento, quando penso que vou acabar o curso daqui a um ano e tal, às vezes já penso que gostava mesmo de ficar a trabalhar como educadora... eu acho que isto também se aprende... a gostar... para mim não é uma coisa que apareça assim de repente... às vezes as pessoas dizem: "ah educadora de infância já é... tem que se gostar logo antes de tirar o curso..." eu acho que não é só assim... porque há muitas pessoas que gostam de crianças e nunca pensam em ser educadoras, não é?... mas tem que se...eu acho que tem que se aprender muito... tem que ser muito... uma coisa muito estudada também... e a gente vai aprendendo a gostar... eu fiquei muito satisfeita... não queria desistir agora, nem pensar nisso... e gostava ...eu nunca pus de lado a ideia de tirar um curso de psicologia... mas entretanto terei que arranjar trabalho... quando acabar o curso..... ainda há pouco tempo falei com o meu marido, para saber como é que os colégios vão, que é muito difícil arranjar emprego, e não sei quê... mas não me devo preocupar muito com isso: agora, sempre me imagino na sala com miúdos a trabalhar... é engraçado... quem diria... porque quando comecei o curso não me imaginava nada a trabalhar com crianças... como educadora... Mas eu digo que não me devo preocupar muito com o meu trabalho, daqui a um ano e tal, mas o que é certo é que as coisas não são fáceis... é acima de tudo a saída do curso... o espectro do desemprego... as remunerações muito baixas, e penso também que é... acontece-me a mim, muitas vezes, eu tenho muitos amigos que estão a tirar cursos... e colegas minhas, antigas colegas minhas já casadas com filhos, com quem nós nos damos, e decidiram agora depois de casadas também tirar cursos, umas estão em direito, outras estão em economia, e quando nós nos juntamos, elas consideram sempre o meu curso uma coisa que não é tão boa como a deles, fica assim sempre...como se fosse tomar conta dos miúdos, e não é mais nada, quer dizer...olhe professor... acho às vezes sinto-me assim... desvalorizada ...há muita gente que não valoriza este curso... e eu sinto isso, e eu às vezes... eu digo que estou a tirar o curso de educadora de infância e as pessoas dizem: "e quantos anos são?..." "são três..." "ai, três anos para tomar conta de crianças?!" ...depois fico assim triste... quer dizer, as pessoas não... não pensam muito e isso... e às vezes eu chateio-me... eu penso que eles nos Estados Unidos valorizam os educadores, como eles... eu vejo por exemplo no filme "O Jardim Escola", não é um filme àcerca dos educadores, mas é engraçado porque se passa dentro dum jardim-escola... com miúdos de seis anos, alguns têm um ano, dois anos... "O Jardim Escola", e como é aquela maneira como eles valorizam os educadores... como eles são, eu acho que é muito interessante, e cá tem que haver um... é preciso um trabalho mais intensivo, eu penso às vezes... eu tenho vontade de escrever coisas para os jornalistas... sei

lá... para lhes dizer que é um curso bom, um curso importante, muito mais importante que muitos outros cursos que andam por aí, e essas pessoas são super-valorizadas ... é que as pessoas não têm a noção da importância deste curso, apesar de toda a caminhada que se tem feito, desde a altura em que as crianças não eram nada, até hoje, em que a criança é... sei lá, é quase o ai-jesus da família, mas as pessoas ainda não pensam suficientemente na educação da criança, e a criança vai ser depois um homem, e às vezes, se calhar, investindo mais, para que ele seja uma criança feliz, para que tenha uma boa educação, para que... pronto, para que tenha uma infância plena de tudo... para poder descobrir, para se poder desenvolver como deve ser... se as pessoas começarem a pensar nisso, talvez o nosso país vá sendo melhor, porque vai criando adultos cada vez mais íntegros, mais felizes, eu acho que isso é importante e as pessoas não pensam nisso, as facilidades... pensam só no presente, tem que se pensar no futuro, e pronto eu acho que se deve apostar no futuro... as pessoas vivem do que têm agora, e depois são velhos, também, e já não são valorizados... há que trabalhar para isso.. querem que nos valorizem, valorizar, a nós, os velhos de amanhã, e isso está tudo na infância, não é?... eu acho que sim... por isso temos que dar valor a esta profissão de educadora...

O que é que as educadoras devem fazer com as crianças?- as funções... bem, as funções em relação à criança... eu penso que acima de tudo... primeiro é gostar delas, não é?... é impossível estar com elas e não gostar delas... gostar, depois, respeitá-las, compreendê-las, compreender o que elas fazem, depois ter um certo conhecimento sobre... o seu desenvolvimento, conseguir... compreendê-las e respeitá-las nas fases por que elas passam, não é... sem dizer... sei lá..., sem dizer certas coisas ou pensar certas coisas... que a gente às vezes ouve todo o dia... , eu acho que... compreendê-las, acarinhá-las, brincar com elas, eu gosto muito de brincar com elas... dar-lhes atenção, carinho...

Como é que as crianças se desenvolvem e aprendem ?... Aprendizagem... enfim... um bocado de teoria, não é?... agora, como é que eles se desenvolvem... quer dizer, pronto é... é... penso que são etapas... e que se sucedem, umas mais cedo, outras mais tarde... por que eles passam, todos passam, não é?... etapas do desenvolvimento... sei lá... mexer-se, do gatinhar, de andar... aquela fase, portanto... desde o estar deitado até se pôr de pé... depois de procurar as coisas, de... quer dizer... acho que são etapas... que se vão seguindo, rapidamente... e... fases de desenvolvimento... agora que..., mais no pensamento, como é que eles aprendem ?...é que eu estou a ver a ... sei lá as aprendizagens motoras, a linguagem... essas coisas todas... sei lá, o pensamento... eu acho que eles aprendem muito... quando mexem nas coisas, quando olham, quando ouvem, os sentidos... é aí, os olhos, as mãos, a boca, os ouvidos, até o nariz... eu sei lá, eu estou

agora a ver os pequeninos para lá, eles mexem em tudo, eles procuram, exploram... é assim que aprendem... o meu filho então, e as outras crianças também... ele com os carrinhos, tira as rodas, tira a parte de baixo para ver o que está lá dentro, sei lá... ele quer saber como é que se põe, como é que funciona... e o que é que está ali, está ali porquê, porque é que aquilo está ali... eles... eles investigam mesmo, ...são investigadores... são muito curiosas as crianças... têm um espírito muito disponível para aprenderem e para descobrirem as coisas... o mundo... e as causas dos fenómenos... no fundo estão muito interessadas por tudo... não há nada que não as interesse... (silêncio) Tenho muita pena de não ter tirado este curso antes do meu filho nascer, porque eu perdi muitas coisas... **Tem essa sensação ?** - tenho, tenho a sensação de que gostava de saber aquilo que eu agora sei, para poder compreender certas coisas que eu não compreendi na altura, de ver essas mesmas datas, e essas coisas e poder fazer coisas que eu não fiz como... como, às vezes, ficar com as frases que ele diz, ficar com as frases todas e fazer um livro disso, eu agora já estou a fazer mas...falta aquelas frases engraçadas que ele às vezes diz... acho que é um curso que me traz muitos conhecimentos interessantes, eu... mesmo sem ser como educadora, mas como mãe, é óptimo para mim... **E de que outras maneiras é que as crianças aprendem?** Aprendem umas com as outras e também aprendem com os adultos, mas penso que não é tão importante... o mais importante é o que eles descobrem sozinhos e o que eles descobrem uns com os outros...

ENTREVISTAS — 3º ANO

Entrevista nº 1 (3º Ano)

Fale-me da sua experiência com as crianças... Para si o que é que é isso de estar com as crianças ? O que é que sente quando está com as crianças?
É uma coisa que não nos faz ficar velhos (risos)... mas é uma coisa que dá sempre um estado de espírito muito bom, uma sensação muito boa de estar, de viver... e de ver as coisas de uma forma simples, porque os adultos vêem as coisas de uma forma muito complicada, e são muito complicados mesmo na sua forma de pensar, e as crianças não... vêem as coisas de uma forma mais simples, e eu gosto de estar com elas por isso mesmo... pela forma simples com que elas vêem as coisas... é essencialmente isso... quando estou com as crianças sinto-me bem... sinto um bem estar... sinto-me eu... nessa forma de estar em que somos nós mesmos... não temos que nos mascarar... não temos que fingir qualquer coisa... quando nós por vezes fugimos um bocado àquilo que nós somos... sinto-me bem... sinto-me feliz... e para além de não ter de me mascarar e de ser eu mesma, tenho uma sensação de prazer, não estou obrigada... estou com as crianças porque gosto de estar com elas... E agora, depois de quase três anos do curso, sinto-me já diferente quando estou com as crianças... **Diferente como?** Agora penso que tenho atitudes mais concretas... tenho sempre que saber porque é que estou a fazer determinadas coisas com as crianças, e porque é que determinada forma de actuar é a mais adequada... Lembro-me perfeitamente durante o primeiro estágio era só o gostar das crianças (não é que as crianças sejam um prato que a gente coma...), mas é dizermos assim: "eu gosto de crianças"... mas agora é uma sensação... um acto mais consciente... é uma coisa que já não é tão anárquica... não é só dizer: "eu tenho de fazer isto", mas é em vez disso pensar: "eu devo fazer isto porque tenho tal ou tal razão", mas é muito difícil... não estou a dizer que domine os meus actos a esse nível, mas é uma coisa que eu acho que estou a construir... que vou construindo... é todo um caminhar que depois com a prática será mais fácil... mas é isso essencialmente o que eu sinto... Eu dantes estava com as crianças porque estava com elas e tinha atitudes mas não sabia justificá-las, e agora tento justificar essas atitudes... no fundo há uma diferença entre o modo como eu estava e pensava a criança no início do curso e o modo como eu estou agora com eles... e isto é porque eu tenho uma forma diferente de encarar as crianças e eu penso que essa nova forma de as ver é indissociável da nova forma como eu encaro as instituições... Ser educadora para mim era um bocado... passava por estar com as crianças e não via nenhum objectivo... e isso fazia com que eu encarasse como se fossem...não digo bonecos, mas talvez não as conseguisse encarar como pessoas... é mesmo isso: não as conseguia encarar como pessoas... Eu pensava ser educadora, mas pensava que ia só estar ali com eles... ia estar porque eles também precisavam de estar comigo... com alguém... e neste momento encaro-as como pessoas com capacidades, pessoas que como os adultos estão em desenvolvimento e com quem eu vou aprender muitas coisas, vou viver muitas experiências deles... isto é bem diferente do que eu pensava quando comecei o curso... Aliás

eu já aprendi algumas coisas com as crianças... por exemplo a maneira como as crianças pensam a origem das coisas... É muito curioso... um dia destes uma criança perguntava-me qual era a árvore que dava a massa... e eu que nunca tinha pensado donde é que vem a massa, tive de me informar para saber de que materiais é feita... é uma coisa com que eu lido quase todos os dias e limito-me a comer, sem pensar na sua origem... Ao fim e ao cabo as crianças dão-me oportunidade para reflectir em coisas sobre as quais pouco ou nada reflecti... É sobre essas coisas simples do dia a dia que eu aprendo muito com eles... são as perguntas deles que me fazem reflectir e aprender... E também uma coisa que é muito importante, é que quando eu escolhi ser educadora, escolhi uma profissão em que não tenho de trabalhar com máquinas o dia inteiro, e essa escolha foi ainda mais reforçada com os estágios, porque eles são pessoas, pessoas com sentimentos e são pessoas que têm vontade própria, e portanto, ser educadora não é aquele trabalho em que nos sentamos a uma mesa, ali frente a uma máquina todo o dia... nós temos de estar mito preparadas para o trabalho que estamos a fazer, porque é um trabalho que exige muito mais... tenho de pensar no que estou a fazer, no que eu vou fazer em determinado momento, tenho de pensar que se eles estão ali, tenho de dar uma resposta adequada... e por vezes é muito difícil porque eles são vivos, são mesmo muito vivos, e isso é que faz com que o trabalho seja assim tão interessante... É um trabalho que permite que não seja assim uma coisa tão rotineira como estar sentado, pegar no lápis ou na caneta e passar o dia a fazer sempre a mesma coisa... ser educadora é uma actividade que dá uma disposição diferente para a vida... e é também um desafio constante...

Disse que as crianças eram pessoas com sentimentos. Pode explicar melhor ?
Quando me refiro a sentimentos estou a falar também daquilo que está para lá da escola, porque eles não nascem ali não é?... eles vêm com coisas de casa, como eu também venho com as minhas coisas de casa... e depois eles chegam ali e pronto... eles sabem como é que têm de estar, como é que devem estar, mas sentem essa diferença da mudança do ambiente familiar para o ambiente da instituição, assim como eu também sinto... mas penso que as crianças não sentem como nós sentimos... penso que sentem muito mais do que os adultos, e eu acho que é muito importante termos consciência dos nossos sentimentos e dos das crianças, para podermos estar bem com elas... E eu gosto de estar bem com as crianças...

Quais são os comportamentos chatos das crianças?
É engraçado porque o tipo de comportamentos de que eu não gosto depende das ocasiões... Porque pode haver comportamentos que por vezes nos aborrecem porque não estamos bem dispostos e que outras vezes não nos chateiam nada... Por isso penso que os comportamentos que me aborrecem são muito relativos, porque nós também somos seres humanos... E depois também acho que os comportamentos que nos chateiam dependem muito da maneira como nós vemos as coisas... e também do modo de organização... Porque as educadoras instituem rotinas, por exemplo, (isso é uma coisa de que se fala muito nos jardins de infância, as rotinas, as questões que dizem respeito à segurança da criança, etc...)

e depois não admitem muito bem que a criança infrinja essa rotina, e essa possível infracção passa a ser um comportamento que chateia a educadora, que chateia o adulto, mas que no fundo não tem a ver com a criança, tem a ver com a organização, tem a ver com o próprio adulto, e às vezes temos que questionar um bocado o que é que é isso dum comportamento que nos chateia, porque se calhar o comportamento não parte tanto da criança, parte mais do adulto... Estou-me a lembrar por exemplo quando fazemos o tempo de círculo e quando as educadoras querem... obrigam mesmo... aquilo é mesmo obrigar os miúdos a estarem todos sentados e a planear o que vão fazer nas áreas quando estão vinte e dois miúdos e temos de esperar que cada miúdo oiça os outros vinte e um... Ora, sabendo nós que a capacidade de concentração deles é reduzida, isto é um verdadeiro disparate... É uma organização disparatada... Eu que sou estagiária e estava de fora, dava-me um sono enorme e não me apetecia estar com o rabo sentado... eu faço ideia eles... Por isso eu acho que nos temos de nos questionar muito... eu acho que é uma das exigências desta profissão... temos de adquirir essa capacidade... de desenvolver essa capacidade... Precisamos de não ter muita segurança no trabalho que fazemos... Tudo passa pela insegurança... não é uma insegurança extrema, eu prefiro chamar-lhe não segurança, é a capacidade de nos questionarmos e tentarmos saber porque é que as coisas acontecem... e isso é uma capacidade que se desenvolve... não é uma coisa que nasça connosco, me, qualquer coisa que se compre, é uma capacidade que se vai adquirindo progressivamente, e eu acho que passa por aí... Os sentimentos, os comportamentos que nós dizemos que nos aborrecem, temos de ver sempre se não somos nós que estamos a atribuir a responsabilidade à criança quando ao fim e ao cabo essa responsabilidade é nossa... às vezes somos nós os adultos que suscitamos esses comportamentos... muitas vezes são as educadoras que desencadeiam as teimas e as birras e às vezes são elas mesmas que as fazem !... Isto independentemente do saber que a educadora tem, quero dizer do saber técnico... Porque há sempre duas facetas numa educadora: o ser, a pessoa da educadora e o saber da educadora... Isto é uma das coisas muito importantes que eu aprendi nesta casa... São duas coisas diferentes, mas que ao mesmo tempo não são dissociáveis e a forma como a pessoa vê as coisa, a forma como encara a vida também se vai alterando conforme os conhecimentos que a pessoa tem, por isso é que eu digo que isso não é dissociável... e eu noto que desde que eu vim para aqui eu tenho evoluído de certa forma... tanto no que diz respeito aos meus conhecimentos como o meu eu são completamente diferentes do quando eu entrei para esta escola... e esse ser e esse saber... por exemplo no que diz respeito ao ser, a pessoa tem que ser uma pessoa aberta, uma pessoa disponível, tem que estar mesmo muito receptiva e tem que gostar mesmo das crianças sem ser como gostar de um prato... tem que gostar minimamente delas e tem que achar que... pronto... tem que sentir qualquer coisa em relação a isso e depois o saber é uma coisa que se vai construindo... tal como o saber das crianças... mas talvez mais importante do que esse saber é o ser da educadora... porque tudo passa pela amizade que a educadora estabelece com as crianças... e a amizade é a coisa mais difícil e mais importante para estabelecer com as crianças... porque ser educadora e ser amiga parece que são dois polos que se chocam, mas não é bem assim...

eu acho que... e noto isso, por exemplo nos estágios, entrei lá naquela de os conquistar... há sempre aquela coisa... uma pessoa entra e pensa: "primeiro tenho que os conquistar... tenho que abrir meu coração para que eles abram o deles ", e depois tenho ao mesmo tempo que me distanciar para fazer uma série de coisas com eles, e eu acho que essas coisas são importantes, mas ao mesmo tempo tenho que ser amiga deles e acho que o equilíbrio entre estas duas coisas, ser amiga e distanciar-me enquanto educadora para que eles sintam que eu estou ali, que eu sou amiga deles mas que eles têm de me respeitar, porque eu chego a certa altura e tenho de estar com eles de outra forma, de uma forma diferente... esse equilíbrio é outra das coisas que também é muito difícil... aliás esta profissão gira à volta do equilíbrio, e esse ser da educadora também tem que passar por esse equilíbrio... e se a pessoa não consegue o equilíbrio como pessoa também não consegue equilíbrio como educadora... e tudo isto, a não segurança excessiva e o equilíbrio são duas coisas que para mim estão muito juntas porque o equilíbrio diz que não se pende nem para um lado nem para o outro, procura-se o meio termo, e o meio termo é uma das coisas mais difíceis de se achar na vida, e acho que isso é fundamental, e é uma das funções da educadora: procurar o equilíbrio em todas as situações... entre ser amigo e ser educadora que no fundo são duas faces da mesma medalha... mas acho que é isso essencialmente... e todo esse aspecto emocional, afectivo que eu acho que é muito importante... eu adoro agarrar os miúdos... adoro dar beijinhos... pronto! é incontrolável... tenham eles dois, tenham eles quatro, tenham cinco anos... adoro agarrá-los e dar beijinhos, brincar com eles assim... conversar com eles, pegar nas coisas, dizer como é que foi o dia... e depois outra das coisas, não acho que seja assim tão importante, é estar o grupo todo... e que os miúdos estejam a falar para o grupo todo, porque isso de certa forma até faz com que eles se dispersem com mais facilidade... mas estar com eles, perguntar-lhes: "Então como é que foi?... Trouxeste um livro novo? Quem é que comprou o livro?"... Todas essas coisas... e depois também é preciso ter cuidados com eles em relação ao grupo para que eles também sintam que fazem parte do grupo... são esses aspectos que são importantes para que as crianças se sintam bem e para que se desenvolvam de uma forma harmoniosa... e estar assim com eles para que desenvolvam determinadas capacidades... e assim não há grandes hipóteses das crianças terem comportamentos chatos...

Que capacidades? E como é que desenvolvem essas capacidades? Como é que aprendem?

As crianças aprendem de uma forma espontânea... e eu acho que nós também falamos aqui na escola de coisas muito bonitas... em coisas que... pronto... são ideais, mas nós também estamos aqui e não passámos pelo ideal... e também nos desenvolvemos... e também chegámos até aqui e ninguém morreu... eu não sei de ninguém, de nenhuma pessoa que tivesse passado por aquilo que eu passei no jardim de infância (quando agora pomos uma data de coisas em causa...) não conheço ninguém que tenha morrido nem que se tenha tornado num delinquente...

E o que é que as educadoras devem fazer com as crianças? Eu acho fundamental é as crianças sentirem-se num meio estável e gostarem de ir para um sítio... e depois a forma como esse sítio está organizado depende da pessoa, depende da educadora, depende dos conhecimentos que ela tem e depois, melhor ou pior acho que as crianças se vão desenvolvendo, mas acho que esse desenvolvimento é feito sobretudo de uma forma espontânea: as crianças aprendem e desenvolvem-se espontaneamente... pronto... vão crescendo, vão-se desenvolvendo, vão questionando, mas também se lhes forem dadas oportunidades para elas colocarem essas questões, e se tiverem uma pessoa que esteja com elas e seja aberta, que lhes permita que perguntem e que lhes dê respostas e que também lhes faça perguntas... acho que isso é que é importante, é o fundamental... Mas a minha educadora, quando eu era pequena, estava muito longe, penso eu, de muitas das coisas de que falamos aqui na escola, mas era uma pessoa muito simpática e eu gostava muito dela, era muito amável, e se calhar é essa a ideia que eu tenho... ou pelo que eu tinha quando comecei este curso... das educadoras... Agora, a ideia que eu tenho das educadoras não é tão boa... Por exemplo, no estágio do ano passado, a educadora com que eu fiquei era uma pessoa que já estava há quinze anos a trabalhar, e então quando eu fui estagiar ela deu aos meninos uma couve, deu-lhes esparguete, e depois disse-lhes para irem cozinhar, eles puseram tudo dentro da panela, mexeram a panela, serviram e comeram todos... Quando outras colegas minhas foram também estagiar nessa mesma sala, com a mesma educadora, ela fez exactamente a mesma coisa e este ano quando outras colegas também foram para lá ela voltou a fazer a mesma coisa... Eu acho que é uma pessoa que está limitada... ela agora está a fazer um trabalho mecânico, sempre o mesmo, e pronto... já tem uma visão um bocado limitada... já não está tão aberta, tão disponível... está há quinze anos na mesma instituição, há bastante tempo na mesma sala e com grupos de crianças sempre da mesma idade... Uma outra educadora com que estagiei este ano, está há quatro anos a trabalhar, mas estabelece uma rotina também tão rígida com as crianças que é também limitativa... Não me parece que seja dos anos de serviço... O que me parece é que ou eu agora tenho ideias completamente diferentes e quando chegar à prática vou fazer a mesma coisa, vou dizer: "não, desculpem lá, tudo o que eu aprendi não valeu de nada, deixem-me arrumar agora aqui isto, agora vou fazer como os outros fazem", ou então... não sei... acho que as pessoas se deixam ir um bocado... deixam-se ir com a facilidade... Também é verdade que as formações são diferentes e isso também deve contar, mas muitas pessoas deixam-se levar pela rotina, pelo rotineirismo... pelo menos é essa a ideia que eu tenho... Mas também, de uma maneira geral as educadoras são pessoas bem dispostas... e acho muito engraçado nas educadoras é que quando estão todas juntas, têm sempre conversas muito maliciosas... é verdade, é uma coisa que eu tenho notado em todas as instituições por onde tenho passado... as educadoras têm

conversas muito maliciosas umas com as outras... tudo para elas serve para irem buscar assuntos do mais engraçado possível... é verdade!... Basta encher balões, basta falar no cheio, no vazio, no comprido, no curto, vai tudo, tudo, tudo para ao mesmo... têm as conversas mais maliciosas que eu já vi... devia até ser feito um trabalho de investigação sobre as conversas das educadoras... Não sei se é por estarem muitas mulheres juntas... e depois também se costuma dizer que quando há muitas mulheres juntas, a relação que existe entre as mulheres é diferente do que a que existe entre os homens e as mulheres e nos jardins de infância geralmente só há mulheres... são as empregadas da limpeza, são as funcionárias, são as educadoras... tudo mulheres... e eu não sei se essa relação só entre mulheres tem um peso forte dentro da instituição que vá fazer com que elas se deixem entrar nesse aspecto rotineiro... e depois hajam aquelas mexeriquices sempre por trás em que uma critica o trabalho da outra, mas não o faz de uma forma correcta porque critica nas costas e todos esses aspectos de conflito ... e não sei se é por essa razão que as coisas não são equilibradas... e quando o trabalho de equipa não vai bem, o trabalho com as crianças também não vai... agora o que eu gostava de saber é por onde é que começa, ou se não será um ciclo vicioso... não será que o trabalho com as crianças não correu bem, houve outra que criticou da pior maneira, aumenta a bola de neve, e então o trabalho de equipa também não corre bem... se calhar é todo um encadeado, todo um processo em que a certa altura já não é possível dizer-se onde tudo começou... mas é isso que eu noto nas instituições... é assim essa carga de críticas sem o jogo ser aberto... e isto tem muito a ver com o que eu dizia há bocado sobre as pessoas, a qualidade das pessoas, e não tanto com aquilo que uma educadora sabe fazer... em coisas só profissionais... E se calhar isso é uma coisa que vai afectar a imagem que as pessoas em geral têm das educadoras... **E que mais devem fazer as educadoras com as crianças?** Ah, sim... era isso... desviei-me... mas... bom... eu penso que é... uma das tarefas mais importantes das educadoras é a observação... é a base de todo o trabalho... não é só observar o desenvolvimento, fazer registos do que a criança vai conseguindo fazer... ao longo do tempo... mas... isso é importante, mas... também é preciso fazer observações dos comportamentos das crianças... é assim que nós podemos saber o efeito do que estamos a fazer com eles... e é assim... pronto... é uma observação diária... observação de algumas crianças, às vezes... mas sobretudo é a observação do grupo todo... é o que conta mais... e depois há todo o trabalho de equipa... isso é que vai decidir o que é uma instituição... quer dizer... a qualidade do trabalho que se faz lá...

Referiu há pouco a imagem que as pessoas têm das educadoras. Qual é essa imagem?

Bom... Há pessoas como o meu pai que costumam estar sempre a dizer: "Coitadas! Gabo-vos a paciência! Eu não fazia esse trabalho nem que me pagassem muitíssimo bem! A minha mãe já dizia que quem quer ter filhos que os ature..." E por aí, por esse "ature", passam essas opiniões todas... eu acho que no fundo esse "aturar" é deixá-los lá e depois poder ir para o emprego um bocado mais descansado... deixa a criança ali com uma pessoa que até

tem uma cara simpática... Pronto agora ela cuida dele...e pronto é uma forma das pessoas irem mais tranquilas para o emprego... Portanto acho que tudo passa por uma desvalorização da profissão... pronto: tudo se resume em tomar conta das crianças... até que ponto é que essa atitude de desvalorização da profissão de educadora não tem a ver com aquelas coisa chatas, aquele ambiente chato que se calhar transparece e as pessoas apercebem-se?? Mas eu acho que as educadoras não fazem nada para que essa imagem de desvalorização mude... nem sei se elas têm consciência de a imagem é essa porque ainda no outro dia ninguém sabia que havia uma concentração e uma manifestação de educadores... as educadoras estavam tranquilas porque têm o seu emprego, estão ali.. e quando eu lhes disse, disseram: "Ai há? Olha eu não sabia..." e pronto... Tenho a impressão de que elas se acomodam à realidade e talvez porque há poucas vagas e porque as pessoas querem tanto começar a trabalhar e depois quando conquistam esse lugar, deixam-se ficar sem vontade de lutar e sem qualquer tipo de preocupação com os outros... A solidariedade, isso não sabem o que é... e é isso, a imagem que as pessoas têm, é dada pelos outros, mas também nós contribuímos para que os outros nos vejam dessa forma e eu acho que as educadoras enquanto classe também não são capazes de mudar a imagem que os outros têm delas... é o tal comodismo de que eu há pouco falava... se eu me acomodo, vou deixar que o tempo passe por mim em vez de fazer alguma coisa para ser eu a passar pelo tempo... e então as educadoras deixam que o tempo passe mas o pior é que estão ali todos os dias com os miúdos e passam-lhes esses comportamentos: há dias um miúdo antes mesmo de ter acabado uma actividade, começou a dizer que tinha gostado... como já sabia que depois tinha de dizer se tinha gostado ou não, ainda não tinha acabado e ainda estavam todos sentados e ele já estava a dizer que tinha gostado... é assim... e os miúdos também sentem isso... sentem que afinal aquilo é sempre a mesma coisa, e apercebem-se também do conformismo das educadoras, e agem da mesma maneira... e eu penso que também a maneira como as pessoas vêem as educadoras está relacionada com tudo isto... penso que se as educadoras quiserem ser vistas de outra maneira têm que modificar muitas coisa, hábitos, etc... E eu acho que isso é possível fazer com que os pais, os avós, os tios etc, olhem para nós com uns olhos diferentes... Por exemplo quando se fazem as reuniões de pais, devia-se aproveitar essa ocasião para explicar aos pais, às pessoas que afinal também já tivemos aquela ideia acerca das crianças e da ignorância das verdadeiras funções da educadora... também passa por aí... passa por abrir o jogo com as pessoas da família das crianças... passa por remos capazes de dizer: "Olhe, eu também já passei por aí... pensava que os jardins de infância só serviam para guardar as crianças, e que as educadoras serviam para tomar conta das crianças... E esta visão das funções da educadora tem directamente a ver com a ideia que as pessoas têm das crianças e das suas necessidades... Eu também pensava assim antes de começar este curso, mas agora tenho uma ideia completamente diferente: penso que as crianças são pessoas e que têm necessidade de relações com qualidade como qualquer pessoa... têm vontade própria e têm interesses.. e então eu como educadora não posso estar só a tomar conta das crianças... devo fazer muitas outras coisas... devo antes de mais saber observá-las para compreender os seus interesses e

as suas necessidades para poder criar um ambiente em que elas se desenvolvam da melhor maneira... E as reuniões para os pais não têm qualquer sentido tal como eu tenho assistido... as educadoras ou falam aos pais das mensalidades em atraso ou então dizem coisas do género: "Olhe, desculpe mas não se esqueça de mandar os ténis do seu filho para a ginástica, porque senão os outros meninos todos têm e o seu filho não tem..." ou então: "Olhe: ele é um chato, porta-se mal, está sempre a bater nos outros meninos" e quer dizer quase todas ou mesmo todas as relações que as educadoras têm com os pais só servem para focar os aspectos negativos: ou é para pedir dinheiro ou é para chatear os pais, para os culpabilizar...

Entrevista nº2 (3º Ano)

Fale-me da sua experiência com as crianças: O que é para si estar com as crianças? o que é que sente quando está com crianças?

O que é que sinto?... ao longo do curso fui-me modificando... antes sentia-me mais liberta, sem... sem aquela sensação de obrigatoriedade, de fazer sempre, de agir bem com a criança... agora não... tirei um curso (risos)... tenho de saber lidar com crianças... e isso dá-de um... faz-me um certo peso... tem um certo peso na minha ligação com as crianças... mesmo com a minha sobrinha que tem... dois anos e pouco... e acho que.... por um lado eu acho que é um bocado mau... porque... não... não... deixa que eu me ligue tão espontaneamente com as crianças, por outro, estou mais consciente (risos)... mas... é mais ou menos isto... ah... o que é que eu sinto quando estou com as crianças.... ah... pronto, depende do contexto, se estiver num... numa sala de jardim de infância, é uma coisa, cá fora, com a minha sobrinha por exemplo, é completamente diferente... porque numa sala de jardim de infância, eu tinha uma função estabelecida, e... e tinha de fazê-la cumprir, não era... é... é um bocado difícil para mim.... ir... ah... estou a ver se me recordo, da sensação (risos).... porque... é esquisito, porque nós com... quando vamos para estágio, pronto, temos de, obrigatoriamente, relacionarmo-nos com aquelas crianças... são aquelas que nos metem à frente... ah... pronto, e é suposto nós... termos uma certa conduta, e é-nos pedido alguma coisa... é tudo uma série de obrigações (risos)... e cá fora é muito diferente... pronto eu... eu não sou obrigada a nada, eu invisto muito mais na relação afectiva com a criança, e tento lá chegar por algum meio, de resto é muito melhor, é muito mais... liberto (risos).... apesar de eu também investir muito na relação... investi, quando estava em estágio... e... e talvez por isso mesmo, é que me senti um bocado frustrada no último estágio, porque não consegui ah... investir tanto quanto queria, e não consegui chegar onde queria... as coisas estavam muito pressionadas, eu tinha de fazer aquilo, e era aquilo mesmo que eu tinha de fazer, e estava tudo... estruturado... enquanto que... no estágio anterior, houve muito mais... investimento afectivo, a nível afectivo... e... aí eu gosto muito mais (risos)... porque... a (*nome da educadora*) manteve a posição de... ela era a educadora, e nós tínhamos um bocado mais papel de observadoras... de... pronto, ver como é que uma educadora agia, ensinou-nos algumas coisas... através... mais dessa posição de observadoras... enquanto que, no último estágio, eu tinha muito mais responsabilidade, mas... responsabilidade, mas com... entre diversos limites, percebe... as crianças não a reconheciam (risos)... a nossa responsabilidade (risos)... mas.... tínhamos, tínhamos, nós tínhamo-la... ah... e... e então, como no estágio anterior era... a (nome de educadora) é que tinha essa responsabilidade toda, nós estávamos muito mais disponíveis para a afectividade (risos)... enquanto que agora não, tínhamos de cumprir certas

actividades, e coisas do género... pronto, é assim mais ao menos... mas o interessante é estar com as crianças... são assim... (silêncio) **São o quê?** são seres com... sim.... são seres muito curiosos, que gostam de explorar tudo o que têm à frente, e é... é muito saudável, isso, quando acontece, quando não acontece é um bocado preocupante... ah... são... são muito afectivas, também, quando lhes convém, também (risos)... eu acho que.... sim.... são muito inteligentes, e sabem muito mais do que os adultos que estão com elas pensam (risos)... e às vezes sabem lidar melhor com as situações do que os próprios adultos... têm mais capacidades de adaptação... porque... têm também muito mais intuição... e isso ajuda-as, muito, a viver.... e nós vamos perdendo, por isso... é muito mais difícil, não é... ah... que é que são mais... por vezes... um bocadinho chatas (risos).... não posso negar... ah... não vale a pena dizer que gosto de crianças, porque isso (risos)... acho que são... são pessoas... e... é assim mais ou menos como eu, relacionar-me com elas como pessoas, vê-las um bocado como pessoas, e não como aquelas coisinhas queridinhas que andam por ali (risos)... é muito assim, que eu tento vê-las... como pessoas... muito mais inteligentes do que eu (risos)... pronto, é mais ou menos isto... **quando disse aí, "elas são chatas".... quais são os comportamentos das crianças que mais... a chateiam?... -** chateiam... são chatas... não é bem serem chatas, é que elas têm intenções diferentes daquelas que nós temos por vezes, e depois como não se coadunam (risos)... chocam (risos).... é muito isso (risos)... ah... pronto, por vezes querem fazer coisas que... não é possível, não é possível nós... proporcionarmos... ah... estou-me a lembrar da minha sobrinha que às vezes é muito chata... mas é... pronto, estados de meia-sonolenta, e ela já está muito para o lado de dormir, mas não quer dormir, e então é muito aborrecida... nessas alturas (risos)... à noite... mas isso.... resiste ao sono... tenta não dormir... e depois faz coisas.... e depois é assim do tipo... ah... certas vezes, ela... nota-se mesmo mesmo... na expressão dela que faz diversas coisas, anda por lá numa correria a... em casa, a fazer coisas que ela sabe que nós não gostamos que ela faça (risos)... mas nós atrás dela e ela a fazer as coisas (risos)... e com uma cara de sacana (risos)... às vezes é tão engraçado... e eu com vontade de rir, a ver aquilo tudo... eu (risos) "pois, sabes bem o que é que estás a fazer..." e pronto, às vezes... o que é chato para mim às vezes é que eu apetece-me estar... na minha (risos)... pronto, a fazer alguma coisa que me apetece, e... ela vai lá, e (risos)... chateia-me... e não me deixa fazer aquilo que eu queria fazer... mas... de resto... é impecável (risos)... e só tem dois anos e... alguns meses...

Disse logo no início da entrevista que foi modificando os seus sentimentos para com as crianças ao longo do curso... e a maneira como pensa as crianças também se modificou?

Sim... sim... bastante... **De que maneira?** pronto... antes via a criança como aquela coisinha fofinha, prontos, agora, pronto... anjinhos, e não sei quê (risos)... isso modificou-se.... pronto, passei a ver a criança como ela é mesmo, uma pessoa... não...

agora vejo que as crianças são muito mais complicadas... **mais complicada?... -** muito mais complicada, sim... complicada nos seus processos de conhecimento... complicada na maneira como interage com as outras pessoas... na maneira como pensa o mundo... então, fiquei muito mais consciente do que é verdadeiramente uma criança... afinal abandonei... deixei aquela história dos anjinhos... não são anjinhos... para adoptar uma outra teoria... sobre a criança, que tem mais a ver com o que a criança é... tenho os olhos muito mais abertos para ver.... eu estou... estou mais lúcida em relação às crianças... posso dizer que estou bastante longe daquilo que as pessoas em geral pensam das crianças... penso que estou mesmo... pronto, por exemplo com a minha sobrinha... ah... as outras pessoas, pronto... acham... ah... é pequenina, coitadinha, não sabe o que faz, não sei quantos... eu não a vejo assim... vejo-a como uma pessoa, e sei perfeitamente que ela está.... sabe o que é que está a fazer... e tem intenções... e isso é... prontos, agora para mim essa maneira de ver choca, ah.... é muito divergente a minha maneira de vê-la com a das outras pessoas... o que ela diz, o que ela faz, tem sentido para si, e muitas vezes os outros adultos agem como se... aquilo que a criança diz, e o que ela faz, não tem sentido, é uma coisa assim... com uma grande falta de sentido... desvalorizam... a criança... é muito isso...

Como é que as crianças se desenvolvem e aprendem?

Ah... como é que elas aprendem... portanto... elas têm uma maneira de ver as coisas própria delas, não é, e vão descodificar as coisas através... com essas estruturas que elas têm... depois agem muito com base nisso... portanto, nenhuma delas é igual (risos)... apesar das pessoas pensarem que as criancinhas são todas muito parecidinhas, é tudo a mesma coisa.... mas não é... assim como as pessoas, claro, porque afinal, o que é que n....são.... o que é que as crianças são... seres humanos, não é?... nós também... é tudo a mesma coisa... ah... como é que elas aprendem... é... acho que é basicamente assim... agindo sobre o meio, fazendo experiências... comunicando com as outras pessoas... (silêncio) baseando-se nas estruturas que elas têm, dentro delas, vão construindo as suas aprendizagens e auto-organizando o seu desenvolvimento... e... pronto, e vão relacionando o que estão a construir com o que já têm aprendido, e... agindo, assim... (silêncio) **E mais?** Bom... eu estava a pensar... eu acho que elas, quando vêm ao mundo, não são tábuas rasas... não é?... e já têm algumas coisas dentro delas... senão era impossível que construíssem as aprendizagens... e a sua pessoa também... e então ali, a partir daí, começam a desenvolver-se... e depende também muito do meio... porque não lhes serviria de nada o que já trazem à nascença se não tivessem interacções com a mãe... e com outras pessoas... essas interacções são o motor do desenvolvimento... portanto penso que é necessário muito amor.... para se desenvolverem... muito afecto... para se desenvolverem ... pronto, num... duma forma saudável, bem... mesmo sem amor as crianças desenvolvem-se (risos)... mas não da melhor maneira... hum hum... ah... pronto, é preciso reunir uma certa... um certo conjunto de circunstâncias quer internas quer

externas... as externas... dependem muito dos adultos... é necessário um ambiente... necessário a... para que seja saudável o seu desenvolvimento... ah... mas, o que não quer dizer que, quando alguma coisa falhe, isso vá influir totalmente, duma forma muito negativa na criança, porque ela tem defesas... e pode muito bem ultrapassá-las... ultrapassar essas carências, ou outras dificuldades...

O que é que as educadoras devem fazer com as crianças?

Bom... basicamente devem construir um plano de acção com as crianças... ou melhor devem ajudar as crianças a construir um plano de acção... isto dito assim... até parece que é utopia... mas parece-me que não é... é tudo uma questão de termos confiança nas crianças... de reconhecermos que elas têm ideias muito nítidas do que gostam de fazer... do que gostam de investigar... elas já sabem muito bem o que querem... mas muitas vezes as outras pessoas não ouvem... os adultos acham que não tem importância... o que elas dizem... não tem importância... e elas sabem o que querem fazer... bom... sobretudo no jardim de infância... então... se a educadora pensa assim... é capaz de saber... de compreender o que elas gostam de saber... o que têm vontade de aprender... e então pode ter ideias que vão ajudar as crianças a realizar os seus projectos... eu acho que é mais uma questão de saber observar... de ter interesse pelo que as crianças dizem... e também ter imaginação... pôr a imaginação a trabalhar... ter ideias... para os projectos das crianças... por isso a educadora pode intervir... eu penso que deve intervir... mas muitas vezes... o que as educadoras fazem não é isso... é intervir para dizer às crianças que elas devem fazer aquelas actividades... que já estão todas preparadas... e se calhar não interessam lá muito às crianças...

Entrevista nº3. (3º Ano)

A primeira questão que eu lhe quero colocar: O que é para si isso de estar com as crianças, como é que se sente quando está com as crianças?
Como é que eu me sinto quando estou com elas ?... - **exacto...** - eu acho que isso é sobretudo a resposta ao nosso curso... e não é uma coisa que se faça, que se responda assim... para mim não é uma coisa que se responda assim "é isto, e isto, e isto...", porque acho que é sobretudo, este tempo que nós tivemos até agora, foi uma aprendizagem, mas que vai ser sobretudo cimentada a partir de agora... e portanto acho que é um bocado complicado... de qualquer maneira, o modo como estou com elas, tem graça que durante os estágios, (e isto já se constatou durante as reflexões), é dentro da aula nós vemos que as coisas começam a engrenar, começo a sentir-me eu, a sentir-me dentro de uma sala e que eles me começam a dar tudo o que têm para dar, é sobretudo isso, e de resto, aquilo que eu posso ... portanto, aquilo que eu posso considerar como sendo o que é estar com as crianças, vai ser sobretudo aquilo que eu vou cimentar daqui para a frente... - **e até agora, o que é que sente quando está com as crianças, o que é que tem sentido?** - sinto à-vontade, sobretudo, coisa que às vezes não me acontece entre todos os adultos... e se calhar foi isso que me levou a estar aqui, neste curso... e aí sinto que independentemente das coisas que possa fazer, posso ser eu... e que... embora eles me cobrem duma forma cruel, (porque eu acho que as crianças às vezes são cruéis), duma maneira cruel elas... quando dizem as coisas, porque não têm papas na língua... "é isto e é isto, se eu hoje não gosto de ti, não gosto de ti", e está tudo dito... e amanhã podem... pronto, são sinceras naquilo que dizem... dizem que gostam porque estão a gostar.... mas no fundo eu posso ser eu... porque mediante as coisas que eu faça eles dão-me a verdadeira reacção... são sinceras, mas então nós sentimo-nos às vezes vítimas da crueldade delas... e penso que uma pessoa apercebe-se, penso eu, mais facilmente... pronto, há crianças mais... mais despachadas a falar, e... apercebemo-nos quando elas estão a tentar fazer um jogo de... tomar... querer-nos cativar, no sentido de, por exemplo: "se eu até lhe disser que gosto dela, se calhar até consigo coisas dela..." ... talvez isso seja mais perceptível para mim agora, e... pronto, não quer dizer que as pessoas se neguem ao mundo dos adultos que a rodeia, porque eles fazem parte desse mundo... só que às vezes é mais fácil lidar com o mundo mais cruel das crianças... as crianças são mais cruéis mas são mais francas... e depois podemos transferir isso para um mundo mais crescido... mais adulto... **Isso o quê?** ... o que aprendemos... essa aprendizagem que temos da franqueza das crianças... é sobretudo isso que eu sinto, quando estou na prática, posso muitas vezes ser mais eu, sem ter que estar com "o que é que estarão a pensar?...", pronto, porque isso tem sido mais ou menos uma constante... - **qual constante?...**

pensar sempre no que é que estarão a pensar... e na intenção dos outros... ter que... pronto, ter de ser eu nas minhas ideias... nos meus pontos de vista, que eu acho... que são realmente os meus princípios, mas muitas vezes eu fico a pensar, dentro desses princípios onde é que eu posso estar, face aos outros, de maneira a que eles gostem de mim... tentar colar-me àquilo que os outros esperam de mim.... o que às vezes é duro... porque faz entrar em choque, aquilo que os outros esperam, com aquilo que... aquilo que os outros esperam com aquilo que eu quero fazer... às vezes tenho vontade de dizer sim e digo não, e vice versa, e então tenho que arranjar um meio termo... mas às vezes é engraçado porque depois, não sei se é como meio de compensação, acontece que.... como é que eu hei-de dizer... vejo que talvez fosse a melhor solução, às vezes aquilo custa-me um bocado ao princípio, mas foi a melhor solução... constato agora que foi melhor para mim ter acontecido isto, e isto e isto, porque agora estou numa posição mais vantajosa, ou... numa posição melhor para mim, ou que me sinto melhor, toda a gente tem que ter vantagens... É um pouco o que está a acontecer com os meus pais... eles estavam habituados a que eu lhes dissesse sempre que sim quando era miúda, mesmo que não pensasse assim... agora eu começo a dizer que não e eles estranham... mas tem de ser... e isso tem muito a ver com o meu curso... e eles sabem disso...

Como é que pensa que as crianças se desenvolvem e aprendem?... - Em termos de quê?.... - **globais... -** Bom, como é que eu penso que as crianças se desenvolvem... são as crianças que constroem o seu próprio desenvolvimento... pela interacção com as coisas e com as pessoas...eu penso que o desenvolvimento processa-se muito numa base construtivista... pronto, em que as crianças vão, pouco a pouco, passando por diversas fases, estádios em, pronto... quer dizer, as coisas processam-se... duma maneira, por etapas, em que pronto, não... pode haver retrocessos, mas em que elas terão que passar... logicamente por essas etapas, sem ultrapassar umas pelas outras... mais tarde ou mais cedo acabarão por passar... é possível que possam haver retrocessos, pronto, porque as condições envolventes não são as mais ideais, e penso que aí se dá resposta a que por exemplo, sei lá, uma criança de quatro anos não tenha o mesmo desenvolvimento que... ou não esteja no mesmo estádio de desenvolvimento em que está uma criança com três, e que ela provavelmente... e que essa de três possa estar no mesmo.. portanto os desníveis que existem sejam provocados, entre aspas, por essas mesmas condições que a criança não tem, um aspecto que... a questão básica para mim, a meu ver, acho que passa essencialmente por níveis, e que realmente... pronto... passa um, passa o outro, pronto, tem de se passar, como um condutor, em que se passa... isso acontece... eu acho que a experiência é fulcral, é fundamental para todo o tipo de desenvolvimento... para todo o tipo de aprendizagem... porque... e acho que isso é mesmo (...) só com as crianças... passa por um processo de aprendizagem, que é um processo que tem a ver muito com a experiência, são confrontadas com situações, e elas próprias criam situações... elas... põe-se e "que é que eu faço..." pronto... o pensamento

de que estão a prender pode não ser consciente a este nível, mas inconsciente, provavelmente... mas em determinados níveis, em alguns já é consciente... e acho que está no "que é que faço?"... e... pronto, e arranjam as soluções que lhes parecem adequadas para resolver os problemas que encontram... e essas soluções dependem da idade delas, de cada idade, e quanto mais desenvolvidas estão mais consistentes e adequadas são as soluções deles, mas é preciso que elas tenham oportunidade de passar esses momentos por essas experiências... eu penso que... a experiência, eu penso que para mim é fundamental... claro que há outras coisas como, sei lá... como o conhecimento, o conhecimento provisório, como é que eu hei-de dizer... o conhecimento provisório, que é pronto... toda uma teia de conhecimentos que a rodeia, que lhes é fornecida, pelos pais, por tudo quanto a envolve, e... em certos aspectos, a nível do inatismo, penso que há comportamentos que são inatos.... prontos que são também... têm uma importância também relevante, mas para mim penso que sobretudo a experiência desde o momento em que ela nasce, penso que é fundamental, até pelo confronto com as questões que ela encontra.... e depois há coisas que ... a que ela provavelmente não terá acesso directo, e aí eu já digo que a tal... os tais conhecimentos que, a criança vai encontrar... sei lá, na televisão, nos meios de comunicação... que possam, realmente, dar aquilo a que ela não tem acesso directamente, mas que eu acho que é muito enriquecedor, e que ela... pronto, apanha muito para ela, e que não se esquece, do que situações vivenciadas por outras pessoas, e nós nunca nos esquecemos... eu penso que isso... uma coisa que eu tenha aprendido por mim... e que tenha feito uma descoberta por mim nunca mais esqueço, aprendo de facto, porque segui toda uma etapa de desenvolvimento, de construção do sentido daquilo... se calhar se me falassem daquilo e me dissessem como havia de fazer eu esquecia-me, ou se lesse um livro completo sobre essa determinada coisa... de certo eu vou muito mais aprender pela minha própria experiência do que com qualquer coisa que me venha por experiência d'outrém.... os livros é... ao fim e ao cabo são complementares... não substituem a experiência... acho que cada um tem o seu papel... às vezes o que acontece é haver... penso eu, uma... prontos, assuntos em que eles se complementem uns aos outros... a que se dá mais ou menos importância, num dado momento... às vezes um livro é mais importante que a experiência, outras vezes é a experiência que é mais inportante... penso que é assim que as coisas mais ou menos se processam...

O que é que as educadoras devem fazer com as crianças?

Uau, mais um capítulo!... ah... a função do educador... quer dizer, penso que um dos objectivos que define, mesmo, a acção da educadora, é... dos que eu tenho escrito no meu projecto pedagógico, é proporcionar um saudável desenvolvimento global e harmonioso da criança, eu penso que é o dar muita importância à acção da criança, em todos os aspectos... físico, cognitivo, social, e afectivo.... penso que é sobretudo isto... depois o resto tem... acho que tem muito a ver com a própria pessoa... com a educadora, com

aquilo que ela é como pessoa... não é totalmente, tem também a ver com o seu saber... com aquilo que ela sabe fazer com as crianças... com as condições que... que se proporcionam às crianças, dentro duma sala, dentro da instituição, mas que se forem... eu já nem digo boas, digo razoáveis, e se houver realmente disponibilidade do profissional... se a vontade de trabalhar fôr boa... se a educadora for generosa e empenhada, penso que se conseguem bons resultados... em favor da criança... portanto, acho que é sobretudo isso... deve-se pensar... deve-se pensar sobretudo na criança, na possibilidade que ela deve ter de ser autónoma naquilo que faz... mas não se deve esquecer o que o educador pode fazer também.... eu penso que às vezes, a função do educador quase que parece que desaparece... o pôr muito ênfase na criança, leva a que as pessoas, os pais... esqueçam o educador, quer como pessoa, quer como profissional, e penso que isso influencia negativamente o profissional, porque ele vai ter uma função... não digo apagada, ele está lá, e pronto, aquilo não anda sem ele, mas de qualquer maneira penso que ele sente-se como uma pessoa que ali está, mas que... como é que eu hei-de dizer... as pessoas podem pensar que ele não faz nada... mas se pensassem... se soubessem o que aconteceria se as coisas... se um grupo de crianças não fosse bem gerido... **O que significa gerir bem um grupo de crianças?** É todo o trabalho da educadora... é assim um trabalho que não se vê... está ali, observa e das ideias das crianças, propõe trabalhos que as interessem e alimenta outras ideias... faz com que aquilo ande... Mas não é isso que as pessoas pensam... e então as educadoras se não tiverem resultados positivos a nível de uma valorização... isso vai desmoralizar muito as pessoas... eu acho que as educadoras andam muito desmoralizadas... ninguém dá muito valor a este trabalho **Ninguém... é uma força de expressão não é?** Sim, sim é mas, estou-me a lembrar de uma reacção muito negativa... muito negativa... foi só duma pessoa, não sei o que é que os outros pensaram mas não disseram nada... mas houve uma pessoa, que eu até nem conhecia, conhecia de vista, víamo-nos às vezes no café, e... quando eu disse que tinha entrado para educadores de infância, há dois anos, a primeira reacção que ele teve, a primeira fase que ele disse... (é daquelas coisas com que uma pessoa fica.... quer dizer, nunca mais vi o rapaz na minha vida, mas pronto, não me esqueci...): "eu não sabia que era preciso um curso superior para tratar de crianças...".... ai eu passei-me!... assim... "eh pá! muito obrigada pelo estímulo...."... "eh pá, a questão não é essa, desculpa lá..." e tal...., ele depois coitado, ficou atrapalhado, mas foi mesmo uma coisa... pronto, por um lado notou-se que foi mesmo uma coisa instintiva, e que é, se calhar, pensamento geral de quase toda a população... portanto quer dizer, coitado tinha metido o pé na argola, e tentou redimir-se, e tal, "não era isso, desculpa lá, acho que sim, que se deve investir", e tal, e não sei quê, mas no fundo são os valores culturais que estão incutidos nas pessoas a tal ponto que não chegam a pensar aquilo que estão a dizer, e... quando não há uma informação, uma valorização, do nosso trabalho, as pessoas "ah!", quem põe um filho num jardim de infância, também o põe numa vizinha, ou numa tia, ou numa avó, ou onde quiser desde que tenha alguém que tome conta dele... pronto... as pessoas têm muito aquela ideia ainda

que... as creches, os jardins de infância, são o último recurso... eu uma vez pus isto no meu maior projecto, pus isto, e acho que realmente é uma frase que deve definir uma... a creche e o jardim de infância, deviam ser a primeira... a primeira escolha, e não a última opção, deviam ser a primeira opção porque é a melhor para o desenvolvimento das crianças... as pessoas ainda têm muito a ideia que é a última coisa que se deve fazer... e até que é um mal necessário... penso que não é muito salutar as pessoas estarem com os filhos ou com os netos por longos períodos de tempo, ao longo de, sei lá... durante três anos, estar ali com os filhos, sem brincarem com outras crianças... porque isso vai criar, penso que, uma dependência muito grande face aos pais ou aos avós... e por outro lado as crianças não têm oportunidade de fazerem experiências com outras crianças.... e também com outros adultos... as coisas começam a ficar muito estritas, e isso não permite um desenvolvimento melhor da criança... também é verdade que existem, forçosamente na família, pais, avós, tios, primos... quem diz os avós diz outros tios, que também é frequente... mas nem todos esses podem substituir as vivências que as crianças têm numa creche ou num jardim de infância... são importantes as duas coisas: as relações na família e as relações no jardim de infância... mas as pessoas, quando sabem que uma criança vai para lá dizem logo: "ai, coitadinho, os avós não podem ficar com ele..."... "não podem os primos, não podem os tios, coitadinho tem que ir para o jardim de infância..."... mas porquê coitadinho se ele lá tem outras experiências... outras oportunidades... outras condições que não tem na família?... eu penso que é mesmo importante... e digo isto porque tenho mesmo esta convicção e não por estar a defender o meu ganha-pão (espero que venha a ser o meu ganha pão... espero...)... acho que é... pronto, é onde se pode proporcionar maior número de experiências que eu penso fundamentais para a criança, e que são estudadas e programadas para isso mesmo, e é triste ouvir as pessoas dizerem (e já é uma atitude melhor!): "penso que isto não lhe vai fazer mal, a creche...." não percebem que é uma resposta educativa muito conveniente para a criança... para as crianças desta idade, penso que... pronto, e sem querer... e sem querer... longe de mim! denegrir a imagem da família, acho que cada um tem o seu lugar... e o jardim de infância pode servir, pode e deve, penso que será um complemento da acção educativa da família... e só espero é que pronto, a informação, e a educação que as pessoas têm neste momento, vá evoluindo e vá crescendo, de forma a que de facto as pessoas percebam isto... que gradualmente as pessoas se vão apercebendo disto... e espero que realmente o jardim de infância evolua como uma resposta educativa cada vez melhor, para as crianças... (muitos risos) - **porque é que se está a rir?....** - eu estou-me a rir porque o professor parece que ia dizer qualquer coisa e ficou assim... - **pois, é que eu ia dizer uma coisa e depois pensei em dizer outra.... mas... passo a uma outra pergunta: em que é que mudou, desde que entrou para aqui até agora, que está... quase a acabar o curso?....** - praticamente.... em que é que eu mudei.... ah... não sei... pronto, eu tenho consciência que mudei em muita coisa, quer a nível, pronto, pessoal, como profissional, digamos assim.... ah... mas... claro, há coisas que se mantêm,

porque fazem parte da personalidade das pessoas, acho que houve sobretudo um crescimento, das coisas, em que... pronto, isto no fundo processa-se um bocado como eu dizia à bocado, nas etapas das crianças, em que pode haver retrocessos, e... mas uma fase não se faz antes da outra, e... tem que seguir um curso, natural, como na vida, ah... pronto, eu pessoalmente penso que cresci em determinados aspectos, penso que... houve coisas muito boas aqui, ah... houve outras coisas menos boas, e isso é.... isso faz parte do percurso da vida, é sobretudo isso que eu senti que desde há dois anos para cá, foi sobretudo isso que eu... o que eu mais senti foi isso... que há coisas realmente que fazem a pessoa querer continuar, e.... há dias que... merece a pena estar aqui e que há outros que "ai, pá, tirem-me daqui, que eu já não posso com isto nem pintado...".... - **e face às crianças, face àquilo que pensava das crianças antes de entrar, e agora, que terminou o seu curso?...** - acho que tenho uma perspectiva muito mais conhecedora, acho que tenho um conhecimento maior do que é que eu posso fazer, de como é que eu vou fazer, ah... pronto, tenho um maior conhecimento geral, pronto da questão, da profissão... não quero pôr assim, mas pronto... das crianças em geral... antes eu tinha... pronto, eu tinha... tinha um instinto.... e agora aliado a esse instinto eu tenho um conhecimento que me permite trabalhar esse instinto, de forma a ser mais adequada a minha acção com as crianças... no fundo eu não neguei nada desse instinto... mas mudei no que eu pensava sobre as crianças... **Por exemplo?** Achava que elas eram totalmente dependentes, até uma certa idade, sei lá, até aos.... até à idade se calhar dos.... da escola primária, tinha a ideia de que tinham extrema dependência, e penso que... pronto, não estou a dizer que eles possam viver sozinhos, coitados, não é nada disso.... mas.... mas verifico que são capazes de fazer muita coisa, portanto percebo que pode haver uma autonomia e uma... independência e que mostram que também sabem fazer... que sabem pensar portanto... bom, isto se os deixarmos fazer e pensar, claro.... **E que mais?** É isso... eu achava que... achava que só... sei lá, só a partir do fim do primário é que realmente se podia começar a trabalhar determinadas coisas com as crianças, porque antes não compreendiam quase nada... até ali era brincar, e brincar não era trabalho, e no fundo pode-se aprender a brincar trabalhando, e trabalhar brincando...

Lembra-se de alguma atitude de um adulto que a tenha chocado, , que tenha até servido como contramodelo: "nunca hei-de fazer isto com as crianças"?

Isso há coisas... a gente vai-se apercebendo de coisas que aparecem nas práticas, e acho que... não quero que isso sirva de desculpa para futuras práticas minhas, não é isso, mas há coisas que às vezes nós vemos, quando a gente lá está dentro, nas práticas, que realmente... nem pensar... bem, isto face à teoria que nós aprendemos!... às vezes até pensei até que ponto é que é praticável a teoria... nas situações de trabalho... no dia-a-dia... especialmente quando a gente tem vinte e três miúdos ou vinte e quatro à nossa volta, aplica toda a teoria e prática necessárias, e não consegue... não consegue... fazê-los

ouvir o que nós dizemos... mas de qualquer maneira, o estágio passado, aconteceu uma coisa que até... lembro-me que a orientadora me disse, eu por acaso tinha lá ido, que... pronto, que me leva a pensar até que ponto é que aquilo é possível, até que ponto é que aquilo teve resultados positivos, e que... por aí fora, até que ponto uma série de coisas... relato a situação?... - **sim, se não se importa...-** foi assim: a criança tinha uns cinco, quatro, cinco anos, e... não queria comer, ela fazia sempre fita para comer, foi à hora de almoço... e... já não sei bem, já foi há muito tempo, já não sei bem como é que se passou, mas acho que entornou a sopa no chão, algo do género... e a educadora estava já aborrecida com ele, porque aquilo era sistemático, pronto, todos os dias ele tinha problemas para comer, e pegou nele, com certeza já devia ter feito algumas de manhã, também, e disse "não te portas bem..."... algo como isto..."não te portas bem, não conseguiste comer a sopa, vais-te sentar, vais-te deitar (...) e vais dormir.." e foi dormir... e... isto era meio-dia e meia, que é a hora de almoço, à uma hora, já todos tinham todos acabado de comer, e a criança ainda estava... não sei se ele na altura dormiu logo, sei que ele depois acabou por adormecer, ainda estava a dormir... eu até perguntei se... (assim... prontos, sem os miúdos perceberem,) perguntei à educadora se ele não comia... assim "não, agora não come!"... pois, inclusive nessa altura acho que ele já tinha adormecido, e pouco depois a... a orientadora chegou, e perguntou o que é que se tinha passado, pronto, e quer dizer, começamos a falar, e... ela viu a criança deitada, tapada com um cobertor, e... perguntou o que é que se tinha passado, e ela teve... portanto, a educadora teve que responder e sentiu necessidade de se justificar perante a acção que tinha praticado, e isto, e porque aquilo, mas que crueldade! e... pronto, eram três horas quando a criança foi almoçar, e pronto: não posso afirmar, mas quase que tenho a certeza que se não fosse a orientadora chegar, provavelmente ela naquele dia não almoçava... quer dizer foi assim uma situação, por acaso, dos quatro estágios que nós tivemos, foi uma situação que por acaso me... pronto, não me esqueço, da forma como a educadora pretendeu resolver o problema... porque... eu nunca faria aquilo... tanto que digo, não foi o meu último dia de estágio, continuei lá ainda durante mais de uma semana e ela não modificou o comportamento do miúdo, pelo facto de não ter almoçado, ou pelo facto de ela ter posto aquele castigo, e... no entanto... pronto, até que ponto aquilo não foi brutal demais para a criança?... e inútil? eu acho que foi... cruel e inútil... aliás nunca poderia ser útil uma atitude cruel... eu sei que na altura fiquei muito perturbada... para mim aquilo foi completamente desnecessário, eu sei que na altura... bom, eu também já estava um bocado desorientada com ele, já não sabia o que é que havia de fazer, e achei que ele realmente... pronto, também precisava de qualquer coisa que o fizesse sentir que as coisas não podiam continuar assim... mas que (...) não sabia o que é que havia de fazer, e eu por acaso comentei isso com outras... com todas as... com a orientadora e com a educadora, assim..."eu, para ser sincera, não faço a mínima ideia do que se deveria fazer...", e depois, até em conversa com a orientadora..."não faço a mínima das ideias do que é que poderia ter feito com aquela criança" mas, quer dizer, tenho quase a certeza que aquela

atitude nunca iria ser tomada por mim... mas eu já não digo nada... mas penso que não, eu realmente penso que foi uma atitude drástica demais, e ainda por cima não resultou... especialmente por isso... não resultou, e acho que foi um sacrifício para a criança... por estar a ver os amigos a comer, porque estava mesmo em situação de castigo, que já é dolorosa, e agravada pelo facto de... prontos... mesmo que ela tivesse vontade de... mesmo que ela não tivesse muita vontade de comer, de certeza alguma fome haveria de ter, e é uma necessidade básica do ser humano, portanto penso que não foi a solução, e aquilo para mim por acaso custou-me assim um bocado... Outra situação que me fez lembrar a história que acabei de contar, foi neste último estágio: houve uma coisa também que a educadora me disse, que me marcou, e que eu acho que ela tem razão... a ter que infligir um castigo, ele terá sempre que ter a ver com... vá lá... com o que aconteceu, com a acção que vai causar esse castigo, e tem sentido: por exemplo, se... tem que ter a ver com qualquer coisa que, por exemplo... se a criança parte um brinquedo, parte um jogo de propósito... não tem sentido não a deixar ir ao recreio porque partiu o jogo... provavelmente ela ia dar-lhe... iria dar-lhe o castigo assim: "então agora, não brincas com jogos, porque partiste um jogo de propósito..." foi uma situação que aconteceu, que eu achei cómica, mas depois foi assim muito duro... que foi... havia uma criança neste estágio, ele não conseguia estar quieto, era dos mais novinhos, a criança era da classe, era... a classe era por acaso quase só de miúdos, era homogénea, e eles tinham uma criança de quatro anos, ah... todos eles tinham cinco, seis, menos de um ano de diferença, e... só aquele é que tinha quatro anos... mas até era assim... matulão, e tudo, e... e ele estava sentado nos... estava a almoçar e estava sempre a brincar com as cadeiras, sempre aos pontapés às cadeiras, e... as cadeiras nunca paravam quando estavam ao lado da criança, daquela criança, e houve um dia em que eu não sei como é que ele não se matou, que ele caiu, já tinha andado para trás e para a frente, e ela tinha-lhe dito "está calado, está quieto", "põe-te direito, senta-te direito, quieto" e não sei quê, para trás e para a frente... caiu uma vez, caiu duas vezes, à terceira vez ela não lhe disse nada, puxou-lhe a cadeira e disse "então agora come", e ele comeu a refeição toda - já tinha comido a sopa, aquilo foi no segundo prato... - comeu a refeição toda em pé, mas ele não disse nada... e ela depois comentou... eu estava a olhar, na altura, e ela então veio justificar-se... eu acho piada, porque elas sentem necessidade de justificar as acções que fazem... e ela chegou ao pé de mim, disse-me assim... "eu fiz... assim, ele não comia, ele não parava quieto com a cadeira...," e então, se não sabe comer sentado, come em pé, eu não me chateio" disse ela, a ele, e de facto a criança não disse nada, assentiu com a cabeça, comeu tudo, não disse mais nada e ficou muito bem disposta durante o dia e aquele comportamento nunca mais aconteceu... e ela disse-me assim... "tinha que ser assim, eu não o ia mandar lá para fora comer, não o ia mandar comer na mesa dos adultos... porque ele até estava a comer bem... o que ele não sabia, era estar sentado na cadeira, estava só dum lado para o outro... e então mandei-o comer sem cadeira... achas que fiz mal?..." e eu disse-lhe assim... "eu sou a estagiária, não sou a educadora...".mas depois de ter reflectido cheguei à conclusão que

concordo, com ela porque é que... a criança até se há-de perguntar assim.. "o que é que eu fiz, para estar aqui de pé?..." acho que está bem... com certeza que ela percebe, talvez, que... é capaz de fazer a ligação, tem muito mais a ver, se a ligação fôr feita com a acção que provocou o castigo... e por acaso foram duas situações que me vão ficar na memória... uma, porque achei que foi uma inadequação total à questão... e a outra porque achei que foi impecável a acção da educadora: não houve crueldade e resultou... fez com que a criança reflectisse e compreendesse que se queria comer sentada tinha de estar sossegada com a cadeira... e então a criança que não é parva, escolheu comer sentada...

Entrevista nº4 (3º Ano)

Para si o que é isso de estar com as crianças? O que é que sente quando está com as crianças?

Para mim estar com as crianças é muito compensador... acima de tudo é muito compensador... Sinto-me mesmo muito bem com elas... dão-me muita alegria... quase que tenho pena de não ter a idade deles... eu acima de tudo gosto de ser palhaço... gosto de as divertir e de me divertir com elas... e não há aquele problema de me expor quando estão a olhar para mim... acho que nunca senti isso... posso ter certa dificuldade em me expor aos adultos mas às crianças não... é uma coisa muito natural... consigo manter uma relação muito sã com elas... respeito-as e elas respeitam-me... e sinto que me aceitam como eu sou... há uma aceitação e um respeito mútuos... Sinto-me muito carinhosa com elas... pronto... eu tenho uma grande necessidade de afecto e gosto muito de demonstrar o afecto... é fácil para mim demonstrar como eu gosto das pessoas especialmente as crianças... acho que consigo manter uma relação estável, geralmente não levo assim todos os meus problemas para lá... quando estou com elas esqueço um bocado as coisas que me preocupam... e estou acima de tudo com elas... a cem por cento... consigo não contaminar a relação... eu acho que é uma coisa boa apesar de também achar que deve ser uma relação sincera, e quando a gente não está bem, não está bem... principalmente com os problemas de saúde... os problemas de saúde para mim põem-me muito em baixo... quando estou com febre, estou com febre... não consigo estar bem só para os outros verem... quando estou mal, estou mal, pronto... não simulo porque... pode parecer frase feita mas as crianças conseguem detectar muito bem isso... não simulo porque acho que acima de tudo é preciso não forçar a relação... porque acho que nós não devemos forçar nada... somos como somos e as pessoas aceitam-nos como nós somos... se não aceitarem o problema é delas... e acho que com os miúdos devemos ser muito sinceros... isto que eu digo pode parecer uma coisa vinda da professora C., mas é uma coisa minha: quando não gostamos que não nos façam determinadas coisas não devemos permitir que os miúdos nos façam isso... nós também somos pessoas... não somos assim nada do outro mundo que aceita tudo pacificamente assim sem mais nem menos... eu posso ter assim um feitio mais ou menos tolerante mas também há limites para tudo e há alturas em que também digo: "Calma aí! Estás a avançar demasiado!"... Na relação com as crianças há uma questão às vezes que me preocupa e que eu questiono: às vezes penso que é permissividade excessiva... outras vezes acho que não... Quando estive agora no último estágio, vi que há certas características inerentes ao próprio bairro e uma delas é a rebeldia deles... há ali qualquer coisa que eu não consigo explicar muito bem mas que existe... e é inerente ao próprio bairro... porque aquilo é um bairro deprimente e onde existe muita violência e a forma das

crianças se defenderem ali naquele bairro era experimentar ao máximo... era ver ao máximo até onde podiam ir... e ao princípio, talvez por desconhecer as regras foi um bocado difícil... havia aquelas regras que eu não conhecia muito bem mas que nós tínhamos que cumprir e ao princípio foi um bocado difícil para mim... e depois acho que com o tempo conhecemo-nos e entendemo-nos... soubemos, eles e eu até que ponto é que podíamos ir... e acerta altura houve um consenso e a partir desse momento a relação estava estabelecida, conhecíamo-nos mutuamente e as coisas foram muito mais equilibradas em termos de relação... a relação entre duas pessoas já de si é muito complicada e então entre muitas pessoas ainda é mais complicada... mas o facto de gostarmos de estar com as pessoas faz que consigamos aos poucos e poucos conseguimos chegar a elas... e o mesmo se passa com as crianças...

Que comportamentos é que para si são chatos nas crianças?

Muitas vezes não é o porem em causa... eu sinto que a maior parte das pessoas se sente posta em causa pelas crianças, pelas perguntas que eles fazem e por aquelas atitudes que eles têm às vezes e que eles sabem perfeitamente que nos vão chatear... e eles muitas vezes não se cansam... vá de experimentar, vá de experimentar... mas não são essas as atitudes que eu considero mais chatas... acho que são aquelas atitudes que se revelam e que me fazem procurar o que está por trás... **Como por exemplo?** Por exemplo, estou-me a lembrar dum caso: uma vez uma menina que era uma criança muito instável em termos de... pronto, eu tinha conseguido estabelecer uma boa relação com ela... estávamos bem, ela respondia e tínhamos uma relação boa, estável aparentemente e de repente, sem eu perceber porquê e entretanto ficava tudo estragado... por exemplo, um dia, ela estava a desenvolver um projecto e de repente pegou numa tesoura de recorte e vá de cortar os trabalhos dos outros miúdos... e então eu pus-me a conversar com ela mas ela nada... não verbalizou nada do que se estava a passar com ela... e foi um bocado uma luta para tentar perceber e só ao fim de muito tempo de eu ver quando às vezes eu ia de manhã e às vezes à tarde o que é que se passava... conversei um bocado com a minha colega de estágio e a hipótese a que chegámos foi que no grupo da manhã (os miúdos lá naquela instituição ou iam de manhã ou iam de tarde) e o grupo de manhã era um grupo mais pequeno... e a menina quando ia de manhã conseguíamos estar super bem com ela e à tarde, às vezes não se percebia muito bem... ela não se envolvia... ou se isolava ou era... vá de chapada que até ferve... e tentava sempre contrariar e nós não percebíamos muito bem o porquê... e depois, com o tempo é que percebemos que o grupo da manhã era muito mais estável e mais pequeno e nós conseguíamos muito mais dar uma atenção igual a quase todas as crianças e com aquela criança acontecia isso... quando nós estávamos com ela de manhã, falávamos mais e ela também tinha oportunidade de falar mais e de se envolver mais connosco, o que à tarde não acontecia pelo facto de serem muito mais crianças (eram cerca de 27 quando iam todos...) e a nossa atenção estava muito mais dissolvida e normalmente não chegava para compensar a falta de atenção que aquela criança tinha noutros sítios...

mesmo em casa... tinha uma vida familiar extremamente complicada... até para nós... fazia muita confusão... nós chegámos a saber o que se passava naquela família porque lá naquela instituição fazem um trabalho muito intenso com os pais... não se percebia se a mãe era prostituta ou não mas tanto estava com o pai como estava com outro pai... não se sabia bem quem era... como estava numa casa com muitos homens... era uma instabilidade enorme... quando já estávamos para nos vir embora no fim do estágio é que estávamos a conhecer mais ou menos as crianças individualmente e também o grupo, e então, quando estávamos mais à vontade é que tivemos que nos vir embora... mas acho que não respondi à pergunta... as atitudes que mais me chateiam acho que é aquela coisa: nós dizemos uma coisa e eles repetem... imitam a fazer troça... nessas alturas eu só me digo a mim própria: "Controla-te, controla-te porque isto te irrita... porque se elas percebem ainda fazem pior... ela está a fazer isto mesmo para te experimentar...

Como é que lhe surgiu a ideia de ser educadora de infância?

Acho que foi uma opção muito consciente porque eu não tenho uma família numerosa... é mesmo uma família nuclear... eu, o meu irmão, o meu pai e a minha mãe... mas sempre, quando vamos de férias, temos contacto com muitas famílias de amigos e temos sempre muitos miúdos ... eu sou a mais velha de todos os amigos... dos meus pais... a filha... é o meu irmão, mas o meu irmão não se mistura com a canalha, não é... e... e era eu... e então muito naturalmente foi surgindo um grupo, foi surgindo um grupo que vai aumentando de ano para ano e... para mim o Algarve tem uma conotação muito positiva, pelo facto de Algarve significar liberdade, não é?... é um meio... é campo, a gente pode andar de calções muito rascas, t-shirt e andar à vontade, e por outro lado, era só por estar em contacto com eles... prontos e todos os verões era a mesma coisa, era sempre andar com a rebanhada toda atrás... e prontos e... eu gostava muito, estava numa área, era uma área de saúde, área A, ... há muita coisa, prontos, há muita coisa que eu gosto: pensei em medicina veterinária, porque gosto muito de animais, mas depois fui modificando, fui tomando consciência que, prontos, se calhar não era bem aquilo, pensei em enfermagem porque eu gosto muito de estar com as pessoas, gosto muito de lidar com as pessoas, e... pensei na enfermagem mais nesse aspecto... o meu pai ficou todo lixado... a enfermagem ... e depois, fui... fui conversando...há uma... há a mãe duma minha amiga que é professora, é professora primária, e eu gostava muito de falar com ela e falei-lhe disto e ela um dia perguntou-me "olha lá, e já pensaste em ser ou professora primária, ou educadora de infância?" e eu..."eu pensar já pensei, já tinha tido contacto com essa realidade, já, e trabalhei dois anos em OTL's com ... com miúdos da ... da creche familiar da Misericórdia de Almada, dois verões... e então, pensei melhor nas coisas, e resolvi escolher - pus primeiro o curso de professores do 1º ciclo do ensino básico, e depois, o curso de educadores de infância, por isso quando... quando saíram as candidaturas e entrei para o curso de educadores de infância, foi assim... foi muito importante ...

O que é que uma educadora deve fazer com as crianças ?

- Bem, acho... o principal de tudo... a primeira fase de tudo, é estabelecer uma relação, porque... acho que um bocado por experiência própria, acho que a gente, se não... não gostar das pessoas, se não estiver minimamente envolvido com elas, de cert... não é de certeza absoluta, mas... dificulta um bocado o processo. Se a gente tem uma aversão qualquer a determinado professor ou porque não nos sentimos bem, ou por outra razão qualquer... o assunto pode até ser interessante, mas não... não motiva para... para aprender, e acho que falam isso em relação aos professores do secundário, aliás a gente cria certas aversões que às vezes não percebe bem porquê, o que dificulta um bocado a aprendizagem, e acho que... com os miúdos, ainda é pior... e maior deve ser o cuidado, porque nós já temos umas quantas manhas... pronto, já temos calos em relação a isso e conseguimos superar muito bem esses problemas e, é... essas defesas... faltava-me a palavra... temos essas defesas e os miúdos não têm, e então o principal de tudo, por onde se deve começar, é mesmo, é mesmo pela relação... estabelecer uma relação muito afectiva, não é, passa muito por aí... e depois, a partir do momento em que as crianças se sentem bem, gostam... gostam da pessoa com quem estão, gostam do espaço aonde estão, eu acho que a partir daí se pode começar, prontos, a fazer algo que proporcione essa tal aprendizagem, acho que começa muito, prontos, pelo espaço, como eu disse, e pelos materiais que estão à disposição... portanto... espaço, materiais, e acima de tudo a pessoa... a pessoa, e a relação que ela estabelece... **E que mais?** Bom... eu acho que a educadora deve deixar uma grande margem à criança... para que ela possa experimentar... fazer as suas próprias experiências... e também deve facilitar a interacção entre as crianças... é mesmo um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento e para as aprendizagens... e claro... deve estar sempre disponível para atender as crianças... para responder aos pedidos... para responder às necessidades das crianças... e aquilo que eu dizia há bocadinho sobre a atenção que as educadoras devem dar aos espaços... tem muito a ver com esta questão das interacções entre as crianças... e também a própria maneira como a educadora pensa a educação... a maneira como pensa que devem ser as suas funções... porque se ela pensa que o importante é ensinar muitas coisas à criança... então não vai dar aquele espaço de que a criança precisa para se desenvolver... e esse espaço é um espaço de autonomia... autonomia para poder construir a sua pessoa... para aprender e para se desenvolver... mas isso não quer dizer que a educadora não faça intervenções... penso que pode propor actividades mas sem serem... sem serem só da cabeça dela... deve é saber explorar as ideias dos miúdos... e para isso tem que saber observar... é mesmo uma das coisas mais importantes que a educadora deve fazer... é observar, observar muito e só então é que pode ter ideias que sejam... que sejam interessantes... propostas para os miúdos... e depois há ainda aquela questão da atenção que se tem de dar aos miúdos... e o problema é que tem de ser uma atenção verdadeira... não pode ser a fingir... e isto é que é importante... e difícil... é preciso uma verdadeira disponibilidade para as crianças... e se não é verdadeira elas sabem que não é... e então está tudo estragado... é por isso que eu

digo que a educadora deve gostar mesmo do que está a fazer... deve entregar uma boa parte de si... é preciso ser generosa... atenta... disponível... enfim é muito difícil... por isso é que eu não me espanto tanto com as asneiras que vejo as educadoras fazer... é muito difícil... bom mas também, se não gostam do que fazem... então mais vale que façam outra coisa... mas educar crianças é que não...

Como é que as crianças se desenvolvem e aprendem ?

Para já desenvolvem-se por estádios... que se sucedem uns aos outros, e que levam a criança a fazer coisas mais complicadas... mais difíceis... podem construir conhecimentos mais elaborados, à medida que passam de um estádio para o seguinte... mas isto às vezes não é assim tão simples... as regressões, desfasamentos. etc... etc... mas o que é importante é que... acho que é muito pela acção e pelo aquilo que os... que vêem os outros fazer, muito por isso, se um descobre uma determinada forma, os outros tentam imitar, eu já vi, digo isto porque eu vi isso, às vezes quando estou a trabalhar em grupo, numa mesa, seja com o que for, seja com plasticina, seja..., se um faz uma determinada forma, os outros experimentam..., experimentam a forma que o outro já descobriu..., eu acho que isso passa um bocado..., adquirem aquilo que...o outro experimentou, e outras...e pronto, é um processo, é um processo rotativo, não é sempre a mesma criança que descobre uma coisa nova, os outros também descobrem, passa muito por aí e, por esse motivo acho que devemos deixá-los experimentar e propor, quando... acho que o educador serve... serve um bocado para isso. Serve para facilitar o contacto com os materiais, e ... também, por exemplo, ajudar...não é ajudar, mas propor algumas modificações, ou...como é que eu hei-de explicar... para fazer reformulação do projecto, às vezes há coisas que podem ser ... eles fazem um projecto, e pode ser difícil pô-lo em prática por alguma barreira... prontos e a gente... facilitar um bocado para que eles cheguem de uma forma mais fácil ao que querem... para conseguirem... acho que é por isso, por isso é que nós devemos estar atentos àquilo que eles estão a fazer... muitas vezes para... para o processo não acabar ali... porque há outras coisas que podem surgir dali, não é?... para ampliar o projecto, às vezes também... Para não ficar para não ficar...só naquele fim, muitas vezes há coisas que eles fazem, começam a fazer e tal, e depois por uma impossibilidade qualquer fica por ali uma coisa que pode ter futuro, e pode continuar a fazer, e a explorar... doutra forma não... acho que o educador, prontos... acho que o educador é um bocado facilitador... das aprendizagens... não, é que... prontos... se calhar ao princípio não via bem... não tinha bem a noção, do que era o educador... só... - **Qual é a noção?-** a noção que eu tinha... não sei, acho que era um bocado... estar com as crianças, mas não estar tão desperto para as coisas como eu acho que estou neste momento, eu olhava para as crianças e via... pronto... coisa... aquele contacto com os materiais, principalmente com a areia na praia, e aquilo que elas faziam, e o que não faziam, mas não conseguia muito bem perceber porque é que estavam a fazer determinada coisa... como era importante o fazer, o construir, o destruir, e todas aquelas acções, serem elas a experimentar... eu lembro-me perfeitamente,

às vezes era muito giro, eu fazia os bolos e eles destruíam... mas eu não percebia, não via até que ponto é que isso era importante, o incentivar para que fossem eles a fazer, e que fossem eles a experimentar... essa noção, eu tenho-a agora... e eu agora olho para a criança com outros olhos, porque eu acho que a gente olha e e não vê nada, não é... olha, olha só por olhar... "olha que giro , está a fazer não sei quê"... olha mas não vê... e é essa a grande diferença entre o educador e a pessoa que não é educador, entre outras diferenças, não é... mas essa é uma diferença muito grande, acho que nós olhamos, olhamos já para as crianças e conseguimos perceber... podemos não saber situar muito bem a nível de desenvolvimento, esse aspecto muito teórico, não é... mas conseguimos perceber que... a criança está a evoluir, está a crescer, que há determinadas coisas que... prontos, olhar para as capacidades e não para as incapacidades, pronto, há determinadas coisas que ela não faz, não é... quanto mais pequenas são as crianças, menos eles conseguem fazer, mas há coisas que conseguem fazer muito bem, e é preciso...é o estar desperta para as coisas...para as coisas que se estão a passar, e não deixar passar assim as coisas ao acaso.

E em relação à maneira de pensar as crianças o que é que mudou desde que entrou para o curso até agora?

Eu... tal como achava que a educadora estava com as crianças, tomava conta delas, cantava, brincava, e era tudo... achava que a criança era um bocado um poço de incapacidades... olhava mais para as incapacidades, para aquilo que ela não conseguia fazer coitadinha, não consegue... não consegue atar os sapatos... precisa... porque é muito pequenina... precisa de ajuda para comer... E uma coisa que acontecia: eu vinha da praia, e vá de enfiar comida, ajudá-los ... em vez de serem eles, em vez de serem eles a fazer ...no fim, eu poder ajudar... aquela questão da autonomia, eu via as crianças como... como se eles precisassem de muita ajuda... precisarem de ajuda para vestir, para calçar os sapatos, para não se perderem, é mesmo... é mesmo aquele sentido tradicional de guarda, via as crianças com necessidade de..., como se elas tivessem necessidade de serem guardadas e protegidas, e essa noção assim... e agora, vejo a criança doutra maneira, vejo com... capacidades, com muitas capacidades... capacidades de desenvolvimento, porque elas têm muitas capacidades que estão a crescer, e não olhar só para as incapacidades quando não conseguem manusear muito bem ... prontos, ou apertar os botões, ou o lápis, ou a caneta... agora olho para outras coisas, para as capacidades que realmente têm que... prontos, que me fazem pensar muito mais que aquelas incapacidades todas. Acho que houve uma grande revolução em mim a esse nível, acho que houve, e encaro a criança de uma forma totalmente nova... e a nível pessoal também... **Quer-me falar sobre isso?** Acho que cresci muito como pessoa, acho que passei a ver... passei a ver as coisas que eram diferentes... estranhas ao meu meio, principalmente... **Por exemplo?** Estou-me a lembrar, deste estágio na Bela Vista, foi uma coisa que me marcou muito... os outros estágios foram muito importantes para mim, mas este foi particularmente importante, porque passei a ver... porque muitas vezes a gente passa ao lado duma realidade diferente

da nossa, um meio social, tudo isso, e nem tentamos, nem olhamos, nem queremos ver, e...o que eu aprendi, muito neste último estágio, foi a olhar para as pessoas com olhos de ver, foi olhar para as crianças sem aquele sentimento de pena, foi achar que elas eram diferentes de mim, tinham menos possibilidades, não em termos de capacidades mas... em termos de possibilidade, achar que...não era serem inferiores mas, serem diferentes porque...porque...prontos, não tinham uma casa como a minha, não sei quê.... mas passar ao lado sem me querer muito meter...nas coisas, nem ver, e acho que cresci muito como pessoa, porque agora olho para as pessoas, aceito-as, e tento conhecer, tento envolver-me porque acho que...têm muita coisa que me podem ensinar... - **O quê, por exemplo ?** - muita coisa... principalmente uma visão diferente da vida, que eu tenho, para mim é tudo rosas, não é... tenho uma vida muito facilitada, mas é verdade que tenho uma vida muito facilitada, nunca precisei de trabalhar, trabalhei porque quis, sempre estudei, eu tive o dinheiro todo de que... de que precisava, para comer na escola, e... eles têm uma vida muito diferente da minha...têm uma infância muito endurecida...- **E as crianças em geral?**- as crianças em geral... acho que é a forma delas de estar na vida, prontos...é muito diferente nós... temos inúmeras barreiras na cabeça, inúmeros preconceitos, inúmeras coisas, que eles não têm.... são muito...são muito mais sinceros, não têm medo de demonstrar aquilo que sentem, e aquilo que pensam, e aquilo que querem, e nós já temos uma série de barreiras, desde, sei lá..., aquelas barreiras todas... não podemos dizer ou porque fica mal... apetece-me fazer uma coisa qualquer, não faço porque pensam que eu sou doida... mesmo na rua, às vezes, com as minhas amigas agora já há uma relação muito diferente, se me apetecer cantar na rua, canto na rua, não é?... mas há...há certas barreiras sociais que não deixam... não deixam a gente fazer aquilo que nos dá vontade, não é? e acho que as crianças, e ainda bem, quando lhes apetece dizer qualquer coisa, dizem, quando lhes apetece fazer qualquer coisa, fazem... acho que se lhes deve proporcionar o ambiente para que elas façam aquilo que... aquilo que lhes dá prazer... mas também há regras, não pode ser assim à balda...

Quer-me falar de uma atitude da parte do adulto que a tenha chocado e que a tenha levado a pensar: "Nunca hei-de fazer isto com as crianças"? - acho...uma das situações é obrigar as crianças a fazerem todas a mesma coisa... se às vezes a gente não está com pachorra para fazer determinada coisa e tem que a fazer, somos adultos, não é, e ser adulto implica fazermos determinadas coisas que não temos vontade nenhuma de fazer ou não temos interesse nenhum em fazer... e isso não é nada agradável... acho que nos miúdos isso ainda é mais...ainda é mais desagradável, não é?... isso é uma coisa que me choca muito... obrigá-los a ficar sentados... obrigá-los a ouvir uma história quando não estão nada interessados em ouvir a história, e querem é ir para outro sítio... brincar uns com os outros... porque se eles não estão interessados na história é porque a educadora não sabe interessá-los, e então obriga-os a ouvir e a ficar sentados? Isto não tem sentido... e as crianças dão-se conta disso... dão-se conta de que estão a ser

...claro... obrigadas e forçadas, e muitas vezes fazem o possível para fugir da situação... inventam mil formas de fugir da situação... eu lembro-me de coisas muito gerais... lembro-me de situações muito gerais, e lembro-me de situações que me chocavam muito, como por exemplo... o último estágio do segundo ano... eu acho que a educadora era assim... eu era muito diferente dela... eu assumo que sou muito diferente daquela educadora... e por isso, as coisas que ela fazia, e o modo como fazia, e a forma tão... tão certa com que ela actuava, ela pensava que estava a agir da melhor forma possível... porque aquilo que ela fazia, era a melhor forma possível para ela, e nunca punha aquilo... tinha uma confiança naquilo que fazia que nunca punha nada em causa... tinha uma grande auto-suficiência... ela era uma pessoa assim... e isso era uma coisa que a mim me chocava muito, porque eu punha tudo em causa... além de ser muito seca, com as crianças, e no que me dizia particularmente... havia determinadas situações que ela punha, punha mesmo o grupo todo a fazer a mesma coisa, e enquanto eles não fizessem aquilo, eles não saíam do lugar...e aconteceu uma vez... prontos, isso é a nível duma actividade proposta por ela, foi dirigida por ela... porque houve uma ocasião em que um miúdo não quis fazer chichi, o Fábio, mas foi para o bacio... então esteve no bacio, os outros já lá estavam fora, e o pobre do Fábio estava no bacio porque não queria fazer chichi...e esteve no bacio quase o tempo todo em que os miúdos estavam todos lá fora...o que para mim, foi o máximo... eu não consegui sair de ao pé dele, porque achei que devia compensar de alguma coisa que...eu não tinha a culpa e que ele... ele não tinha mesmo a mínima culpa de estar ali nem fazia o mínimo sentido porque é que ele estava ali... acho que foi daquelas situações que me deixaram completamente sem saber o que fazer... aí eu senti-me completamente inútil... porque... eu disse à educadora: "mas o Fábio já está ali há não sei quanto tempo..." e ela: "ai, deixa-o estar, deixa-o estar, que é para ele fazer chichi, depois daqui a nada tem vontade e, pronto, faz nas cuecas..." ....e o miúdo até... prontos, ainda nem estava a fazer a transição de deixar as fraldas, ele estava com as fraldas e tudo, mas havia aquela obrigação, os outros todos iam para o bacio, ele também tinha que ir para o bacio... não fazia muito sentido, não é,? mas...esta acho que foi a situação em que eu vi a criança mais aflita, e em que...

- Como é que se projecta no futuro, como educadora? Que projectos tem?- há uma coisa que eu espero, mas espero assim com muita força, é não parar no tempo, não achar que...que eu... que eu aprendi...cá na escola, o que eu tive acesso lá na escola, pare por aí...porque uma coisa que eu tenho medo é de parar no tempo...em relação a qualquer coisa da nossa vida, não é?... mas acho que isso acontece muitas vezes às educadoras... param no tempo deixam de ter contacto com as outras educadoras, deixam de ter contacto com livros, revistas, e tudo o que sai novo, nesse aspecto, porque pode calhar... calhar o caso de ir parar em Trás-os-Montes e Alto Douro, uma aldeolazinha em que se tem... tem pouco acesso a esses livros e essas revistas e tudo isso, mas eu espero não parar, não parar a minha formação, não é... não acabar por ali, e achar que tudo o que

eu aprendi é o suficiente, vou fazer isso, dessa maneira, prontos... acho que isso é, está a ser... que eu não vou parar, que eu vou continuar a estudar... bem eu gostava...mas a nível de...eu gostava de continuar a minha formação como educadora... gostava de tirar terapia da fala... ou terapia da fala ou... para poder fazer integração de crianças com necessidades educativas especiais, gostava de ter mesmo o curso, o dito curso de reabilitação... mas para isso vai ser um bocado difícil... ou com os DESE's lá da escola, se abrir algum DESE, porque no Alcoitão, que era a ideia que eu tinha, não existem cursos pós-laborais, e então vai ser um bocado difícil...tirar, mas...é a que está em perspectiva, estou a estudar a hipóteses; psicologia também era uma coisa que eu gostava de experimentar... mas tenho um bocado medo de me meter num curso em que as coisas sejam cem por cento assim e a gente não possa duvidar nem por em causa...as coisas que são ditas, tal como eu ouvi no outro dia uma actriz, pronto, uma actriz portuguesa, que diz que tinha estado no curso de psicologia e que tinha sido uma grande decepção para ela, porque... ela tinha determinadas ideias e... não podia por em causa os professores porque aquilo que eles diziam era... o mais certo, e.... acho que a gente neste momento tem uma formação para questionar tudo, não é?... e então meter-me agora num curso em que não posso questionar era capaz de ser um bocado frustrante... e prontos, espero não poder parar no tempo... e eu acho que é viável, é viável porque...primeiro porque nós devemos acreditar naquilo que...prontos, acreditar naquilo que fazemos e, se desejamos fazer duma determinada maneira temos que batalhar um bocado, com o tempo havemos de conseguir fazer...eu, por exemplo...eu não...a nível de emprego, eu não me preocupo muito, para já, em termos monetários... eu acho que...o meu namorado não gosta nada de ouvir estas coisas... mas... eu não me importava de trabalhar bem com uma equipe, por exemplo eu gostava imenso de trabalhar com a X. e com a I.... não só por questões de segurança, prontos...é aquela afinidade que já existe, não é, não só por questões de segurança, mas pelo trabalho de equipa... uma das coisas que eu tenho muito medo é de chegar a uma instituição com pessoas muito mais velhas do que eu... com muito mais experiência do que eu, com formas muito diferentes de ver as crianças e de actuar com elas... eu acho que é esse o meu maior medo... o meu maior medo não é chegar a uma sala e estar com as crianças... de estar de corpo e alma com os miúdos, não é essa a minha grande dificuldade, o meu medo é chegar a um local onde as pessoas não dão a mínima abertura... onde não existe uma abertura em relação às pessoas novas que chegam, e em relação à forma diferente de actuar, não é... faz muita confusão a nível de... das auxiliares de acção educativa... prontos, chegar a um sítio onde essas pessoas são muito mais velhas do que eu e têm uma forma muito diferente de actuar... faz-me um bocado de confusão... aquelas coisas quando as pessoas batem nas crianças, ou gritam e.... eu já vi... eu vi, vi bater, e vi gritar... foi das... foi das coisas que eu também não gostei nada...tanto que... foi... foi num local onde eu me sentia muito bem, onde eu me sentia muito bem com a educadora, foi no primeiro estágio, sentia-me muito bem com a educadora, sentia-me optimamente bem com as crianças, mas havia determinadas auxiliares que... com quem eu não me sentia

muito bem, não é?... e uma dessas auxiliares, uma vez, eu não sei se me lembro muito bem... se...a criança estava a almoçar ou se ia almoçar, sei que... o miúdo começa a correr pelo refeitório, ele estava muito instável e ficou muito... nervoso, não sei porque motivo... acho que começaram a gritar com ele por alguma razão, e ele ficou muito nervoso... e então correu, e foi a bater...e bateu, na primeira auxiliar que lhe apareceu a frente, e então a auxiliar agarrou-o, agarrou-o pelas mãos, e disse "não bates! não gritas!", e ele foi foi falando, ficando cada vez mais nervoso, foi ... acho que foi assim uma bola de neve, porque a criança já estava nervosa por si só, e ele foi ficando cada vez mais nervoso, mais nervoso, e ela ia gritando, e ele ficando mais nervoso, foi assim... em vez de se começar a falar duma forma mais calma, e... tanto que a educadora chegou lá, sentou-o no colo, começou a falar calmamente com ele, e ele de imediato sossegou, não é?... acho que...foi assim, foi outra coisa que... sabe professor?... aquele tipo de mulher... saia travada e saltos altos, sempre sempre, sempre... nunca vestiu bata, nunca se sentava no chão para não estragar as meias... aquelas pessoas que me fazem muita confusão, não é?... e então aquele episódio acho que me ficou gravado na memória... ver... ver a criança a fugir daquela forma... cada vez ficar mais enervada, e saber perfeitamente que se ela tivesse uma atitude diferente a criança acalmava-se sem o mínimo problema... aquilo acabava logo, não é?... as pessoas têm diferentes formas...eu acho é que ela devia era estar mal disposta naquele dia...mas a criança... a criança é que pagou as favas... mas às vezes ainda não sei... a permissividade que eu às vezes acho que é excessiva em mim... é... acho que é um controlo que eu tenho de ter sobre mim mesma... mas eu não posso ser... autoritária não posso tentar fazer que os outros façam aquilo que eu quero que eles façam, não é?... tem que...então essa dúvida, essa insegurança, faz-me com que eu olhe para mim e veja... como é que estou a agir, e me tente controlar e tente agir de forma a que... pronto, tentar controlar-me a mim mesma e às minhas.... às minhas acções, e reflectir sobre isso, acho que é muito importante... e que é uma... foi uma das coisas que... a prática e as reflexões da prática, e mesmo fazer o diário pedagógico, me ajudaram muito nesse aspecto, porque às vezes a gente acha que não sabe bem porque é que age, não é... há coisas que a gente faz, nem sabe bem porque é que faz... mas é olhar para aquilo que se fez, tentar arranjar uma explicação, e se achamos que aquilo que fizemos não está...não é o mais correcto, tentar reformular e tentar reagir duma forma diferente, porque eu acho que isso é muito importante e foi uma aprendizagem que eu realizei, durante estes anos e neste tempo de prática...

Entrevista nº 5 (3º Ano)

O que é isso de estar com as crianças, para si, como é que se sente quando está com as crianças?

Agora sinto-me muito bem... é muito interessante estar com as crianças... é um desafio em que aprendemos muito quer sobre as crianças, quer sobre nós... mas olhe, professor, acho que é melhor começar por dizer até porque é que eu vim, vim para aqui porque precisamente porque odiava aquelas coisas muito estáticas, não gostava de estar a trabalhar com papeis, uma coisas assim muito... muito formal, e com as crianças sabia que tinha sempre a oportunidade de ser uma coisa diversificada, são pessoas, são pessoas diferentes dos adultos, são muito mais... muito mais abertas, muito mais francas, muito mais verdadeiras, e... como sempre gostei, sempre tive irmãs, sempre tive essa oportunidade, talvez, sempre convivi com muitos... muitos miúdos, sempre pensei... quando chegou a uma altura de decidir... ainda estive hesitante, precisamente pelos problemas que... que acarreta vir para um sítio destes, por exemplo: eu chego a alturas em que agora que estou no final do curso e não vejo uma perspectiva de emprego logo a curto prazo, tenho que pensar... e na altura tive que medir isto tudo, ou vinha para isto fazia uma coisa que gostava mais ou ia para outra coisa que podia dar mais dinheiro... mas se calhar não era tão compensador... e eu preferi arriscar vir para aqui para fazer uma coisa mesmo que gostava, e para mim, estar a trabalhar com crianças é o melhor, mesmo... é melhor do que estar aqui nas aulas, eu prefiro estar em estágio do que estar aqui... se bem que neste último estágio já não esteja com o espírito com que estive nos outros, porque a sobrecarga é muito grande e não estou tão disponível... e a minha grande mágoa, é essa... penso que quando a gente estiver a trabalhar que as coisas já são diferentes, a pessoa está só em função daquilo, tem outras coisas mas é diferente, agora está em função das crianças, em função do trabalho, e está na recta final é muita coisa... e também.... a calendarização não me é imposta, quando estiver a trabalhar... sou eu que a faço... se bem que haja sempre coisas que têm de ser cumpridas é diferente, porque depois, nós estamos mesmo a partir do trabalho das crianças para fazer um trabalho mais concreto e agora... são uma série de coisas acumuladas, e sinto isso, sinto mesmo que estou com pouca disponibilidade... e eu acho que as crianças...até elas próprias notam isso, eu se me pudesse ver, nos outros estágios atrás, notava uma grande diferença porque eu agora às vezes estou a ver as crianças e estou a pensar noutras coisas, não estou ali 100%, mas ainda bem que eu vou lá, pronto, para poder estar com eles e para pensar mesmo: "é isto mesmo que eu tenho de fazer..." às vezes quando estou de roda dos papeis e vou para lá.... digo assim: " ainda bem que eu vim para aqui porque se eu tivesse de passar uma vida sentada a uma secretária, morria..." , eu acho que não aguentava... e eu tive a experiência... antes de vir para aqui ainda estive seis meses num curso de relações internacionais, portanto... ainda fui experimentar... mas aquilo era horrível, porque ali só se lidava com professores, não se lidava com mais nada... e com colegas que não eram... pronto não eram 100% colegas... lá tínhamos um ou outro, mas no meio de 214 havia muito pessoal a querer dar facadas nas costas uns dos outros, eu nunca vivi

uma situação tão horrível como aquela..., mas esses seis meses deram logo para ver: "não não é aqui que eu tenho de estar..." ... portanto eu tentei aqui na escola... foi praticamente dos poucos sítios onde tentei, se não entrasse, tinha que tentar outra vez... nem que eu passasse o resto da vida a tentar, apesar dos meus pais agora me dizerem que eu devia ter ficado lá no outro curso... "isso só te gasta é dinheiro, e nunca mais tens emprego... vais ficar aí..." ainda ontem a minha mãe me disse: "a minha mágoa, é pensar que tu não ficas com emprego nenhum... foste para isso que tu querias e agora ficas em casa a tomar conta do teu filho..." e eu digo-lhe: "olha, que todo o mal seja esse... porque se eu não tiver emprego, claro não vou entregar a criança a ninguém, vou ficar com ela... aproveito, vai ser a minha cobaia.... se me der mal vejo logo... mas não a vou entregar a ninguém... também não me vou pôr aí a fazer outra coisa qualquer...", mas não está excluída a hipótese de arranjar uma instituição para trabalhar, mas neste momento até estou.... pior que as minhas colegas, porque entretanto o miúdo vai nascer em Agosto e... não sei como é que vai ser... não o vou deixar assim, entregue de qualquer maneira, mais a mais agora depois de eu saber tantas coisas sobre as crianças... sentia-me mesmo mal, quer dizer, ficava eu com outras crianças e entregava o meu filho a outra pessoa? Prefiro ficar um ano à espera, porque senão ficava com um sentimento de culpa terrível se acontecesse alguma coisa ao meu filho, nem à minha mãe, nem à minha própria mãe o quero deixar... a minha mãe ofereceu-se para ficar, mas eu disse não... ficar, se fosse uma coisa assim... quinze dias... e que eu pudesse estar próximo, agora ficar para ficar mesmo não, isso assim não, ele ficava criado pela avó, e não ficava comigo, só se eu tivesse mesmo com a corda na garganta... mas não estou, não estou nessa situação... pois vou pensar, vou ficar um ano... não sei que consequências é que isso vai ter... não sei se vai ser pior se não, é um bocado angustiante... uma pessoa põe-se a pensar: "se vou ficar ali em casa, depois só vejo casa e mais não sei quê..." tenho de pensar em fazer qualquer coisa ... tenho que continuar a estudar e a ler, e a fazer coisas, porque senão fico ali a morrer e ao fim de um ano estou dona-de-casa.... não dá, assim... **Quando eu lhe perguntei "como é que se sente com as crianças" , falou-me das razões que a fizeram escolher este curso; lembra-se do que é que pensava sobre as crianças no início do curso?** O que é que pensava? Uma coisa muito diferente... aliás, eu quando cheguei cá tinha uma perspectiva diferente, completamente diferente do curso, eu aqui não conhecia nada e fazia uma ideia completamente diferente, como nos outros lados é outro tipo de trabalho, era diferente, portanto em termos de estágio, na escola (...), sabia que elas estavam mais tempo com as crianças do que tinham aulas... sabia que era diferente... e depois soube através de pessoas que estavam noutra escola, e tinha assim uma certa... um certo medo... porque via-as sempre cheias de testes... e às vezes até as via pouco interessadas no trabalho com os miúdos... isso eu achava estranho... fui lá, e então é que percebi como é que aquilo funcionava... que elas só lá vão umas horas e uns dias e aquilo não é... pode ser durante o ano inteiro mas não é contínuo, por isso é que eu digo, tenho uma amiga que tirou o curso lá... portanto quando entrei para aqui... para já achava que era difícil, sei lá que era difícil, que as pessoas tinham que se impor muito, e que se calhar pela experiência que tinha de ver certas educadoras muito rígidas, muito autoritárias, que não era assim muito... que não era assim muito

o meu estilo... e depois quando comecei a ver... portanto quando comecei a ter as disciplinas é que comecei a ver que as coisas eram diferentes... até mesmo através da dinâmica das aulas comecei logo a ver... logo por aí começamos a ver... logo nas primeiras aulas as coisas começaram-se logo a desenhar, portanto comecei a perceber o que é que era a autonomia, essas coisas todas que eu não percebia muito bem o que era isso, em relação às crianças o que é que a gente pode... e às vezes até é difícil a gente explicar a uma pessoa que esteja de fora o que é isso... por exemplo a autonomia não é deixar fazer tudo e mais alguma coisa, deixar trepar às paredes e destruírem tudo... agora é que eu percebi como é que se pode trabalhar assim sem ser preciso andar lá sempre em cima dos miúdos ... e há outra coisas... coisas que eu começo a questionar... o trabalho... sei lá, vejo às vezes, educadoras ou vejo no sitio onde estou as pessoas queixarem-se, e começo... antigamente ouvia aquilo e passava-me ao lado e agora começo... pronto a fazer um juízo de valor... começo a ver realmente como é... como é que as pessoas se situam perante as coisas, qual é que é o tipo de trabalho, o que é que os pais valorizam, comecei também a influenciar os meus Pais um bocado nisso, também acho que valorizavam pouco esta profissão, e então de tanto falar, mesmo sem querer, para já consegui mudá-los um pouco, porque o meu Pai dizia sempre que estava a tirar um curso de educadora *infantil*, eu essa consegui arrancar.... às vezes ainda diz, às vezes diz a alguém e olha logo assim para mim... ele não conseguia perceber e eu "ai Pai, por amor de Deus não digas isso, que isso é muito feio, que eu não sou educadora infantil, pode haver aí algumas mas eu não sou infantil... " , e ele achava que... "então educadora infantil não é a mesma coisa que educadora de infância ?" "não, é diferente e eu não quero ser educadora infantil..." , e consegui dar-lhes também outra ideia, do que é... e eles agora até sabem que vai abrir lá agora um equipamento... um equipamento? não é equipamento nenhum, é um armazém, com pessoas que não são sequer educadoras... não são nada, foram buscar umas auxiliares, vão abrir lá uma coisa, vão pedir um alvará, vão para o armazém, vão meter lá miúdos, aquilo é um armazém de crianças, é ilegal... e a minha Mãe noutro dia disse-me ao telefone: "pois isto era uma situação que se devia denunciar..." mas ninguém vai fazer isso, porque está-se a ver que os miúdos não vão ficar lá bem, mas as pessoas vão pagar menos, vão tirar os miúdos das instituições onde estão que têm educadoras, para os pôr ali... não percebem a diferença que há, porque aquilo é um meio rural, e as pessoas estão pouco.... pouco.... pronto, pouco despertas para esse tipo de coisas, até porque conhecem a auxiliar que está no jardim de infância, gostam muito dela, que ela até está muito bem com os meninos, ela é uma fulana nova, e gosta muito de se intitular educadora... ela fica muitas vezes sozinha porque a educadora falta muitas vezes, e isso dá-lhe um certo direito (deve julgar ela...) Bem... isso até é bom, quer dizer, que a educadora lhe transmita essa confiança... até acho que é bom trabalhar com uma pessoa assim nova, mas ela tenta sobrepor-se, como têm lá estado sempre pessoas novas, que vão para lá, eu vejo mesmo que ela tenta sobrepor o trabalho, e agora apareceu-lhe esta coisa e vai e anda a dizer a toda a gente para meter lá os miúdos que ela vai para lá... e se as pessoas agora tiram do jardim de infância e vão colocar lá, o jardim de infância é público mas, de qualquer maneira, como não está o dia inteiro as pessoas podem preferir colocar ali, mesmo a pagar mesmo qualquer coisa mas que os miúdos

estejam lá o dia inteiro guardados... e vão estar guardados, que aquilo é um armazém.... Mas eu estava a falar do que mudou em mim... é isso... e estava a lembrar-me do que mudou também com os meus pais... agora eu vejo mesmo que durante este tempo... agora já não estou tanto em casa, mas, continuo a estar com eles, e... este tempo que eu estive lá, através dos trabalhos, dos livros que eu levo, das coisas que eles vêm que o meu Pai é uma pessoa que se interessa... até, é capaz de folhear, e de perguntar, e... até me pergunta coisas que eu nem sei responder... "Ó Pai ainda não li isso, mas deixa-me lá pensar, que..." mas é capaz de começar a ter outra perspectiva, e às vezes até exige mais de mim em relação à minha irmã, mais do que me exigia, às vezes uma pessoa chegava a casa já não tinha paciência para.... andava atrás de mim e eu já não tinha paciência... "mas tu tens de ter paciência para as crianças... começa já com a tua irmã..." às vezes uma pessoa até fica assim de boca aberta.... havia uma coisa que eu por exemplo era capaz de fazer e desde que vim para aqui, nunca mais consegui fazer.... se por qualquer motivo ela me desobedecesse eu era capaz de lhe dar um estalo... e isso, nunca mais... foi uma coisa, que eu não sei como é que foi, mas que se eliminou completamente... a minha irmã que agora tem nove anos... mas que na altura tinha menos, e... e a minha Mãe começou logo a notar isso, quer dizer, ela.... quer dizer, eu ralhava com ela e era capaz de lhe dar uma palmada, e acabou-se, eliminei isso... **E o que é que tem para me dizer mais sobre o modo como pensava as crianças e como pensa agora?** Para já acho que não são seres assim tão frágeis como nós os vemos, como nós... se calhar como eu os via, nem tão... assim tão anjinhos cor-de-rosa nem nada disso, porque eles compreendem, não digo que da mesma forma que os adultos mas têm... pronto, têm uma maneira de sentir as coisas e sentem-nas ainda mais do que nós, qualquer coisa que a gente faça, são muito mais sensíveis desse ponto de vista, não é sensíveis de fragilidade, mas qualquer coisa que a gente lhes faça, fica bem registado... sim, é isso, exactamente, além de que são muito mais disponíveis, porque pelo facto de serem crianças não têm pressões que os adultos têm, estão muito mais disponíveis, para as coisas e daí vem o tal sentimento que eu acho de serem... de elas serem autênticas e de serem verdadeiras e não digo que sejam puras, porque não são puras e que às vezes também já sabem mentir porque vão aprendendo com os adultos ao mesmo tempo... nós já sabemos perfeitamente quando é que elas estão a mentir, porque têm um comportamento diferente, vê-se perfeitamente... eu acho que se vê perfeitamente quando estão a mentir, porque aí está: a verdade, é que não conseguem... não conseguem esconder... mas sabem mentir... sabem, e eu já vou apanhando alguns casos desses, e às vezes com uma grande sinceridade... mas com aquele ar muito fofinho, que a gente vê logo que há ali alguma coisa que não está bem, naquela do "não fui, não fui eu", mas assim muito não sei como... e eu já sei: "este já me está a enfiar o barrete", mas até acho giro eles pensarem que nos podem enganar, até certo ponto, eu acho que isso é engraçado, que têm confiança connosco para nos fazer aquilo e que pensam que a gente não vai ficar chateados com eles por causa de estarem a fazer isso, eu vejo perfeitamente quando eles me estão a dizer as coisas, eu agora fiquei... lá na (*nome de instituição*) tinha um miúdo que à hora do almoço chamava-me sempre e dizia-me assim, não gosto de ti, e conforme dizia que não gostava de mim agarrava-se todo a mim, e eu agarrava-me a ele, e era assim, ai eu não gosto nada de ti, não

me chames porque eu não gosto nada de ti, mas sempre... agarrava-se assim a mim e à minha mão a dizer não gosto de ti, e ria-se todo, e agora continua a fazer a mesma coisa, faz sempre isto à hora do almoço, mas acho que faz aquilo como sendo um jogo, diz-me aquilo por... não sei, para me testar, ou para ver como é que eu reagia, se dizia que também... ah mas eu gosto muito de ti... às vezes até gosto de os picar... pronto, quando eles me dizem as coisas... pronto, picá-los e de... de ver qual é a reacção deles... gosto muito de brincar com eles mas não gosto de fazer aquelas macaquices todas que às vezes eu vejo algumas educadoras fazer... e que eu também fazia um bocado... mas agora acho que também isso é deplorável, as educadoras que andam lá e que se querem fazer passar por crianças, porque eles sabem perfeitamente qual é a diferença, só que eu posso brincar com eles, e brinco com eles nas coisas que eles brincam lá, mas eles sabem perfeitamente que eu não sou criança, não tenho nada que me andar a disfarçar de criança porque não sou criança... e até a pessoa fica ridícula se andar agora lá a fazer de criancinha... e eles topam esse ridículo... topam, perfeitamente... se calhar há pessoas que pensam que para trabalhar com miúdos ou para estar com miúdos têm de estar "nhé nhé nhé", ou que tem que ser pequenina, bom aquela tendência de falar com os bebés com a voz aguda é que é diferente... é diferente... não é aprendido, chegamos lá todos fazemos aquilo, pronto... Agora quando eles já têm uma certa idade não faz sentido nenhum andar ali de... isto é o patinho, e o bonequinho e toma lá a papinha, e isto é uma bolachinha... e às tantas eles já estão a gozar com aquilo que agente está a dizer... é as coisas que eu vejo assim no... no... nas crianças... o que é que eu estava a dizer? **Disse que eles gozam, e isso pressupõe sentido de humor...** é isso... sentido de humor que eles têm, oh, não que não têm... então a gente não se diverte tanto com as coisas que eles fazem e que eles dizem?... que têm muito, até, muito mais que nós, e às vezes mal das pessoas que não aderem àquele tipo de humor que eles têm, porque às vezes até em conversas e tudo, e quando eles começam a... se está a falar qualquer coisa e que eles começam a dizer olha, isto parece um não sei quê, começam a variar, a fazer variações, se a pessoa se puser numa atitude de ir atrás deles vai ver que descobre muito até onde é que eles podem ir e não causam nenhuma confusão... é que às vezes as pessoas têm um certo receio... depois diz uma gracinha, o outro vai atrás... no meio daquelas gracinhas há uns que dizem umas coisas e agente diz também e divertimo-nos... eles são divertidos, acho que são muito divertidos, mesmo... se os miúdos são felizes vê-se logo na cara deles perfeitamente... e umas coisas nas atitudes deles, que se vê logo... que são miúdos felizes, que gostam daquilo que estão a fazer, riem-se muito e... e não é só por andarem ali arreganhados: é que estão muito felizes mas vê-se nas atitudes que eles têm uns com os outros e que... que são miúdos que gostam daquilo... que gostam de estar ali, gostam da educadora, vê-se que eles gostam muito dela, que têm muita admiração por ela, acho que isso é muito importante, é verdade que ela os respeita, respeita-os como indivíduos, respeita-os como pessoas, e elas respeitam-na a ela, portanto o respeito é mútuo... há uma troca mútua, e ela diverte-se com eles e eles divertem-se com ela, e acho que isso é que é importante, a pessoa não trabalhar com essa perspectiva é um horror, mais vale arrumar as botas... pensar assim: lá tenho eu que ir outra vez trabalhar... eu se calhar

fazia isso se tivesse de trabalhar num escritório, a não ser que tenha algum problema, ou que fique lá em algum (nome de instituição)...

Disse uma coisa há pouco, que começou a modificar uma série de coisas, quando veio para cá para a escola, e começou mesmo a emitir juízos de valor e a ver que educadoras faziam coisas com que agora não está de acordo, é capaz de me dizer o quê, por exemplo... - pensei nisso.... - **por exemplo...** - não sei, por exemplo: as educadoras tem definidas actividades.... eu comecei isso agora, que os pais valorizam muito isso, por exemplo, eles fazem juízos de valor pelas educadoras que lá têm, houve uma que apanhou a minha irmã e eu agora vejo por outra que lá está que eles dizem que a da minha irmã não prestava, que sempre esteve com a minha irmã, e eu na altura não tinha assim uma grande.... pronto, não tinha opinião sobre aquilo, e neste momento vejo que realmente ela era melhor do que a que lá está, mas o que é que acontece: em termos de produto final, esta faz muitas coisas... tem a sala cheia de coisas feitas por ela e pela auxiliar e a outra não, tinha... dava muito valor aos trabalhos dos miúdos, e os pais achavam que aquilo que lá estava não tinha.... e tanto que ela era uma pessoa que... valorizava muito aquilo que vinha dos miúdos, nas prendas dos pais... nas prendas dos pais, há muita gente... que valoriza o que é muito perfeitinho (feito pelas educadoras...), o mais engraçado é o ser mais perfeitinho... é quando todos faziam a mesma coisa, que uma criança faz um cinzeiro, todos fazem cinzeiros... para o dia do Pai... mas há educadoras que deixam as crianças fazer coisas diferentes... não fazem todos a mesma coisa, e a educadora T. que lá está neste momento tem esse mesmo tipo de trabalho, deixa as crianças fazerem coisas muito interessantes...

Lembra-se de alguma atitude de um adulto que a tenha chocado, e que a tenha levado a pensar que nunca faria uma coisa dessas com as crianças?

Oh, professor, isso no último estágio houve algumas coisas que me chocaram particularmente.... olhe, houve uma que eu vi que eu acho que nunca mais me vou esquecer... não foi uma iniciativa da minha educadora... as crianças estavam lá fora, no recreio, estão todas, juntas... de todas as salas e têm duas casas de banho... uma para as meninas e outra para os meninos... e entretanto, uma auxiliar aos gritos, porque estava uma miúda na casa de banho e estava um miúdo lá com ela... o professor não sabe o ensaio que eles levaram, cada um, que até vinham com as palmadas vincadas... eu achei aquilo de uma violência tal... os miúdos ficaram tão transtornados... e eu não fiquei melhor... porque estava ali e não fui capaz de fazer nada, porque não fui capaz nem de lhes dizer nada, dizer que aquilo não se fazia assim... e a auxiliar gritava: "já viram isto? isto são dois tarados que vão sair daqui, ele e ela..., os dois na mesma casa de banho..." e há lá outro que ela já anda a dizer que vai ser todo coisinho, porque ele gosta de brincar com as meninas, esse também já está condenado.... já se sabe o que vai ser... aquilo chocou-me imenso, quer dizer, um ia ser tarado e o outro coitado, como gosta de brincar com meninas já está rotulado de maricas... e dizia assim "ele é que é o mais inteligente..." ele é que já anda com as meninas.... já está a demarcar o território dele... porque os outros andavam sempre em brincadeiras com rapazes e ele identifica-se mais com as brincadeiras das meninas,

gosta mais porque se calhar o miúdo é mais sensível... como é que eu hei-de dizer? os outros são mais bruscos, gostam mais de brincadeiras brutas... e ele não... gosta mais de coisas mais calmas, porque o próprio miúdo tem uma natureza mais calma, mas é preciso pensar nisso, que ele se calhar gosta mais de brincar com as meninas porque não gosta de empurrões, e gosta de andar limpo e as meninas têm sempre brincadeiras mais limpinhas, e ele gosta de brincar com elas às famílias... e ele fazia sempre o papel de pai, nunca vi ele fazer de mãe... mas mesmo que fizesse de mãe não tinha problema nenhum.... mas de facto ele era sempre o pai, nas brincadeiras cá fora era sempre o pai, ou o merceeiro, portanto ele identificava-se sempre com papeis masculinos, nunca vi ele identificar-se com papeis femininos e, até porque podia... basta observarmos as crianças... mas é isso que muitas vezes as auxiliares e também algumas educadoras não estão preparadas para fazer... foi das coisas que me chocou mais... entre outras com menos importância mas que me irritavam, como por exemplo, aquela mania de tratar os miúdos por você, por acaso já surgiu essa polémica aqui uma vez na aula da professora C. e a professora acha que tem a ver com culturas e tem razão... mas que eu não consigo achar piada àquilo: "Você, você, mostre lá o sapatinho, e tal...." aquilo parece que estão a uma grande distância das crianças... eu nunca me consegui integrar naquele.... naquele tratamento, tanto que eu tratava os miúdos por tu como sempre tratei, como gosto que eles me tratem a mim.... porque eles de início até me tratavam por professora... lá consegui eliminar isso... era a professora, a senhora professora.... professora, eu ?!.... Deus me livre, então eu não quis ir para professora, não quero ser professora e agora venho para aqui para me chamarem professora ? Por amor de Deus... então pedi-lhe que me tratassem pelo meu nome e por tu... e consegui... foi cá um alívio... Mas também há outro tipo de atitudes com que eu não concordo: às vezes eu a ver os miúdos sentados em plateia ali, horas a fio... a educadora sentada numa cadeira, e eu tinha de me sentar também... porque se me sentasse no chão ela pedia-me logo muito gentilmente se eu não me importava de me sentar numa cadeira porque isso dispersava-os... sentavam-se à minha volta... , iam andando à minha volta e era precisamente a minha ideia, pois eles sentavam-se no chão e se eu estava no chão os miúdos tinham tendência para se chegar a mim, para vir para o meu colo, mas não era isso que a educadora queria... no entanto, eles vinham, aquilo era uma coisa natural, mas a educadora não queria, queria-os assim todos sentados em filas... em plateia... e o que é que acontecia quando estavam todos assim? era castanhada, permanentemente à castanha, e estavam sempre num grande reboliço... sempre que podiam, sempre que havia uma brechazinha ... a gente mal se distraia a olhar era a confusão... e a educadora sempre a mandá-los calar... se nós os deixássemos sozinhos um bocadinho, aquilo era uma anarquia completa, tinham que estar sempre com autoridade... e as educadoras achavam que não, que eles são muito autónomos lá, portanto as pessoas utilizam a mesma linguagem, mas com sentidos diferentes... porque elas dizem "eles são muito autónomos..." vão à casa de banho sozinhos, sobem as escadas, e... fazem o que querem, fazem o querem uma ova ! faziam assim, era assim... agarravam num papelinho, ela dizia "hoje vamos fazer uma colagem... portanto, estão a ver... e vocês agarram na folhinha", assim sentada, e eles todos, parecia assim uma aula e tudo, "e depois cortam, e colam, assim, estão a ver como é que é, depois põem"

sempre assim, fazia isto, e depois os miúdos agarravam naquilo e faziam todos igual.... e eu agora não vejo isso no sítio onde estou... não vejo desestabilização nenhuma... eu só via às vezes aquilo na escola primária, eu acho que estes até têm um comportamento diferente, estes onde estou agora, porque ali não é preciso gritar, não é preciso nada, porque os miúdos estão seguros, nós estamos ali ao pé deles, podemos voltar costas ou ir a um sítio qualquer e aquilo não há... nenhum... pronto, não há nenhuma agitação, estes sim é que estão em situação de autonomia... enquanto que os outros não, coitados... mas nessa mesma instituição, um dia fui assistir a uma aula de educação pela arte, porque a professora C. disse-me para ir e eu gostei imenso daquela dinâmica... estava fora, completamente fora daquilo, aquela educadora naquela instituição é uma carta fora do baralho... simplesmente ela está autorizada a fazer o que quer... ela envolve-se muito com os miúdos, não sei... era muito carinhosa... não quer dizer que as pessoas tenham... que tenham de ser mães, não é?... não estou a pensar nessa perspectiva, e então ela ia e os miúdos lá andavam e ela estava a fazer o jogo com eles daqueles de coelhos e caçadores, como eu nunca tinha visto fazer, porque achei muito interessante, ela envolvia-os muito... mas penso que era uma excepção... logo no início quando entrei lá no estágio fiquei muito bem impressionada com a instituição, falei com a directora, foi logo das coisas que ela me disse que trabalhavam muito, era a autonomia, que os miúdos tinham de ser autónomos... mas depois vi que eles não tinham hipóteses nenhumas de escolher o que queriam fazer, nada, tudo está preparado, tudo está planeado, portanto é... tudo, tudo obedece a uma regra, elas chegam lá, porque põem ... a autonomia para elas é eles subirem as escadas, e descerem sozinhos, andarem a brincar no exterior, ir lavar as mãos e comerem sozinhos... portanto, a autonomia é só neste aspecto... porque no resto a autonomia não existia... mas eu estou a viver há uns quinze dias para cá, neste estágio situações muito interessantes... foi até bom eu ter estado lá... agora vejo bem o contraste... no primeiro estágio eu também gostei muito do... portanto eu gostei muito do trabalho, portanto das auxiliares e da educadora, porque eu nunca vi ninguém que funcionasse tão bem, eram duas auxiliares e uma educadora que funcionavam muito bem... valorizavam muito a relação com os miúdos... isso foi no ano passado no primeiro estágio, portanto, em creches, e eu percebi... apercebi-me sempre disso, e o trabalho dela não estava... não tinha muitas actividades, não é?... e ela tinha muito contacto físico com os miúdos, tanto ela como as auxiliares... foi um dos sítios que me deixou mais saudades, foi aquela creche .... e havia coerência na equipa... e elas receberam-me lá de braços abertos, como se costuma dizer... os miúdos tinham, portanto... eram mesmo todos muito meigos, e... tinham uma ligação muito segura com os adultos mas sem serem dependentes... mas de qualquer maneira, elas... as... ajudavam-nos de tal maneira, que se bem que estivessem sempre a dar apoio aos miúdos eles tinham a tal autonomia: os miúdos iam à casa de banho e atavam os sapatos... e elas estavam constantemente a apoiá-los, portanto.. e comiam sozinhos e elas próprias gostavam de apoiá-los muito, mas faziam mesmo aquilo por.. por gostar por gosto... não é por estarem .... ali estilo carraça, ali, não... depois no outro sítio onde estive já não se via isso porque a auxiliar era um horror... não se dava nada bem com a educadora, a educadora era nova... estava lá um tempo, e aquilo era... funcionava na base do berro e do grito e a educadora mesmo dizia-me, (porque as

dificuldades que eu tinha ela tinha, às tantas parecíamos duas estagiárias... eu e ela...) ela chegava-me a dizer que eles só lhe obedeciam se ela gritasse... porque a auxiliar as tinha habituado assim... aquela educadora foi das pessoas com que eu tive melhores relações, foi com ela e com essa do (*refere nome de instituição*)... e o que lhe acontecia a ela era o que me acontecia a mim: às vezes eu queria chamar a atenção deles e não conseguia, porque ou gritava, o que eu não conseguia fazer, porque eu chegava à altura e ela dizia "pois, é.. vamos ser as duas estagiárias..." estava lá há pouco tempo... a outra é que comandava o batalhão... ah, e ela fazia coisas que eu... uma vez cheguei-lhe a dizer "olha, eu se fosse a ti não fazia isso... " porque ela às vezes queria puxá-los e não conseguia, e dizia para ela gritar.. dizia eu assim "nunca faça isso" dizia para ela não fazer isso.. depois já tinha uma relação com ela e dizia "nunca faça isso, ou você está a mostrar que não tem força... fale baixinho, deixe-os estar aos gritos, aos berros que eles hão-de se habituar ao tom de voz que você tem... " ...e agora neste sítio onde estou é realmente um trabalho diferente, até porque estou com a O., e o professor já sabe como ela é... portanto, olhe, eu uma coisa acho muita piada: ela não grita para os miúdos, e quando os quer trazer tem uma forma muito engraçada, até me divirto às vezes com isso... porque ela chama os miúdos, faz assim um gritinho "uhuh" e eles vêm todos... só faz isto... eu nunca vi, eles ouvem aquilo, onde estiverem nem é preciso ela dizer mais nada... mas é que vê-se mesmo que os miúdos são... estão felizes, brincam, estão contentes e quando estão na... no tapete, portanto em termos de círculo, ela valoriza muito aquilo que eles trazem de casa, e eu nunca vi isso em lado nenhum, portanto eles trazem... vêm com as tralhas atrás, e há lá um que leva sempre uma bola, e todos os dias mostra a bola, se for preciso, mas ela pergunta "então o que é que trazes de casa ?" e ele "uma bola"... os outros já sabem que ele traz mas ele mostra e fala acerca da bola que traz... e há alguns que levam coisas diferentes, e qualquer coisa que eles levem ela valoriza... e o próprio trabalho, a maneira como está organizado, portanto, ela deixa que eles escolham aquilo que querem fazer sem ela intervir... nunca vi isso assim... tão... tão explícito como ali... ela perguntar o que é que querem.. outro dia estava-os a dividir pelas áreas e eu achei graça porque a área que tem mais miúdos é sempre a área da casa, que ela deu realmente um grande relevo à área da casa, tem um espaço muito grande, e então depois eles estão com uma atenção para ouvir para onde é que os outros vão... estão com uma grande atenção, portanto, fazem mesmo... não estão desatentos uns com os outros, nem é preciso ela dizer nada, porque eles estão a ouvir, e depois vão para onde vêem os amigos, para o sítio onde eles vão é que querem ir, e então nesse dia a mercearia, já tinha lá dois merceeiros... e um que "então olha eu agora quero ser o cão do João...", e depois chegou outro e disse "então eu agora quero ser o cão bebé..." eles queriam era ficar todos na mercearia... ah e um era o filho, um era o pai, da mercearia, um era o filho, outro era o cão, outro era o cão bebé... e às tantas também já havia gatos, e já era para lá uma grande algazarra: eram gatos e cães e eu estava sem perceber muito bem e ela disse: "olha, anda cá ver como é que eles se organizam porque para entrarem todos na mercearia tiveram que arranjar papeis..." portanto, uns são gatos outros são cães, e lá estavam... assim a fazerem de gatos, outros a fazerem de cães, outros não participaram mas estiveram com atenção para ver o que é que podiam ser... sei lá, ela tem... tem muitas coisas, tem muitos materiais que ela aproveita,

e... deixa... deixa-os vestirem-se, e pintam-se todos, ela compra produtos bons... e os pais, a princípio, aquilo era um um horror porque os miúdos apareciam pintados, ela compra e diz que compra mesmo... de facto aquele é dos sítios onde eu vejo realmente assim as coisas mais positivas... ela fez a prenda para o dia da Mãe como eu nunca... teve de fazer, é das tais coisas.... tal como lá vou ter de fazer prenda para o dia da Mãe.... mas fez de maneira diferente, fez com eles, o que é que eles queriam fazer... e entre eles chegaram a um acordo por acaso de fazer uma coisa: tinham várias propostas, que eles lançaram , e depois ela disse "Mas então agora se calhar é melhor decidirmos, porque já temos poucos dias, fazermos todos a mesma coisa..."e então o que é que eles decidiram... fizeram um desenho para o dia da Mãe e.... nesse desenho pediam à Mãe que fizesse... a Mãe tinha que fazer umas determinadas tarefas, e aí não era igual para todos... uns era desenhar o filho, outros desenharam-se a eles, outros era desenhar a Mãe, sei lá, tinha tarefas que a Mãe... um era mandar uma fotografia.... dele... tinha tarefas que ela escrevia lá, e que eles mandavam porque eles pedem para ela escrever... mas foi uma prenda diferente... agora se os Pais valorizam aquilo ou não, é uma questão diferente... até a própria reunião com os Pais... sabe o que é que ela fez na reunião de Pais ? Pediu aos miúdos para prepararem barro, digitinta, tinta, portanto tinta para fazer pinturas, e pediu aos Pais que fizessem... e então aquilo foi... alguns era a fazer assim... (*gestos*) digitinta assim...(*gestos*) e ela dizia "ah! isso faz-se assim... pois, vocês não se querem é sujar... " depois é que eles começaram a ver, e é que se começaram a envolver, e diziam: "agora é que eu já percebo porque é que o meu filho vai sujo para casa.... porque isto realmente é muito difícil, a tinta escorre, e sujamo-nos sem sentir..." e depois no outro dia ela mostrou os trabalhos que os pais tinham feito... aos miúdos... aquilo foi um delírio... nunca pensei que aquilo fosse uma coisa que eles gostassem tanto de ter visto... ficaram todos... ah, estava tudo baboso com as coisas que os pais tinham feito.... e valorizavam muito isso... ela conseguiu de facto chegar aos pais, eu estava a pensar assim: "aqui está uma coisa de que eu não me hei-de esquecer, um dia que eu seja educadora, o tipo de reunião que eu hei-de fazer...." ela nem os preparou para isso... eles chegaram lá... porque senão não tinha aparecido lá nenhum... mas ela primeiro passou uns slides.... falou, acerca do trabalho que fazia, mostrou como é que era, como é que as coisas estão estruturadas na sala e depois pô-los a trabalhar: "agora vão vocês fazer... " eles quando viram que tinham que fazer aquilo, ia-lhes dando uma coisa.... mas fizeram... houve alguns, armados em espertos, que quiseram só fazer com canetas.... mas depois, começaram a ver os outros todos divertidos lá com as tintas, porque. os miúdos tinham feito montes de tintas... e ela disse "então agora vejam lá se vocês agora não desiludem os vossos filhos com os trabalhos que vão fazer..." e os pais depois no outro dia disseram: "ah, o meu filho perguntou-me ontem se eu tinha feito digitinta ou tinha feito barro..." e não disseram em casa, aos pais, eles sabiam.... disseram só aos pais que iam lá fazer uma coisa que não podiam dizer.... e não disseram o que era, foi mesmo uma surpresa total... nenhum deles se descaiu... as pessoas dizem que os miúdos não conseguem guardar segredo... ai está uma prova como sabem muito bem guardar... ali no (*nome de instituição*) o que tenho visto só me tem encantado...

Quais são para si os comportamentos chatos das crianças?

Às vezes têm coisas... sei lá, professor... olhe, às vezes quando... sei lá, quando estão a fazer às vezes coisas uns aos outros, sei lá, quando... se magoam, ou se agridem, e nós chamamos-lhes a atenção e eles continuam... é uma das coisas que às vezes me irrita profundamente e que não sei como é que hei-de resolver, é das coisas que me causam mais ... mais confusão, e há outra coisas que me causa impressão também, quando eles rejeitam totalmente a comida, porque eu tive miúdos que não comiam nada e aquilo para mim era uma aflição, que não comam um dia vá que não vá, mas que façam aquilo sistematicamente é uma das coisas que me preocupa, que às vezes não sei como é que hei-de resolver... porque às vezes diz-se: "ah, não se deve insistir, eles acabam por comer..." mas eu sou capaz de estar ali uma hora do almoço inteira e não ter o sucesso que as educadoras têm a enfiar a comida pela boca dentro das crianças... comigo não comem, mas eu recuso-me a utilizar aqueles métodos... felizmente que agora não tenho nenhum assim.. que é das coisas que me faz mais confusão. Agora assim outras coisas, não estou assim... nunca tive assim nenhum caso por, sei lá... vi agora lá, vi com uma miúda que lá está, que deu um pontapé na cabeça de outra, que eu vi, portanto primeiro deu-lhe um pontapé nas pernas, a miúda caiu, ela tem um...olhe ela... a miúda é negra, e acho que há uma coisa engraçada ali, há um outro tipo de racismo, que é... as pessoas não ralham com ela porque é para não dizerem que estão a ralhar com ela por ela ser negra, e isso é um tipo de racismo, porque se ela merece ser chamada à atenção, eu acho que devem chamar logo.... ela tem seis anos, é a mais velha de todos, a miúda assiste a coisas em casa... que não são as melhores para ela, violência do pai com a mãe e com ela, e é precisamente aquela agressividade que ela transmite aos outros... é aquilo que lhe fazem, que lhe fazem a ela... quando ela fez aquilo, eu vi, e corri direito a ela, porque vi que a outra caiu e não sabia onde é que ela a tinha atingido com o pé, podia ter sido assim, sei lá, uma vista... vi a outra chorar... e ela depois dizia-me a mim que não tinha feito nada... "eu não fiz isto", e é das coisas que mais me chateia... e eu dizia "tu fizeste, porque eu vi" e ela "não viste, não, tu és mentirosa..", "não, não sou mentirosa"... é das coisas piores que me podem estar a dizer... e depois, quer dizer, veio a auxiliar... eu tive a nítida sensação que ela tinha visto, mas preferiu não intervir, precisamente porque como a menina é preta não se lhe diz nada para não se ser racista... é engraçado porque ela no grupo, consegue desestabilizar o grupo todo... porque quer chamar a atenção sobre ela, é mesmo para chamar a atenção sobre ela.... e se calhar também se dá conta de que pode fazer o que quer que ninguém lhe diz nada... eu acho que só estão a prejudicar a miúda com aquelas atitudes proteccinistas... e sabe o que é que me aconteceu no outro dia?... por acaso é daquelas situações em que ficamos sem saber o que fazer, e eu fiz uma coisa e não sei se fiz bem... ela chegou ao pé de mim a chorar porque lhe estavam a chamar preta... e fiquei, meu Deus... (foi logo no segundo ou terceiro dia de lá estar...) e então, sentei-me assim com ela e disse "Olha lá, mas qual é o teu problema, tu já viste o tom da tua pele, tens uma pele diferente da minha, a tua pele até nem é preta, é castanha, não vês que é mais escura? Olha, quando vou à praia também fico com a pele mais escura assim como a tua, e eu gosto mais de ser mais escura do que de ser assim branquinha...", "Pois, mas eles estão-me sempre a chamar preta", "Então olha, quando eles te

chamarem preta tu chamas-lhes brancos, porque eles são brancos..." e ela abalou dali, foi vê-los "Brancos, brancos, brancos!" e eu assim "ai, meu Deus, o que eu fui fazer...."... mas o que é certo é que se calhar nunca ninguém lhe tinha dito aquilo, e ela ficou assim a olhar para mim, começou assim a olhar para mim, primeiro para o braço dela e depois para o meu braço, e eu dizia-lhe "tu não és preta, pretas são aquelas canetas ali, tu és castanha" E às vezes quando os miúdos me vêm dizer: "Olha, a preta bateu-me", eu digo-lhes: "Não conheço, há cá alguém com esse nome?Parece-me que não ouvi ainda alguém chamar nenhum menino com esse nome!", "ah, é a Cesaltina"; "Então é a Cesaltina; assim já sei quem foi....", mas ela está constantemente a distribuir... pronto, a distribuir assim umas carcacitas, assim uns papo-secos por cada um, vai distribuindo assim, e depois vem muito santa e diz que não foi ela... e eu sei perfeitamente, quando eles me vêm dizer, que foi, já sei perfeitamente que foi ela, simplesmente quando lhes digo, como foi... "Ela bateu a fulano...", "Então o fulano que resolva a situação..." eu não tenho nada que fazer, o que é que eu vou lá fazer?! Lá se vão embora, vêm ter comigo naquela de fazer queixas, mas às vezes são coisas que eles resolvem entre eles... porque no fundo ela tem que aprender com eles que não pode andar ali ao sopapo com todos... mas agora no dia do pontapé foi uma coisa que... me afligiu mais, quando são assim coisas mais violentas... sei lá, que eu penso que possam ser mais graves, vou logo lá... Olhe professor já agora conto-lhe o caso de uma miúda que eu penso que tem dificuldades... eu não sei se ela terá síndroma de Dawn, ela tem precisamente o tipo que os miúdos com síndroma de Dawn têm, tem os olhos assim muito rasgados, e já tem sete anos e está muito pequenina... mas não fala... não fala mas eu tenho a sensação que ela ouve, porque nós falamos com ela e ela percebe, talvez porque leia os lábios, eu falo com ela, se puser assim ao nível dela, ela percebe, eu sinto que ela percebe... outro dia eu estava a falar do chapéu, e ela apontava logo para a cabeça, portanto percebe... e anda sempre agarrada a mim, percebe que eu tenho um bebé na barriga, e anda sempre agarrada à minha barriga, assim... vem-se agarrar toda a mim, e as auxiliares dizem logo: "ai, vê lá se ela te faz alguma coisa"... "não... a miúda faz algum mal?!...por amor de Deus!..., "é porque ela às vezes é muito agressiva, pode dar um encontrão..." ... é muito agressiva se calhar é quando a provocam, agora como estava, a fazer aqui algum mal?!... ... eu acho que ela ouve mal mas é se não estiver a olhar, talvez se calhar não... não sei, não... se gritar pelo nome dela ela não responde... pode realmente ouvir mal, e precisar de a pessoa estar mesmo próximo para a miúda ouvir, mas não sei se é totalmente surda, não é?... se calhar já... já aprendeu... mesmo que ouça mal já aprendeu a ler os lábios...

A propósito de aprendizagens, como é que acha que as crianças se desenvolvem e aprendem?

Como é que eu acho que as crianças aprendem? eu acho que aprendem espontaneamente, nós acho que somos facilitadoras das aprendizagens que eles fazem... não quer dizer que a gente esteja lá sem fazer nenhum, mas estamos lá interferindo só quando é necessário... mas só pelo facto de nós lá estarmos damos-lhes estabilidade e segurança para eles para eles aprenderem... e se nós lhes fornecermos, portanto, tudo... o que pudermos fornecer para elas aprenderem, elas

aprendem por elas próprias num meio rico, com muitas possibilidades, mas não é preciso estar a dizer... "agora vou agarrar nisto...", para ensinar isto ou aquilo... a educadora tem que criar um meio rico... mas eu acho que elas aprendem por elas próprias, a explorar por elas próprias, não é por eu estar lá a dizer "olha, isto é azul, tem umas bolinhas, tem umas florinhas..." que elas vão aprender, elas vêem e... vão-se questionar, e se tiverem dúvidas, perguntam sempre à educadora que está... que deve estar disponível e atenta... portanto eles quando têm dúvidas nunca ficam com as perguntas para eles, perguntam "então porque é que é assim?"... e eles perguntam tanto "porque é que é assim?... e às vezes "porquê, porquê, porquê..."... e eu acho que esses porquês levam a qualquer lado... acho que é mesmo por eles, por essa curiosidade que eles aprendem... eu... eu antigamente não sabia que era assim... isto foi uma coisa que eu aprendi quando vim para aqui... O professor perguntou-me há bocado o que é que eu tinha mudado... em muitas coisas... isso, já... uma delas reside se calhar aí... portanto, que pensava que para eles aprenderem alguma coisas que era preciso ser eu a ensinar-lhes... "agora vou ensinar isto, agora vou ensinar aquilo...", aliás eu neste momento acho que não ensino nada... portanto que estou lá e não ensino, posso facilitar... mas ensinar, não ensino... estou lá sou... pronto, sou um pivot, se calhar, um pivot que faz as ligações entre eles, entre o que eles dizem e entre o que eles fazem... enfim... e é isso que eu gostava de ser sempre... ser sempre assim... as actividades todas muito bem organizadinhas e depois impostas às crianças, isso é que não... não tem sentido para elas... e portanto para mim também não têm nenhum sentido... aliás quando eu vou para os estágios, ocupo-me muito mais com a relação... com as questões afectivas... com o calor humano do que com coisas do tipo: "o que é que eu vou fazer amanhã?" gosto mais dessas coisas que surgem assim... espontaneamente das crianças e de mim, do que estar a planear antes o que vou fazer e que se calhar não tem nada a ver com o que as crianças querem fazer naquele dia, mas isso depois também depende muito dos sítios onde ficar a trabalhar... e com o tipo de coisas que se valoriza, porque olhe, há coisas muito interessantes que surgem mesmo no fim deste contacto que eles têm connosco... isso... isso foi uma das coisas que mudou, mudou e é um facto que sinto que é mais fácil estar com os miúdos... mais fácil que aquilo que eu considerava de início... quando fui para o primeiro estágio que, para mim... eu estava habituada a estar com miúdos, mas não era assim, naquela função, então cheguei ali naquela função, "aquela estagiária, ali, o que é que ela vem fazer?... "... agora já sinto que é muito mais fácil... chego lá, já estou dentro, mentalmente a pessoa já sabe... e não é preciso ter um currículo aqui definido na cabeça... mas eu já uma vez tinha dito isso ao professor, eu não compro nada disso, currículo de espécie nenhuma... portanto eu leio, eu vejo e... e vou-me apropriando das coisas que acho mais interessantes... porque não vou andar com um papel a pensar: "bom, eu agora tenho que ver isto...", e se calhar eu quando entrei para cá pensava que me forneciam uma receita e que eu ia para lá levava a receita, metia os ingredientes, misturava e aquilo saía tudo lindo... ficavam todos a saber tudo... eu às vezes penso assim: "isto assim é mais inseguro... mas isto é mais inseguro do que aquelas pessoas que estão nos sítios e que vendem o modelo X", porque é horrível quando me perguntam assim: "tu... com que currículo é que vais trabalhar... ", no (*nome de instituição*) perguntavam muito com que currículo... depois diziam

assim: "vocês trabalham com o currículo de orientação cognitivista ?" e eu dizia "não, não trabalhamos nada!", "trabalham sim senhor que a gente sabe que vocês trabalham nisso, se é a professora C. ela pôs isso a funcionar no ...(*nome de instituição*)"... oh, meu Deus, estou farta de dizer que não trabalhamos nada com isso, mas não, é desse estilo connosco... para elas era... orientação cognitivista... era o que nós trabalhávamos, e era o que ela me dizia: "pois, isto não deve ter nada a ver com aquilo que vocês... pensam..." e eu pensava: "mas o que é que será que eu penso?..." mas depois chego ao fim a dizer que nós aqui, com o nosso trabalho aqui, não vale nada, porque elas é que têm o trabalho organizado... porque nós fomos para lá, estagiámos nos outros lados que não são do Piaget, correm com toda a gente de lá, só aceitam da (*nome de escola*), e eu apercebi-me disso, que elas é que levam montes de coisas, vão para as reuniões, levam os dossiers, "ai que isto era tão giro se a gente fizesse, o que é que achas? ai, é muito engraçado", e eu dizia: "então faz tu" e pronto... vergonha tinha eu de propor alguma coisa assim... eu, e eu tive de fazer uma semana de actividades contra a minha vontade, a fazer aquilo que elas tinham planeado... - **Como é que pensa que se deve fazer? O que é que uma educadora deve fazer com as crianças?-** como é que eu penso que se deve fazer?...- **pois... -** eu para já acho que a pessoa deve... depende dos sítios para onde vai, deve... num grupo de crianças não pode começar a planear tudo, claro, sem saber o grupo de crianças que tem... nem mesmo..., eu acho que isso funciona muito assim...porque em muitos sítios é isso... exigir que a pessoa faça logo... pronto, não pode... naquilo que quer fazer, como é que uma pessoa vai fazer se nem conhece os miúdos?... é pela entrevista que tem com os pais, ter visto os miúdos dois dias?... acho que a pessoa tem que trabalhar pelo menos um tempo, e trabalha, trabalha, não precisa de estar a dizer "vou fazer isto" ou "hoje vou trabalhar nisto", deve é ir fazendo, e se calhar só a partir daí é que pode começar a pensar "este precisa disto" ou " se calhar nem pensar em fazer isto com aquele" ou "este grupo precisa de determinada actividade"... Eu penso trabalhar assim, agora se é certo ou é errado, não vou estar com um curriculum na cabeça... vou fazer assim, pronto, tumba! Até mesmo na organização da própria sala que é muito mais giro quando os miúdos participam a organizar... se chegarem lá não tiverem... não digo que não tenham nada, mas se tiverem os materiais, mesas, cadeiras, estantes e isso, e puderem eles ir buscar e fazer... organizar eles mesmos a sala, acho que aquilo é muito mais deles... se chegarem lá e já tiverem tudo posto como é que se integram naquilo? Se calhar demora muito mais tempo... não é deles... não é deles e há uma experiência disso, que eu estava aqui no outro dia... é a mesma coisa... a Ana D. acho que está aí num jardim de infância, acabou há pouco tempo... não sei em que sítio é que é, não me lembro o nome daquilo, nunca sei os nomes... e ela diz que nunca viu os miúdos serem tão unidos, tão amigos... foi por isso que ela há bocado estava a dizer que até arrumam as coisas... porque eles foram para lá, e aquilo não tinha nada, e aquilo foi montado a partir do zero e a educadora solicitou muito o apoio dos miúdos, e então ela diz que nunca pensou mesmo que fosse possível, amigos uns dos outros, diz que eles gostam imenso da sala... diz a Ana, "mas tu, pensas que eles querem saber das actividades das educadoras? Eles querem é estar uns com os outros, querem fazer coisas uns com os outros" e não estão nada, nada lá enquadrados nas actividades que as educadoras

preparam: "hoje vamos fazer fantoches, hoje não sei o quê..." eles, querem é estar uns com os outros, podem até fazer este tipo de trabalhos mas gostam muito mais de estar uns com os outros, e acho que sentem aquele espaço como sendo deles, porque eles é que organizaram as coisas e sabem como é que as coisas estão organizadas, e enfim... e porque aquilo tudo... a própria instituição começou com eles, percebe professor?... Porque aquilo arrancou praticamente na altura em que a V. foi para lá... Na altura que a V. esteve lá, aquilo andava em fase inicial... Eu no outro dia estava a falar isso com a Ana e disse: "Vês? Aí está. Se calhar é por causa disso... como eles é que organizaram o espaço sentem aquilo mesmo deles". Eu, quando me dizem que tem que se fazer aquelas integrações e mais não sei quê... porque o espaço, é um espaço desconhecido e não sei que mais... quando me dizem essas coisas, penso assim: se a pessoa começa logo a pensar: "ah, vamos fazer uma actividadezinha aqui com estes miúdos..."; essa história das actividades tem muito que se lhe diga... muitas vezes serve mas é para encher... à falta de saberem de facto pensar coisas interessantes para fazerem com os miúdos, as educadoras põe-se a mandar os miúdos fazer actividades e mais actividades... na mais das vezes são coisas que não dizem nada aos miúdos... e então chateiam-se... chateiam-se... é que aquilo é mesmo uma chatice... é só ver a cara deles... espreguiçam-se, bocejam... coitados... mas o pior é que os pais também gostam muito das actividades... gostam muito de saber que actividades é que os filhos fizeram... e então se calhar, não vou estar muito tempo a trabalhar em lado nenhum porque os pais correm comigo... "Então o que é que fizestes hoje?"... E às vezes até tenho medo de pensar... e é a insegurança que eu tenho é essa... **E o que é que a educadora deve fazer mais?** Sim... é verdade perguntou-me isso... Para já não penso que as educadoras tenham funções de mães ou de pais, muita gente pensa assim, mas eu acho que está errado... ia dizer que eles não substituem... não, não substituem, não têm nada que fazer isso... por isso é que às vezes dizem que... que é a mãe, agora que é uma segunda mãe, agora não me vejo nada assim, não me vejo nada nesse papel... portanto eu sei que tenho de substituir os pais durante aquelas horas do dia mas não me estou a ver no papel do pai ou da mãe, portanto é uma coisa completamente diferente que eles próprios têm que perceber, que os próprios pais têm de entender... se calhar por isso é que nunca mais... nunca há uma articulação de trabalho, por causa disso, porque eles pressentem que as educadoras lhes roubam o espaço que é fundamental para eles... **E qual é a diferença, no fundo?** No fundo, a diferença é que eu sou uma profissional, aquilo é um trabalho, portanto, aquilo que eu estou a fazer é um trabalho que faço com os filhos deles e não posso ser mãe de 25 miúdos, por isso eles têm de compreender que se estou ali é porque tenho alguns conhecimentos teóricos e práticos que me permitem estar ali e que tenho se calhar uma maneira de ver as coisas diferentes das que eles têm... Ainda bem que eu vim para este curso e que ainda vou ter um filho depois de já ter acabado porque se calhar agora já, tenho outro tipo de ideias àcerca da educação... porque ninguém nasce ensinado, eu acho que não... Eu às vezes falo isso à minha mãe e a minha mãe diz: "E eu que não queria três filhas mas tive três filhas e criei-as todas... ninguém me ensinou a ser mãe", se calhar ninguém ensinou mas teve de certeza mais dificuldades em lidar com determinadas situações do que se pelo menos tivesse tido alguém para conversar sobre educação... Eu agora quando o meu filho

nascer é que vou ver as coisas que me vão aparecer, só que eu vou ter um papel diferente, porque aí vou ser mãe, em casa vou ser mãe, mas quando estiver a trabalhar não vou ser mãe daqueles miúdos todos: sou educadora portanto... ah, e com a diferença de que os pais não compreendem, pensam que pronto, que as educadoras lhes roubam os filhos, e se calhar é mais perceptível isso nas mães, penso eu, e depois acontece às vezes que os miúdos têm uma relação muito boa com a educadora e às vezes até podem falar muito da educadora... até durante o fim-de-semana... estão sempre a perguntar se é dia de ir para o jardim de infância... as mães, sobretudo as mães, sentem-se um bocado mal com aquilo: afinal está em casa e está a querer ir para a escola, como é que é? Se calhar isso perturba um bocado as pessoas, até porque os miúdos não gostam mais das educadoras do que gostam das mães, elas é que não estão a ver... é um gostar diferente, eu por exemplo tive miúdos o ano passado, um mês, lá no Montijo , durante o estágio, e às vezes os pais conhecem-me, e agora vêm-me de uma maneira completamente diferente, vêem-me assim com esta barriga... as crianças praticamente nunca mais me viram, viram-me aquele mês, viram-me depois uma vez ou outra, e depois nunca mais me viram, às vezes os pais é que me reconhecem porque já nem conheço algumas crianças, estão tão diferentes... modificam-se muito... e ficam assim às vezes a olhar-me assim atravessado e depois lá se lembram... eram muito pequenos, tinham 3 anos, 2 anos e tal, e uma mãe outro dia disse-me: "Isto é frustrante, eu acho que ficava frustrada..." Por acaso eu não me sinto frustrada, não sei porquê... (silêncio) Por estas razões todas é muito importante que a educadora tenha muita atenção na relação com os pais... Não são só as entrevistas do início do ano... quando os pais vão lá ver como é a instituição, conhecer as pessoas... é importante também as conversas que se têm ao fim do dia... quando os pais vão buscar as crianças... é nessas conversas que se passam muitas coisas que vão fazer com que a relação da educadora com os pais seja boa ou má... E se essa relação não é boa quem sofre é a criança... sobretudo se compreender o que se está a passar...

Falou já de mudanças na concepção da criança antes de entrar para o curso... e há alguma mudança em si que pense terem a ver com a formação? Eu acho que sim, professor, acho que estou diferente, não sou só eu que noto isso, mesmo as pessoas que estão relacionadas comigo notam, para já mesmo com os próprios... a minha mãe... discuti isso em casa com a minha própria mãe, com os meus próprios vizinhos, uma coisa mais... pronto, acha que eu estou mais numa perspectiva mais reflectida... ela até me diz isto de uma maneira engraçada, que eu estou com eles a falar, que às vezes estou a ver e a pensar naquilo que eles estão a fazer... tenho um ar assim mais observador do que tinha antigamente... **E sente isso?...** agora sinto isso... às vezes estou num sítio qualquer e há uma criança qualquer que me desperta a curiosidade e não estou a olhar para ela só por olhar, porque é engraçado, mas estou a ver o que é que ela está a fazer, às vezes até pode ter relação com os próprios trabalhos que eu ando a fazer... ver alguma coisa... olha, deixa-me cá olhar, e ponho-me a ver... e às vezes até o meu marido me diz: "olha, lá está ela a olhar não sei para onde...", depois ele olha mas olha-me de uma maneira diferente... "és capaz de estar aí não sei quanto tempo na lua e não me

ouves...", porque estou mesmo focada naquilo... noto que tenho uma atenção diferente para as coisas, se calhar mais atenção do que tinha... é uma das coisas que noto... e não sei, se calhar uma pessoa amadurece mais... e acho que há uma coisa que me fez aguentar aqui, foi ter uma perspectiva diferente das coisas, da vida... nisso foi muito influenciado pelos professores... há coisas que, sei lá, que assim, mesmo que a pessoa ou mesmo que os próprios professores não queiram, acabam por transmitir isso, e há coisas que eu vou para sítios como foi lá... se o professor Augusto me visse aqui... mas às vezes sinto-me mal porque começo a apropriar-me de determinadas coisas sem querer: até maneiras de dizer, as coisas passam e há coisas que a gente concorda mais que outras e vai vendo que até... há coisas que... parece que estão na cabeça e desapareceram e naquele momento surgem ali... é isto mesmo... e depois uma coisa que eu aprendi cá na escola foi que não não basta estar aqui estes 3 anos, chegar ao fim, e pensar: "estou mestra, agora pronto, já sei tudo..." não é verdade... se calhar é nessa altura que eu vou começar a saber alguma coisa, quando começar a ter os problemas...

Entrevista nº6 (3º Ano)

Para si o que é isso de estar com as crianças? O que sente quando está com elas? É uma sensação muito boa... é muito importante para mim... faz-me pensar também, estar com as crianças... mas sobretudo é muito... muito apaixonante... Faz-me lembrar a L. que é educadora no jardim de infância (...) que está completamente apaixonada pelo trabalho dela... mas de início não foi nada assim... não foi nada de bom... ela contou-me como foi o início do trabalho dela: "Bom, havia aquelas coisinhas ali que eu nem sabia como é que havia de mexer, sentia-me mesmo completamente uma barata tonta, quando me vi... quando me metiam um miúdo ao colo....", e agora é assim uma relação tão forte, ela está completamente apaixonada, por acaso é enorme a diferença que se passou nela.... eu falo muito de crianças, tudo bem, mas ela ainda fala mais.... ela tem uma relação diferente, muito diferente agora... **E no seu caso nota diferenças? Antes de começar o curso e agora?** Sim é diferente porque nós... eu acho que..., pronto eu já tinha estado a trabalhar com miúdos, embora não fosse durante muito tempo, tinha estado num infantário... mas pronto, nunca sabia como é que devia fazer... havia montes de questões que tinha dúvidas, e agora já tenho um suporte teórico, pelo menos, que sustenta a minha acção, e eu acho que isso é extremamente importante.... eu acho que nesta escola... nós, não sei... pronto, eu comparo muito a escola à carta de condução, quando a gente a termina, pronto, a gente sabe umas noções, e tem umas noções gerais do que é que é, mas tem muito para aprender, e eu costumo dizer que o que nos fornecem aqui são as bases, mesmo a nível de investigação, de procurar bibliografia, e tudo o mais, fornecem-nos as bases para nós conseguirmos depois trabalhar, e eu acho que isso é fundamental... e para mais, a educação é um campo que está sempre a evoluir, sempre a evoluir.... e acho que aquilo que nos fornecem aqui, realmente aquilo que eu tirei daqui foi extremamente importante... são as bases para pesquisar, para conseguir acompanhar aquela evolução, está a perceber professor? **Sim, sim...** eu acho que isso é fundamental... porque às vezes nós saímos daqui e, "ai, falta-nos isto e falta-nos aquilo..." e se calhar coisas que os professores deviam ter falado e não falaram e outras que se calhar não nos interessavam tanto falar, mas eu acho que o mais importante é mais aquela... aquela curiosidade de saber e de procurar sempre mais, e de estar sempre actualizada, eu acho que é isso, eu acho que isso é fundamental, e é o principal que eu retiro daqui... porque, sei lá... certas teorias eu até ouvi e estudei... só que foram... foi tanta coisa, e é... pronto, aqui é um ritmo tão acelerado, que muitas se passaram... e só quando nós agora assentarmos um bocadinho e começarmos a rever o que nos faz falta, e a procurar e a rever isto aqui e ali... "deixa lá ver bem como é...", aí é que nós vamos estruturar o nosso saber e começar a nossa personalidade de educadores, não é?... agora temos umas luzes do assunto, eu acho que é isso...

Como é que pensa que as crianças se desenvolvem e aprendem? como é que eu penso que as crianças se desenvolvem e aprendem?... ah... as crianças, tem tudo muito a ver com o ambiente que elas têm, isso... pronto, existem factores... depois de certas teorias e do que certos investigadores já fizeram, nós lemos o que eles fizeram, e de facto é isso... elas apesar de quando nascem já terem... ah, já terem instrumentos, vamos lá... competências... que... que as conseguem... que elas utilizam e tudo mais, depois ao interagir com o meio elas vão aperfeiçoando e vão seleccionando as que lhes interessam, e vão aprendendo... e vão estruturando o saber delas numa evolução sempre constante através de um sistema de estádios de desenvolvimento que são maneiras de compreender as coisas... o mundo... são compreensões cada vez mais complicadas e que servem melhor para elas aprenderem... apesar delas já terem instrumentos que lhes permitem isso.... elas vão sempre desenvolvendo e vão sempre aperfeiçoando... é sempre um desenvolvimento... - **E como é que aprendem?... -** como é que aprendem?... eu acho que aprendem com a acção... essencialmente com a acção e pelo contacto com os outros... com as outras crianças... com a interacção com as outras crianças... mas é também para isso é preciso que as educadoras respeitem a criança... a autonomia da criança... Mas eu queria dizer uma coisa que agora não sei o que é... (silêncio) Ah! era isto que eu ía referir: o facto de uma criança... pronto, eu acho que o ambiente familiar é... se calhar o melhor, tudo bem... mas o contacto com as outras crianças é fundamental, porque elas interagem e fazem trocas e isso é que enriquece o seu viver, e as aprendizagens que eles vão estruturando e eu acho, pronto, na nossa sociedade já se vai compreendendo isso... acho que... pronto, hoje em dia as pessoas já têm uma formação diferente, já estão mais alertadas para o que a criança é, porque dantes eram aqueles sersinhos que se calhar nem serviam para nada... eu acho que hoje as pessoas tem cada vez mais consciência que talvez a base seja investir na educação de uma criança, e é a partir daí que vem quase tudo... e especialmente, quanto mais pequenos melhor, não é?... quanto mais cedo melhor... não só a nível dos que temos no infantário, ou isso mesmo, mas é preciso mesmo que os pais invistam também em casa, os pais devem pretender investir sempre num complemento, porque não vai dizer "ai, o meu filho vai para o infantário, prontos, estou descansadinha..." e pensarem sobre o que se passa no jardim de infância coisas como: "não tenho nada a ver com isso..."; é preciso alertar e o educador tem um papel fundamental, em despertar os pais para esse facto, eu acho que hoje em dia a sociedade já reconhece o trabalho do infantário e vai reconhecer cada vez mais, porque é extremamente importante... e pronto, quando... eu acho que isso é notório, ver uma criança que passou pelo infantário e outra que não passou, elas têm graus de desenvolvimento diferentes, eu acho que sim...

Essa é uma das funções da educadora junto dos pais e junto das crianças?... o que é que as educadoras devem fazer com as crianças?

Eu acho que elas devem... acima de tudo... a educadora deve estar muito atenta às crianças... tem que observá-las muito para perceber quais são os interesses... para saber o que é que se passa com as crianças... e... tudo isso... é assim que pode ser feito um bom trabalho... depois... é... muito o facultar o acesso ao maior número de experiências, porque é através disso que as crianças aprendem, através dessa acção, quanto mais rico fôr o meio onde elas estão inseridas e que o educador lhes possa facultar o melhor, mais rico a nível de experiências, a nível de contactos, a nível de tudo... e quem diz riqueza de experiências, diz riqueza de aprendizagens... falta-me aqui uma palavra que eu ía a dizer e depois esqueci... mas acho que é isso, deve-lhe facultar um ambiente... um ambiente tranquilo, estável e experiências variadas, quanto mais contacto a criança tiver com situações diferentes, mais aprende e mais apta ela estará a responder a certas situações que se lhe deparam, acho que isso é fundamental... o educador tem de dizer "não se pode pensar no trabalho de um educador como uma coisa que está ali, pronto, está aqui, está assim feitinho e vai-se ser sempre da mesma maneira..." ... não tem nada a ver com isso, cada dia é uma experiência nova e cada grupo é um grupo novo, e uma criança... cada uma é diferente da outra e é preciso o educador saber agir e saber-lhes facultar o que cada uma necessita...., estar disponível para comunicar com elas para as poder ajudar, acho que isso é fundamental... e é isso que os educadores têm de perceber... e também explicar aos pais quais as suas verdadeiras funções... muitas vezes os pais não têm assim uma noção lá muito exacta do que as educadoras fazem... do que são as funções do educador e eu acho que nesse aspecto, por exemplo, tudo parte do educador, por exemplo hoje temos uma função diferente, a gente não está ali para guardar criancinhas, nem pouco mais ou menos, e é preciso... como nós temos essa formação.... é preciso transmitir aos outros, não podemos ficar ali fechados, é preciso que eles conheçam o nosso trabalho, para o poderem avaliar e para poderem saber com o que é que contam de nós, por isso o jardim de infância não pode ser fechado, nem o educador pode ser uma pessoa que tenha medo, que a sua... como é que hei-de dizer... imagem, talvez... não é bem imagem... tenha medo que o ultrapassem, não é isso que está em causa, porque quando ele se sente seguro daquilo que pensa, pronto, nada o pode abalar, não é?... e por exemplo, a relação que existe entre educador e auxiliar: eu por exemplo mesmo pelos locais onde eu passei, vi que havia esse problema, e o educador parece que tinha sempre medo que lhe roubassem o lugar dele; não pode ser... se ele tem consciência daquilo que sabe, se ele sabe avaliar o trabalho que desenvolve e se acredita nele nada o pode abalar, não é?... e acho que investir na relação que ele tem com o auxiliar e talvez até melhorar a acção desse auxiliar, é fundamental porque enriquece o trabalho dele e não o vai pôr em causa nem pouco mais ou menos... mas eu acho que nesta profissão existe muito esse problema e ainda um medo de roubarem o lugar... eu acho que isso não está em causa pelo menos se as pessoas acreditam no que fazem, não é?... eu acredito que há pessoas que têm mais, mais.... são melhores num campo ou noutro mas isso não está em causa, elas hão-de ser boas nalguma coisa e acho que têm que investir é mesmo nisso, nem todas podem ser espontâneas e sempre risonhas, outras são mais calmas e outras mais agitadas, mas isso eu acho

que se completam, por exemplo quando eu estiver a trabalhar com a R. agora neste... estágio... posso mencionar nomes?... - **pode, de qualquer modo não aparecerão na transcrição da entrevista... -** neste último estágio ela por acaso disse uma coisa e eu achei muito curioso: "eu acho que a gente se completa porque tu és mais calma, mais... vá lá, eu sou mais despropositada, mais louca, mas é um complemento, acho que os miúdos só têm a ganhar com isso....", eu acho que sim... as pessoas, mesmo, quando dois educadores por exemplo trabalham com o mesmo grupo... podem-se completar , acho que sim... (silêncio).

Lembra-se duma situação em que tenha visto, uma acção de um adulto e que tenha pensado assim, "nunca hei-de ser como ele"... uma espécie de contra-exemplo?

Por exemplo... quando eu estive em creche uma coisa que me chocava ... eu nunca bati numa criança e depois cheguei lá e ela dizia-me assim, a educadora não... era a auxiliar que dizia isso... era a auxiliar que estava com eles... "se eles precisarem bata-lhes..." e aquilo caiu-me tão mal... tão mal.... pronto, acho que essa situação chocou-me assim um bocado... e vi bater... por exemplo, quando os miúdos estavam mais excitados, ou isso às vezes batiam, ou quando eles eram malcriados ou isso, nessas situações às vezes batiam e não foi só lá, foi em montes de sítios... utiliza-se essa táctica, e pronto isso foi uma coisa que me chocou.... lembro-me de na altura ser assim... pronto, deve ter havido mais... olha, uma coisa que me chocou, mas isso por exemplo não foi no meu estágio, eu tinha assim um contacto... a S. como trabalhava noutro infantário, despertava-me a curiosidade e tenho muita curiosidade de às vezes ir ver como funcionam... na terça fomos ao (nome de instituição) porque já tinha ouvido falar, como ela está lá agora, fomos lá dar uma espreitadela para ver o trabalho deles, mas por exemplo ela trabalhava num infantário onde não existia dentro da sala uma bancada, ela trabalhava em creche muda de fraldas e as fraldas, os bebés tiravam-lhe a fralda e metiam na parede, eu fazia-me uma confusão aquilo... pronto... - **e metiam na parede como?... -** aquilo são fraldas autocolantes, têm aqueles autocolantes de lado.... - **ah, colavam... -** colavam assim, já viu?... na parede passa tanta porcaria e não sei o quê, e o rabo do bebé a ficar ali assente na fralda... pronto.... são coisas deste género, ah isso chocava-me a valer, e os bonecos estavam em cima dos parapeitos da janela onde os miúdos não chegavam... pronto... - **o que é que punham em cima dos parapeitos?... -** os brinquedos... as crianças não chegavam lá... estavam fora do alcance... eu acho que às vezes não é o problema de haver pouco dinheiro, é um problema de imaginação... e de compreensão, porque as pessoas às vezes não estão despertas para esse tipo de coisas, porque por exemplo, naquela sala funcionavam duas auxiliares... pronto, com todo o respeito que tenho por elas e para mais eram pessoas que já tinham... já trabalhavam há 10, 15 anos, mas deviam-se fazer mais acções de formação que as despertassem para isso... se calhar elas até faziam aquilo porque achavam que era o único sítio onde os bonecos podiam estar arrumados, pronto... mas por exemplo, se construíssem umas prateleiras ainda que fosse com caixas ou qualquer coisa, para meterem assim no chão, para eles poderem tirar e pôr lá dentro e brincarem à vontade... pronto, foi assim uma das coisas que mais me chocou foi essa... bom, eu estou-lhe a

contar estas coisas, mas também tive muitas experiências muito positivas a todos os níveis, por exemplo a relação que o educador tem com a criança, e a nível de creche, acho que a minha primeira educadora tinha uma relação excelente com as crianças, era assim... pronto, era uma relação muito própria, ela não tratava as crianças com "nhanhanha... nhanhanha...", (em contraste com a auxiliar que era um bico de obra), ela tratava-as às vezes de igual para igual, é uma relação que se consegue que é muito importante, as crianças confiam nela... ela tinha uma relação muito gira com eles... e a relação que a minha educadora, a última, do jardim de infância tinha também excelente com eles, era uma relação assim, de amigos... era uma relação muito próxima, afectiva, amorosa... prontos, acho que essas relações impressionaram, acho que isso é fundamental... agora um facto... um facto... por exemplo, o que eu me lembro agora... quando eu estive em creche a J... havia um miúdo que ainda não falava quase nada... dizia muito pouca coisa, e eu às vezes fazia-me confusão... e uma vez estava ao pé da porta a mudar a fralda com ela e... e depois estava a comentar com ela esse facto de ele não falar e ela disse-me assim... "Olha, olha só para os olhos dele, é que embora ele não diga nenhuma palavra, ele fala tanto com os olhos, é uma coisa impressionante..."... e era, de facto, aquela criança falava com os olhos... só por aí se vê a relação que ela mantinha com ele... estava atenta, estava tão atenta ao não-verbal, à comunicação da criança, é uma pessoa muito sensível... e muito disponível para perceber tudo... pronto, e foi isso que eu de facto recolhi... aprendi muito com ela...

Quais são os comportamentos chatos das crianças?...

Bom... as crianças não têm só comportamentos bons... ah, nem pouco mais ou menos... não são aqueles anjinhos de que às vezes as pessoas falam... são seres humanos, eu acho que são seres humanos como qualquer um, o problema é que as pessoas não os entendem como isso, não é?... têm comportamentos bons e maus... - **Por exemplo?** - por exemplo um comportamento que me irrita é às vezes nós estarmos a pedir para eles estarem com atenção e eles estarem completamente a fazer uma confusão enorme na sala, ai isso irrita-me de facto... e é preciso eu usar outras estratégias para conseguir captar a atenção deles, isso às vezes é difícil... ou então "não faças porque"... às vezes estar assim: "Olha, não faças porque isto, isto e isto..." e estar ali montes de tempo a explicar, a gente vira costas e eles ficarem perfeitamente desinteressados... eles já têm uma malícia muito grande... a nível de jardim de infância isso é notório... eu acho que, a sociedade em que vivemos influencia as crianças de uma forma determinante, enfim, os meios de comunicação e tudo mais... elas já têm aquela malícia que é difícil de... malícia é uma coisa que existe sempre, não é?... porque é que a gente há-de querer mudar isso?... mas às vezes é difícil não termos o desejo de mudar...

O que é que acha da educação das crianças em geral? Qual é o seu sentimento, o que é que sente?

Eu acho, pronto, nós o facto de termos... sei lá, o facto de termos vivido quarenta anos numa ditadura deve ter influenciado algo a nossa vivência... - **quarenta e oito anos...** - quarenta e oito, pronto... às vezes fico descontente com.... tenta-se evoluir em tantos campos e deixa-se a

educação tão atrás... afinal ela é a base de tudo... isto é: eu acho que um país que não investe na educação não pode investir em mais nada, porque isso é a base... as pessoas não podem pensar: "ah, vamos criar excelentes empresas, e abrir montes de vagas no ensino superior...." se eles não criarem bases, e o insucesso escolar, acho que se reflecte no facto de essas crianças, muitas delas, não terem frequentado o pré-escolar, é fundamental... pronto, eu não estou aqui para estar a puxar a brasa à minha sardinha, nem pouco mais ou menos.... mas acho que é fundamental, uma criança tem necessidade de passar pelo que é fundamental, uma criança tem necessidade de passar pelo pré-escolar e ela pode ter tudo, mas se não tiver vivências enriquecedoras... pronto, faltam-lhe as bases... porque ele convive com os outros, isso é o principal o que a educação pré-escolar lhe vai fornecer... eu acho que em Portugal estamos um bocado mal, tristemente mal.... porque, pronto, eu acho que criar infantários não é um bom investimento, digam o que disserem, para mim não é um bom investimento, especialmente a nível particular... as pessoas preferem aplicar o dinheiro noutras coisas... mas a nível de um país, tudo bem.... eu acho que deve ser o próprio estado a criar essas instituições, porque senão, porque como não dá lucro a ninguém, então quem é que vai ter a capacidade de investir e fazer um bom trabalho?.... eu acho que no nosso país temos muita estrada para andar, temos um longo caminho para percorrer, e temos de tentar chamar a atenção das pessoas que isto é extremamente importante, é fundamental... e sem isto não se pode avançar para nada.... não é pelo facto de eu ser educadora, não é isso que está em causa.... é ter a noção das coisas, é uma coisa fundamental... é uma questão de lucidez, eu acho que é isso... no nosso país estamos bastante mal... primeiro existe uma grande procura e a oferta é muito escassa... isso faz com que se façam... que existam sítios que não têm o mínimo de condições, não têm mínimo de qualidade, eu acho que é isso... é preciso alertar as pessoas... isto é tão importante como a escola primária só que as pessoas pronto... sei lá há quantos anos ela já foi implantada e já tem raizes... o pré-escolar não tem... mas é tão importante uma coisa como a outra, senão mais importante... eu acho que o pré-escolar é mais importante, especialmente a creche....é que as pessoas percebem tudo ao contrário, percebe? E que por exemplo pensam que os bebés não têm grandes necessidades... só precisam de comer e de dormir, não precisam de mais nada, e às vezes o que é uma coisa tão óbvia, é tão difícil de explicar que às vezes nem adianta estar a discutir com uma pessoa porque ela não compreende, acho que isso é o mais frustrante embora haja gente que vai sempre batendo o pé, tudo bem... acho que é essa a minha posição... aquilo que vou fazendo mas este país temos muito que andar... e fala-se em entrar para a CEE e porque é que eles... isto pode parecer senso comum, mas porque é que eles não se igualam em certos parâmetros como é o pré-escolar, por exemplo?... é que no fundo às vezes chegam-se a criar leis que nem são aplicadas... por exemplo aquele ministro... como se chamava? - **Roberto Carneiro?... -** sim... ele podia ser um bocado... ele podia parecer utópico e a lei que ele lançou não tinha pernas para andar, tudo bem... mas, pelo menos, ele tinha a noção da necessidade que existia, percebe?... eu acho isso fundamental... e vamos continuar assim por muitos e longos anos, se calhar.... vamos avançar a uma velocidade muito pequena... vamos andar muito devagarinho... porque ele podia não ter razão em certas coisas mas, nesse aspecto, acho que ele tinha muita razão, ele tinha noção, talvez o facto de ter uma série de filhos o alertasse

para esse problema... pronto, era uma pessoa que devia estar directamente ligada com as crianças e ele tinha consciência desses problemas... é isto que eu sinto... é que estas coisas passam muito pelas questões políticas... tem de haver uma solução que passa pela política... mas os políticos ainda não perceberam que as crianças são dignas da sua atenção... eu digo uma atenção verdadeira... quer dizer... não são só os políticos... penso que são os adultos em geral... ou se esqueceram de que já foram crianças ou então não se querem lembrar disso...

Entrevista nº7 (3º Ano)

Fale-me da sua experiência com as crianças... Para si, o que é que é isso, de estar com as crianças? O que é que sente quando está com as crianças?
Eu acho que isso veio a mudar tanto, desde que eu entrei para a escola.. e a ideia que eu tinha antes... porque a ideia que eu tinha, sei lá... estar com miúdos... eu estava com miúdos, por exemplo, prontos tinha primos e não sei quê, e estava com eles... mas se calhar acho que não estava tão desperta para estas coisas como estou agora, e mesmo com os miúdos nos estágios, de uns para os outros, tem também mudado muito... para mim... eu acho que agora estou com os miúdos de maneira diferente... porque acho que ao princípio estava, estava lá, mas acho que não estava atenta àquilo que a criança era, nem... nem às capacidades que ela tinha... sei lá, eu via elas fazerem montes de coisas que eu... não ligava muita importância... mas... sei lá, desde momento que eu entrei para a escola, e com estes estágios, e com tudo aquilo... eu sei lá... que nós aprendemos nas aulas, e coisas.. que eu reflicto sobre elas, e há uma maneira diferente de ver... e de estar com os miúdos... agora é observar... observar e perceber certas coisas em que eu nem tinha pensado... nunca tinha reparado... e depois de muito tempo eu dou-me conta que já sou capaz de ver as coisas de maneira diferente, e de estar com eles e de estar a olhar para eles com outros olhos... sem ser aqueles que eu tinha antes, prontos.... - **quais eram esses olhos?...** - eram olhos... pronto, gostava das brincadeiras deles, e estava a ver a brincadeira em si, não estava a ver o que é que poderia estar por trás da brincadeira... ou aquela coisa dos miúdos estarem numa constante descoberta das coisas, ... eu não me apercebia disso... eu via os miúdos andarem a mexer nas coisas, e não sei quê... mas nunca tinha pensado o porquê... o significado do que eles fazem, o porquê... não, nunca tinha pensado o porquê... porquê, porque é que eles mexiam tanto, porque é que eles deixavam cair uma coisa, voltavam a apanhar, voltavam a deixar cair... e depois de estar com eles na creche e de estar desperta para certas coisas, eu apercebi-me que eles tinham muito mais do que eu julgava que eles tinham antes... acho que... sei lá, o que eu descobri da criança, e de coisas que eu nunca pensei que estivessem ali... eu noto isso em pessoas com quem eu falo, por exemplo...estamos a falar de crianças e para eles o estar com crianças é estar ali a brincar um bocadinho com eles, mas fica por ali, não vêem que a criança também retira daquilo que está a fazer... e eu acho, prontos, que esse estar com as crianças deu-me esta mudança.... acho que não sentia esta mudança - **O que é que sente quando está com elas?** eu sinto-me bem... eu, pelo menos ... eu acho que de início tinha muito medo de estar com elas, não sabia o que é que havia de fazer, se estava a... por exemplo, eu lembro-me de no primeiro ano, eu, se calhar... eu via os miúdos de uma maneira que não vejo agora.... eu antes tinha medo, de errar, estar a fazer erros, estar a... se calhar a não fazer as coisas muito bem... e agora dou-me conta que... eu acho que funciono muito pela intuição, também... e aquilo que eu acho que está bem

naquilo que eu faço, já não tenho tanto medo... porque eu acho que isso vai diminuindo com a experiência, com o nosso contacto com eles, é que muito daquilo que a gente aprende, e eu sinto isso, eu tiro muito proveito de estar com eles, acho que nós podemos, estando com eles, e vendo também o tipo de resposta que eles dão, sabemos mais do que estando de fora... acho que é... eu sei lá, acho que é isso que eu sinto... sinto que cresço muito com eles...

O que é que as educadoras devem fazer com as crianças?

Tipo um perfil... eu acho que primeiro do que tudo, ainda estou a tentar também ligar àquilo que a gente tem vindo a falar, mas eu vou... nós estamos a trabalhar e a gente questiona muito tudo, eu acho que... prontos, uma das funções do educador é interrogar-se e questionar tudo, não só o trabalho dele, daquilo que ele realiza lá no jardim de infância, mas também as próprias atitudes que ele tem, porque eu acho que nós às vezes sem querer, sem querer fazemos muita asneira... sei lá, caímos muito em muitas coisas que se tivessemos, se pensássemos um bocado, se calhar não íamos fazer... sei lá, acho que é preciso estar desperto para certas coisas, acho que é... eu, pelo menos, é o que eu sinto, pelo menos desde que cheguei a este estágio, eu fiquei mais alerta para as coisas, para não aceitar as coisas tão passivamente, a perguntar "mas porquê isto, mas porquê aquilo? não é só ficar.. pronto... sei lá, trabalho com a família é estar até a fazer esse trabalho sem saber muito bem porquê e para quê... e porque não fazer outra coisa, se calhar aquilo que se faz por vezes não é muito importante, ou até pode ser mas não sem se saber porquê... é preciso sabermos o que estamos a fazer... questionarmo-nos a todo o momento... é a única maneira de não fazermos muitas asneiras... acho que é um bocado isso... e é preciso estar desperto, também... disponível para os miúdos... muito disponível e aberto, atento também... e aberto para tudo... é preciso muita abertura e tolerância, mesmo para os pais, e... porque, é aquela tal coisa, não viver centrados no nosso próprio posto de educadora: "agora eu tenho aqui a minha sala e todos os meninos, e não sei quê...", estar aberto... não só a toda esta pressão mas por fora também... e às outras pessoas, porque eu acho que as outras pessoas também precisavam de conhecer aquilo que se faz, o que a gente faz, como educadores, tudo aquilo, e valorizar também um pouco a nossa profissão ... e gostar também muito daquilo que se está a fazer, porque se a gente vai para lá com aquela coisa, "corres mais ali, vem para aqui, olha os miúdos estão a berrar, a chorar, deixa-os andar", eu acho que é... prontos, é... estar ali, estar com eles, e.. mas estar muito longe também, não é só estar fisicamente ... psicologicamente, estar ali... eu não sei, mas acho é disponibilidade afectiva eu acho que é... é estar ali e estar mesmo... empenhado... gostar do que está a fazer, porque eu acho que se a pessoa não gosta do que está a fazer, eu acho que não dá... é melhor não estar a fazer aquilo... e eu acho que até, prontos.... não sei se com o desenvolvimento da pergunta não me estou a perder... **Vai muito bem estou a compreender muito bem o que me está a dizer...** Sim, mas eu acho que há muito mais, não sei, quer dizer... só que agora assim de cabeça não sei, mas... bom, vou tomando uma atitude crítica conforme vou falando... mas disse pouquíssimo... - **pelo contrário, disse muito.... e temos tempo... pode acrescentar o que achar importante...** - e há mais outra coisa... eu também acho muito importante que por um... uma educadora ter conhecimentos daquilo que

está a fazer, este corpo teórico que nós temos, eu acho que é muito fundamental também para... para a gente trabalhar... para fundamentar o nosso trabalho... para a gente trabalhar com a criança e para fundamentar aquilo que se faz... não, nem sei, quando às vezes vemos numa sala, uma pessoa que está com miúdos, e que não tem... não tem um corpo teórico sólido, por trás, umas boas bases para fazer aquilo que está a fazer, e às vezes está... não sabe porque é que está a fazer e se calhar até... nem sabe as reacções que pode ter, de... sei lá, às vezes de frustrações que pode levar os miúdos a ter, coisas assim.... eu gosto da maior parte da nossa formação... o educador, não é... não é só o saber fazer muitas actividades... é também o saber ser pessoa, o saber ser, mas talvez uma coisa esteja ligada à outra numa educadora como deve ser... e se bem que ainda não seja mãe, eu acho que agora... não sei se é pelo facto de agora a gente estar dentro de uma instituição, mas eu acho que agora de facto que o educador é o educador e os pais são os pais, acho que há uma relação diferente, diferente, como é que eu hei-de dizer... eu por exemplo, eu estou-me a lembrar, todos os contactos com os filhos deles, e tudo o que é com o relacionamento... tudo depende do relacionamento... e eu não estou a querer dizer que o relacionamento dos educadores com as crianças é melhor... penso que é diferente... aliás há relacionamentos dos educadores com as crianças que não são exemplo para ninguém... eu estou-me a lembrar dos vários estágios pelos quais eu passei, e eu estou-me a lembrar, por exemplo: no primeiro estágio que eu tive, o tipo de relacionamento, lá, que a educadora tinha com os miúdos era um bocado de distanciamento: "tu és miúdo, tens determinadas características, e eu já sou adulto..." e eu não penso assim... mas depois eu tive em contacto com outras pessoas que me deram ... prontos, uma noção diferente de ser criança e ser adulto, apesar de... prontos... nós sermos adultos e não sermos crianças, mas há muita coisa parecida porque nós também já fomos crianças... e se nós somos adultos e não conseguimos perceber como é que eles são, como é que a gente se vai perceber a nós próprios, a gente já passou por aquilo... e o melhor é lembrarmo-nos... sobretudo se trabalhamos com crianças... e sei lá, eu acho que agora, apesar de eu ser..., como é que é... de... normalmente eu acho que a gente tem sempre tendência a rotular as pessoas, mesmo que no fim, que a gente queira ou não, acho que a gente ao princípio, a gente acha.... rotula sempre as pessoas... mas com os miúdos é a mesma coisa... não sei, eu acho sinto mais em relação a mim, que eu não sou muito diferente dos miúdos em muitos aspectos, que se calhar sou como muitos adultos, porque... para mim, prontos, eles estão ainda numa fase de formação, de desenvolvimento e a gente também está, não é? Só que eles têm algumas características próprias... **E quais são essas características das crianças?** não sei... assim características específicas dos miúdos... assim... eu acho que isso também não existe bem assim, porque regra geral generaliza-se muito, ... "ai, as crianças são muito activas..."... "ai, as crianças são muito... nestas idades, são muito... muito egocêntricas" e isso é generalizar muito, cada um é como é, e eu acho que se calhar nós temos todos um bocado características de egocêntricos, de isto e daquilo, e o facto de a gente estar a dizer as características das crianças acaba sempre muito por rotular, e há aqueles tais estereótipos, não sei... não vejo assim as crianças... porque eu às vezes estou no estágio e eu lembro-me de ouvir dizer: "as crianças são muito egocêntricas" ou "as crianças não se relacionam entre si" e então na prática eu vejo assim: vejo aquele a brincar com aquele, a brincar

com aquele, e pergunto-me: "então, vou-lhe dizer que esta criança é egocêntrica, como é que ela é egocêntrica?, como é que ele não se relaciona se eu vejo ela relacionar-se?... como é que ela só brinca ao lado dos outros, em paralelo, se eu as vejo a brincar com as outras, a interagir com as outras?..." sei lá, eu quando falo de características das crianças acho que refiro-me mais ao nível do grupo em que elas estão... para já é difícil porque nem com o próprio educador eu faço isso.... para já acho que nós passamos pouco tempo com eles para estar a dizer que ele é assim ou é assim, pronto... mas também uma pessoa que esteja pouco tempo com ele é capaz de dizer "olha, este educador é assim ou assado..." e às vezes acontece quando nós somos...., e falamos dos educadores, a gente também não os conhece bem, e acho que é complicado a gente estar a dizer as características das crianças...

Como é que pensa que as crianças se desenvolvem e aprendem?

Eu acho que é a tal actividade lúdica, e a contextualização das coisas, não é chegar ali e dizer assim: "meninos, sentem-se todos aí e hoje vamos falar de...profissões".... prontos, eu acho que a gente deve partir de muitas situações que se estão a dar no momento, por exemplo: eu lembro-me que neste último estágio aconteceu uma coisa que eu... um passeio que nós demos, e um dos miúdos falou-me a dizer que o céu estava pendurado por um fio lá no céu, prontos, e eu acho que lhe apareceu um bocado daquilo que eles lhe estão fazer, ou daquilo que se está a dizer, e a partir daí... pode-se trabalhar um bocado com eles, brincar com eles, dar-lhes a experimentar coisas diferentes também, porque não... às vezes também me lembro de... no último dia de estágio, nós fizemos uma dramatização, e eles diziam que o limão era doce, pronto, diziam que o limão era doce, e nós explicámos que era azedo, havia lá um limoeiro e então fomos buscar um limão, e a partir daí, nós... cheirou-se o limão, deu-se um bocado do limão, mexeu-se nele, uns diziam que aquilo picava, outros que a gente fazia assim e aquilo era lisinho, e então partiu-se ao meio e deu-se uma gota a cada um, para eles provarem.... e eu acho, prontos, que é a partir destas coisas que acontecem, se a gente tiver possibilidades... é a partir da experiência directa, do contacto directo com as coisas, é que se pode fazer alguma coisa, não é através de lições monótonas.... é assim que eles aprendem... é mais pelo contacto directo... com as coisas, com o contacto com os objectos e com as pessoas... é por isso que eu acho que o educador tem que ter uma grande abertura de espírito para as coisas é muito importante... e o tipo de relacionamento que ele estabelece com as crianças, porque se ele estabelece uma relação assim mais afectuosa, prontos... calorosa, não é aquela coisa "ai, não te encostes a mim, não rasgues as minhas meias" uma coisa assim... até é mais fácil para nós perceber as necessidades que eles têm, e com eles ir à descoberta das coisas... mas não é só isso, eu acho que... eu própria aprendo com eles, não são só eles que apanham alguma coisa, porque eu também aprendo, eu dei-me conta de muitas coisas que já me tinha esquecido, por exemplo já me tinha esquecido de olhar para uma coisa com uns olhos diferentes, estar a olhar só o objecto, ver como é que ele é, não sei quê, e... eles levaram-me muito a eu voltar a trás um bocado, e a descobrir estas coisas que já nem me lembrava, e eu acho que, pronto, a criança aprende com estas coisas, acho que é do contacto, de experiências que eles têm, é ... sei lá, através dos jogos que a gente também pode fazer só como eles, ou que surjam no

momento, e que às vezes acontecem coisas giras, por exemplo os cowboys malucos lá fora, que gostam imenso de se agarrar uns aos outros e aquilo dá para montes de coisas.... eu não sei, agora assim de cabeça não me estou a lembrar...

E outra coisa, gostava que me dissesse um pouco mais sobre as necessidades das crianças, que necessidades é que elas têm, para se desenvolver?

Eu acho... é tudo .... eu tenho que pensar mais um bocado em mim, também, e eu acho que uma das necessidades que elas têm é de sentir que há ali alguém, como elas, e alguém em quem elas se possam apoiar, e que se apoie nelas também... sei lá, acho que há uma troca nesta necessidade, há sempre uma troca de relação afectiva, sobretudo numa relação afectiva de confiança... de confiança mútua, é isso, não é só deles em relação a mim, é de eu em relação a eles... porque eu acho que passa muito por isso, por eles terem a segurança que essa coisa nos transmite, que essa relação nos transmite... porque é uma das necessidades delas, não só delas mas também minha... eu acho que é... acho que parte muito daí, porque acho que sem isso não fazem nada...

Quais os comportamentos das crianças que acha chatos?

Eu não... eu acho que isso nem vai por aí, não é assim tão simples... eu acho que as coisas já... se eu fôr pensar assim, eu começo a pensar em mim, começo a pensar "então, há coisas também que tu fazes que se calhar os outros também não gostavam que tu fizesses, eu acho que é muito .... aquela coisa de nos andarem a testar.... e é, porque eu sinto muito isso, quando eu começo os estágios, eles andam ali, ali, ali à minha volta e fazem coisas, se calhar... por exemplo eu vi coisas do estilo: alguém lembrar-se de mandar uma coisa ao chão, e ver-se que a educadora diz: "mas tu andas a mandar tudo ao chão?!", e eu às vezes... pronto, eu às vezes faço de conta que não vejo... e espero a ver o que é que dá... ou talvez pontapés, como já levei, ou... sei lá, puxões de cabelo, não sei quê... nem tudo são rosas... mas... eu vejo aquilo sem ... mais pela brincadeira, prontos, "ai ´tá bem, estás a brincar comigo, ah, tu queres é brincadeira... e então se eu não me apetecer brincar contigo?... ", prontos, nunca levo aquilo tudo assim para o drama... tento sempre desdramatizar..."vamos lá ver... então prontos, fizeste,?..." e tento arranjar uma estratégia que não seja a de me zangar ou muito menos amuar com a criança... nem massacrar a criança, nem pôr de castigo, nem nada... mas levá-la, pouco a pouco, a que ela se dê conta daquilo que fez, e aperceber-se das coisas mas sem estar a dar lições de moral... "Então mas tu fizeste isto!?..."... mas eu acho que muito chatos,, mesmo horríveis, no fundo não há nada... quer dizer, porquê? em dar um pontapé? quando eu vi muitas educadoras "olha, deste-me um pontapé:.." e dá-lhe murro ou uma chapada, ou coisa assim... eu acho que isso não é admissível, até porque só quer dizer que a educadora não está preparada para lidar com essas situações, porque se calhar aquilo até faz chamar a atenção... a gente tem de perceber também porque é que ele fez aquilo... porque é que se fez, o que é que originou aquilo... era o que noutro dia estava no... ... eu estava-me a lembrar, a gente às vezes olha para uma criança e... por exemplo há uma coisa, há... uma coisa no chão. E nesse tal dia a gente está a ver que, prontos aquilo... mas "porque é que ele foi fazer aquilo"... eu acho que há que ir atrás e perceber o porquê das coisas, e não estar a ir recriminar já... ora isto... é

perceber as coisas como eu gosto que percebam às vezes as reacções que eu tenho... sei lá, eu às vezes tenho que me controlar um bocado, porque... sei lá, pensar um bocado também naquilo.. se calhar até nem é tanto às vezes questão de pensar, por exemplo eu às vezes faço coisas que certas pessoas não gostam, e as pessoas não se dão ao trabalho de me vir perguntar porque é que eu fiz aquilo... eu acho que isso não deve ser assim, eu acho que as pessoas devem chegar lá e dizer "Porquê?"... "porque é que tu fizeste isto ou aquilo..."e não chegar lá e já está condenado... tentar compreender antes de julgar e não julgar sem compreender e já está... porque eu vi, aconteceram situações dessas e pronto, a educadora dizia: "eu sabia que eras tu, só podias ser tu, és tu sempre que fazes isso..." ..e depois claro, a gente pensa "já estás com fama, agora deixa aproveitar.. deixa tirar o proveito..." pronto, isso só serve para que ele volte a fazer a mesma coisa, ou outras coisas do género... Não deve ser assim... acho que acontece quando nós somos grandes, quanto mais com os pequenos.. por isso é que eu acho que nós temos que prevenir... ter muito cuidado com aquilo que se diz e que se faz, quando eles são mais novos, e evitar que isso também continue quando nós somos mais velhinhos... é isso que vai meter pena... quando eu estiver a fugir das perguntas, professor, chame-me para lá... - **É muito interessante o que me tem estado a dizer...** Ainda bem... agora lembrei-me assim de repente... foi isso... foi uma criança que fez chichi, ela estava à rasquinha para fazer chichi, e a auxiliar... a auxiliar estava a fazer o seu tricot, e então a criança fez chichi ali... e a auxiliar deu-lhe uma palmada... estou-me a lembrar também, por exemplo... estou-me a lembrar do que aconteceu numa hora de refeição, em que estava uma... uma das miúdas a comer, e ela sempre não gostava da alface... não gostava daquilo... e ela deitou o comer fora... e a auxiliar não faz mais, dá-lhe uma chapada, foi daquelas coisas.... e eu estava ali, eu não me senti bem com aquilo, e no fundo eu... eu disse a ela, quer dizer, disse que ela não podia ter feito isso, mas depois pensei "espera lá, vê bem onde é que te vais meter"... quer dizer eu acho que não está bem, porque entretanto houve ali uma palmada, e isso só significou que a auxiliar falhou como profissional... não conseguiu fazer senão aquilo, bater... e não houve sequer uma explicação, não houve nada... houve a chapada, não houve a preocupação de dizer à criança: "não gostas, pronto, então comes outra coisa..." eu acho que é assim: já sabíamos que ela não gostava de alface e então, se ela não gosta de alface, não gosta de alface, não se punha no prato a alface... e pronto, há-de comer outra coisa qualquer... mas não, chapada, e prontos, ficou por aí, não há explicação, nada... eu vi que aquilo não estava bem... mas na altura a minha vontade foi dar uma chapada à mulher também... que era para ver o que é que ela passava a fazer, também... mas foi uma situação que me deixou assim um bocado... supreendida... para já, porque não estava à espera, e depois porque também não sou.... se calhar se eu fosse educadora, olha dava uma chapada na auxiliar assim, mas... é muito complicado... e depois a gente somos estagiárias, estamos lá, e a gente tem que dizer as coisas com muito cuidado, porque se a gente não diz, acontecem muitas chatices... há situações... depois falei nestas coisas à educadora e ela "ah, de vez em quando não faz mal..."... não sei, não sei, o que é que eu podia fazer ali? uma, deu a chapada, e outra diz que de vez em quando até faz bem, que aquilo... é, o que é que eu faço? que é que eu faço?!, não é?... resta-me é reflectir, reflectir no que vi e saber até que ponto é anti-pedagógico bater nas crianças... e ver mesno que uma educadora pode com toda a naturalidade

achar que "de vez em quando não faz mal"... e depois dei-me conta durante o dia daquelas cenas que eu vi fazer... acho que aquilo vai ser vantajoso... reflectir-se numa situação daquelas... e se calhar qual era a minha atitude se eu tivesse assistido como educadora a uma coisa daquelas, acho que não ia fazer valer à chapada, mas ia com conversa...

Como é que pensou em ser educadora? Como é que lhe surgiu a ideia?
Como é que eu pensei ser educadora? Bem, a princípio, acho que foi uma curiosidade... curiosidade e amizade pelas crianças... achava que poderia fazer alguma coisa por elas... e também a minha Mãe... a minha Mãe dizia sempre assim: "ai, filha, tens tanto jeito para os miúdos...", porque os miúdos iam lá para a minha casa, eu brincava com eles, passeava com eles e não sei quê... mas dei-me conta que as pessoas não davam muito valor à profissão, porque pensavam que ser educadora era estar com as crianças, era estar em... era só estar, percebe? que era só aquele estar... estar ali a tomar conta... só que depois, sei lá, o que é que eu fui ver?... eu achei que não era assim: ser educadora não era tomar conta, era mais qualquer coisa... mas eu acho que me dei conta disto já cá na escola...pronto, passou o primeiro semestre, e eu comecei a ver que as coisas não eram assim tão simples como as pessoas diziam e isso ainda aumentou mais na minha vontade... a minha curiosidade... e entretanto, antes de entrar para a escola, sempre que eu estava com as crianças, pensava que havia qualquer coisa em mim que faltava, e eu precisava de perceber, e agora sei que há muita coisa que eu agora começo a perceber que eu dantes não percebia... porque é que eu gostava dos miúdos, porque é que eu estava interessada em estar com eles, eu não sabia isso... E então porque é? tem tudo a ver com as minhas recordações... de quando era criança... acho... não quero cometer com as crianças os erros que cometeram na minha educação... quando eu tiver filhos... e, claro, com as outras crianças também... portanto eu já sei algumas coisas... estas coisas básicas... o porquê do meu interesse pelos miúdos... e depois eu penso que se há tanta coisa horrível no mundo... bom... a esperança pode estar é nas crianças... talvez mudem o que os adultos fizeram... **Talvez mudem o quê?** As guerras e as injustiças... uns cheios de fome e outros sem saber o que hão-de fazer com o dinheiro... **E o que é que já sabe que não sabia?** Muito... muitas coisas... eu até me lembro de coisas que eu dizia no primeiro ano, que se eu dissesse agora, eu noto uma diferença tal... desde que entrei para cá... não só na maneira de estar com as crianças, mas também na maneira de gostar, e de pensar nos miúdos... Agora sei que eles não podem resolver os meus problemas... quer dizer... não é já fazer da minha profissão uma maneira de me sair bem das minhas chatices... até é se eu me livrar das chatices é que posso fazer um trabalho assim... como deve ser... Agora como é que eu mudei, não sei... mas sei que percebo as crianças como elas são... eu não me preocupava nada com isso, era só para estar, só para estar com elas... e pensar que eram como eu queria que fossem... como eu desejava mas depois, sei lá, comecei a ver que havia tanta coisa, ali, que eu não estava a perceber, e que durante os últimos tempos é que comecei a perceber... "ai, afinal, agora já percebo porque é que quando estava na sala, eles estavam a fazer isto... olha, se calhar devia ter reparado... se calhar se tivesse feito isto... se calhar até tinha dado aquilo..." ... fui mudando a minha ideia de aulas, de ensinar... e então passei a ser observadora, observadora mas a tentar compreender o

porquê dos comportamentos deles: "ah, está ali a brincar, está ali a brincar..." ah, então (é isso... agora procuro o porquê, como é que eles fazem e porquê ... agora é diferente... é estar ali atenta às coisas e reflectir sobre o que vejo...

E o futuro, fala-me do passado, e o futuro?... como é que se vê como futura educadora? Não compreendi se quer que... (Silêncio) **Como é que pensa, como é que sente que vai ser o seu futuro profissional?** Eu não sei... ainda noutro dia estava a dizer à C.: "eu sou muito independente na minha dependência..." e sou do estilo assim: eu neste momento, o que eu sinto é uma grande frustração, porque eu acho que vou chegar ao fim e não vou poder trabalhar naquilo que eu quero trabalhar... mas depois, penso assim: "mas imagina que tu vais trabalhar com crianças..." e isso apavora-me muito, assusta-me muito, acho, às vezes, que não tenho segurança suficiente para estar numa sala com um grupo de miúdos, e aquilo... pronto, ser aquilo o meu universo, estar ali... quer dizer, não sei se é medo de... de fazer asneiras, de... eu sei que vou fazer asneiras, eu tenho que fazer muitas asneiras, tenho muita coisa que aprender, agora não sei se é o medo de ficar sozinha, e depois (...)... é que nós estamos assim... a gente fala sobre as coisas, reflecte longamente, não deixa passar, e se calhar se eu fôr trabalhar para uma instituição sozinha, se calhar vai ser aquela insegurança e aquele medo... eu tenho muito medo, muito medo mesmo... eu gostava, mas há outra parte de mim que diz que tem muito medo, e que... "olha, pensa lá bem no que é que vais fazer, porque...." eu queria começar com o pé direito, como se costuma dizer, entrar bem, e estar consciente do que é que estou a fazer, não ficar assim... (...) mas estou a ver as coisas muito mal paradas... - **mas porquê?** - para já, acho que... não estou a ver nenhuma instituição em que me vá sentir muito bem... eu tenho uma formação, os outros têm outra formação, e numa situação em que eu esteja a ver as coisas duma maneira e os outros doutra, penso que é muito difícil conciliar, porque depois as pessoas pensam: "tu chegas aqui... tu chegas aqui, saíste agora do curso e estás pr'aqui com essas ideias todas...", e não sei quê.... e eu estar sozinha, e não conseguir... vá, não é impôr, mas é... dar outra visão às pessoas daquilo que eu penso das coisas, e agir de acordo com as minhas ideias... fazer com que as pessoas respeitem a minha posição, não é?... e não sei... é disso que eu tenho muito medo, por exemplo ir parar a uma instituição em que estejam lá só educadoras do (nome de escola), e que eu vá lá parar... como é que é?... é isso que me aflige muito, saber se... se eu vou conseguir estar lá e saber aquilo que estou a fazer, estar consciente daquilo que estou a fazer, e dar a entender aos outros, e conseguir trabalhar com os outros, é isso é que me faz confusão, porque eu acho que não estou ali sozinha.... acho que... mesmo para o bom funcionamento da sala onde eu vou estar, é imprescindível o contacto com as outras salas, e a maneira de ser dos outros, e a maneira de pensar dos outros... eu acho que só assim é que funciona bem... por isso é que na minha cabeça... se eu pudesse, eu e a X. e a C., era investir no futuro... falámos com a professora C. e íamos fazer um projecto em comum, porque no fundo, a gente estava a sentir aquilo, estávamos a sentir que nós as três nos entendemos muito bem e temos uma formação e uma maneira de pensar, que até dá... sabíamos o que é que havíamos de fazer com os miúdos, e... estamos conscientes das coisas.... agora assim, ir sozinha para um sítio, é... eu acho que é muito incerto, e é muito... mexe muito

comigo... é um desafio muito grande... e é daqueles bastante arriscados, e... ou a gente parte à aventura, ou não parte... só que aquele partir à aventura também pode ser arriscado, são assim uns caminhos muito... desconhecidos... hum hum... não sei, no fundo é isso, não é?... eu quero, mas a outra parte de mim diz: "ai, meu Deus, espera lá a ver no que é que... no que é que tu te vais meter..." depois, no fundo... por isso é que eu acho que é uma frustração, uma grande frustração, uma pessoa acabar o curso e não poder ser educador, porque eu precisava de ser.... pronto, eu acho que não... apesar de eu me sentir muito insegura acerca de muitas coisas, eu acho que até era capaz, mas lá está, eu tenho medo, isto é um medo horrível!... ai não sei, não saber o que é que me espera... ai, professor, é de gelar o coração... é, é muito grande... uma pessoa fica de vez em quando a pensar naquilo, eu penso, por exemplo, o meu curso está já tão perto do fim, eu passo muito muito tempo a pensar... como é que é? como é que vai ser? "ai, se eu vou parar a uma instituição em que há aquelas mulheres a fazer crochet, que a gente está a falar com elas e elas nem sequer nos ouvem"... ai mas são umas coisas malucas, mesmo... é muito medo, é: tenho muito medo... acho que... apesar de ter muitas seguranças em relação a muita coisa, e é a tal coisa, eu acho que sou muito independente nas minhas dependências, e agora neste momento são as minhas dependências... eu consigo ser como sou, mas tenho que ter as minhas companheiras... as minhas amigas... e colegas de grupo...

Entrevista nº8 (3º Ano)

Gostava que me falasse da sua experiência com as crianças... O que é para si isso de estar com as crianças? O que é que sente?

Eu vim para este curso porque estava saturada da relação com os adultos... Era uma relação muito artificial, e sinto que estar com as crianças é uma relação mais natural e que elas também têm as suas coisas como nós e é mais uma possibilidade de sermos aceites como nós somos... acho que elas nos aceitam mais como nós somos do que propriamente estar já com preconceitos em relação à nossa maneira de vestir... eu tive muitos problemas com isso e foi uma das causas também pela qual eu escolhi estar com as crianças... - **Disse que com as crianças é uma ralação mais natural... Mais natural como?** - Sinto que posso ser mais eu... se bem que tenha que haver uma certa adequação do meu discurso quando estou com as crianças, sinto que elas me aceitam melhor como eu sou. E não têm aqueles preconceitos no sentido de que uma característica minha é considerada defeituosa, por exemplo. Mas o mesmo já não se pode dizer em relação aos adultos... estar com as crianças dá para muitas reflexões... há tantas coisas que nos levam a reflectir... e que me levam a pôr em causa muitas coisas que os adultos fazem com as crianças... **Por exemplo?** são mesmo muitas coisas... são mais... o que mais me chocou foi o facto das pessoas falarem à frente das crianças sem terem a noção delas estarem a perceber tudo o que os adultos estão a dizer... é o mesmo que estar uma pessoa a ~~falar~~ ao meu lado descaradamente e eu estar a ouvir... mas sem se dirigir a mim... a dirigir-se a outra pessoa... não têm respeito... ou noção de que a criança também é uma pessoa que está a descodificar o que se está a dizer e está a fazê-lo à sua própria maneira... está a sentir isso... Mas também há coisas boas... felizmente... neste último estágio estive com duas educadoras que eram muito opostas uma em relação à outra... uma era muito expressiva, muito amiga das crianças, mantinha uma relação muito afectiva, sem estar muito preocupada com o que elas iriam aprender em termos de aprendizagens formais... escolares... e a outra era muito mais preocupada com o facto de que elas teriam de aprender certas e determinadas coisas, porque isso iria determinar a sua posição na sociedade, e ainda mais dentro do contexto que era... porque eram crianças cabo-verdianas... crianças rejeitadas socialmente... e então a outra estava muito mais preocupada com isso... estava mais atenta às crianças, naquilo que se passava ali... em vez de pensar sempre em preparar as crianças para o futuro... uma alegrava as crianças, a outra chateava-as... Outra das coisas que também me chocou foi uma visita de um grupo de crianças de um colégio lá ao jardim de infância dos miúdos caboverdeanos... penso que era (nome de uma instituição)... Onde estava a X., e a C... (*refere-se a colegas*)... é um jardim de infância em que as crianças são muito bem vestidinhas, muito bem alimentadinhas, muito diferentes daquelas crianças que nós tínhamos... e quando depararam com o nosso grupo de crianças ficou tudo a ver como quem vê os animais que estão no jardim zoológico... o que significa que ainda há muita divisão... muita separação dos adultos e das crianças, principalmente. É claro que isto também tem muito a ver com os modelos que nós temos... com o estado em que funcionam nos jardins de

infância... num jardim de infância em que se paga é claro que só vão para lá as pessoas que têm possibilidades e nos outros que são gratuitos é claro que as pessoas que não têm possibilidades aproveitam... e então gera-se uma separação de classes sociais e económicas... e estavam todas (*refere-se às colegas*) assim a olhar e as crianças sentiram-se muito mal... eu reparei e até me enervei... quer dizer, por vezes não conseguimos controlar tanto as nossas atitudes como gostaríamos, lá isso é verdade... Mas o que aconteceu foi que as outras crianças tiraram tudo às nossas, tudo o que tinham e as nossas ficaram impotentes, não houve aquela luta que se gera pela posse dos brinquedos, nada. Ficaram muito "encavacadas" e as outras dominaram todo o espaço... não gostei. Outras situações, há as chantagens emocionais que os adultos fazem com as crianças, e isso é flagrante, é mesmo flagrante, e sinto muito isso, porque senti muito isso quando era miúda... É também um ideal que eu tenho: tentar mudar muitas coisas na educação das crianças que ficarem comigo, porque senti-me mal como as coisas eram... e continuam a ser até hoje... isto não é dizer que tenho traumas por causa da minha infância, mas que sinto muito, sinto, e quando me espelho nas situações, quando vejo as situações que também aconteciam comigo espelho-me um pouco nelas... reconheço-me muito nessas situações de injustiça e de segregação... e de maus tratos... e ainda continuam a acontecer frequentemente...
Mas durante os estágios foi a relação afectiva que mais me tocou, especialmente naquele contexto com aquelas crianças... acho que essa componente afectiva era o contributo essencial para que as crianças quisessem ter vontade de aprender alguma coisa, portanto pela amizade que nos tinham, elas queriam por exemplo fazer aquilo que nós lhes sugeríamos... no entanto, às vezes as crianças tinham uma atitude relutante em relação às nossas propostas... também dependia do seu estado de espírito, dos seus problemas... eram crianças que tinham muitos problemas... mas eu também queria deixar a elas próprias a resolução, levá-las a pensar a elas próprias... por exemplo, uma regra que deveria ser cumprida mas que está constantemente a ser quebrada... por exemplo passar à frente dos outros na bicha da casa de banho, por exemplo... levá-los a pensar nisso... será que tu gostavas que te fizessem isso, ou coisa assim, levá-los a pensar nisso e fazer com que as coisas se tornem mais pessoais, haver uma certa descentralização... não ficar tudo centrado nas decisões do adulto... penso que isso é também fundamental... (silêncio).

Falou das aprendizagens, das aprendizagens formais, das aprendizagens escolares... como é que pensa que as crianças se desenvolvem e aprendem?
É complicado responder porque temos tanta teoria na cabeça ao longo destes 3 anos que às duas por três já nem consigo fazer uma ideia bem definida e no início do curso tinha aquela ideia... como não conhecia todas as perspectivas... - **Qual era?** - Já não sei bem, é uma coisa que se vai transformando e como está dentro de nós, por vezes não nos damos conta das transformações... mas acho que elas aprendem por si próprias, por auto construção dos conhecimentos, quando interagem com as coisas e com os outros... e também por imitação... observando os outros... as outras crianças e também os adultos... acho que é a partir de uma certa reflexão sobre as experiências e as interacções que fazem... eu digo isto por mim, porque eu acho que uma criança tem um processo de aprendizagem, e como a criança também é uma pessoa... também já fui criança

e agora sou adulta, penso que os processos devem ser semelhantes. Isto não quer dizer que a criança tenha de estar envolvida activamente... de modo a que se veja... acção visível, penso eu... será muitas vezes observando que a criança aprende... a criança pode estar sentada num sítio a observar uma situação e estar a tirar as suas próprias conclusões a partir daí... a construir o seu conhecimento por interacções que nós não vemos... (silêncio) mas não quer dizer que os métodos de aprendizagem mais efectivos sejam aqueles em que estão as criancinhas todas a olhar para as situações, acho que é todo um conjunto em toda a aprendizagem, e até mesmo através daquilo que nós fizemos... é também reflectindo, às vezes... não é nas próprias situações que vamos aprender às vezes, mas pode ser pensando nelas, reflectindo também no passado, que nós aprendemos... é uma acção cognitiva sobre experiências que já passaram mas que estão guardadas na nossa memória... e até, se for preciso, na altura pensamos uma coisa, mas depois podemos pensar outra quando os sentimentos já não estão tão envolvidos. Por exemplo há uma situação que me choca, que me afecta interiormente enquanto pessoa. Eu posso encará-la na altura com aquele sentimento de revolta, ou de choque e reajo assim, mas é provável que passado um tempo, um dia, dois, uma semana ou mais tempo eu volto a pensar nessa situação sob uma outra perspectiva na qual já não estou tão envolvida emocionalmente. - **Disse-me que as crianças aprendem quando observam as outras pessoas, aprendem também sozinhas, e mais?** - Aprendem consigo próprias, por autoconstrução dos conhecimentos... e também com os outros, e também com os adultos, através das interacções que estabelecem uns com os outros e com os adultos e através das suas atitudes que imitam... que também aprendem quando copiam... quando imitam... Por exemplo, há certas regras da socialização que foram criadas pela sociedade, estão estabelecidos e não é possível que a criança as aprenda sem um apoio, sem que um adulto lhe diga quais são... muitas vezes ela observa sem que seja envolvida na situação mas penso que também o adulto... é uma interacção de tantos factores que é muito difícil estar a separá-los todos. Penso que até mesmo na escola, quando se está a aprender as tais aprendizagens formais, os temas como a matemática, e assim, também há regras de socialização que estão a ser aprendidas e... por vezes, quando estava na escola distraía-me mais a tentar analisar o que a professora fazia com os miúdos, as atitudes que tomava, como nos repreendia, etc. e não ligava assim tanto ao que ela estava a ensinar... acho que os miúdos por vezes são assim... é certo que agora lembro-me dessas coisas, mas estou também numa perspectiva mais adulta... não sei se de facto analisava assim tanto ou se sou eu que faço isso agora... e depois depende também da personalidade de cada um... por isso acredito muito que também depende das pessoas, das tais predisposições inatas... nós somos todos muito diferentes... por exemplo: acredito que... há pessoas que conseguem aprender decorando, há outras que não conseguem de maneira nenhuma, mas há outras que se adequam bastante bem a esse método de decoranço, e conseguem também aprender, acho que os processos de aprendizagem são muito individuais, não são generalizados, não há um modelo, um padrão aplicável a todas as situações. De qualquer forma muito depende da disponibilidade do adulto... todo o desenvolvimento depende dessa disponibilidade... **Que outras necessidades têm as crianças para se desenvolverem?** - Bom. Eu poderia dizer que uma delas é a estabilidade afectiva... Mas isso não significa assim uma paz adormecida... uma pasmaceira... não... tem que

haver interacções vivas... e também os conflitos são geradores de novas facetas no indivíduo e há certos conflitos que fazem com que nós evoluamos... Parece contraditório: a estabilidade afectiva e por outro lado o conflito, a frustração até... também é preciso que as crianças aprendam a tolerar a frustração... todas essas coisas são importantes: afectividade, o contacto com os outros, a interacção adulto-criança e criança-criança... (silêncio) Acho que é tudo tão genérico o que estou a referir... **Estou a compreender muito bem e é muito importante o que me está a dizer... Mas pode ser mais detalhada se achar melhor...** É melhor eu dar um exemplo: se a criança está insatisfeita em relação ao meio em que está ou se está contrariada, se simplesmente não lhe apetece nada estar ali naquele sítio, não gosta nada das pessoas com quem está, eu duvido que possa aprender alguma coisa ou que se possa desenvolver... eu acho que ela própria cria um bloqueio em relação àquilo que lhe queiram propor... e tem mesmo relutância em relação a qualquer coisa que ela poderia querer descobrir... mas se ela estiver aberta e disponível, estiver satisfeita, alegre, feliz, se gosta das pessoas que ali estão... ela está mais receptiva à relação com as outras crianças e também à relação com o adulto. Acho também que quando somos obrigados também não aprendemos grande coisa... Eu encaro a criança também muito através das reflexões que faço acerca de mim própria e penso que as coisas também são muito... não que elas sejam iguais a mim mas... que as pessoas são pessoas e eu que sou uma pessoa e penso assim... normalmente tento adequar... tento meter-me na pele das crianças... o que eu sinto, será que eu gostava se me fizessem determinada coisa? É a tal descentração... eu não gostava, então por que é que eu vou fazer? Isso em termos da afectividade. E eu ainda digo mais: a relação com os outros... a relação criança-criança e a relação criança-adulto... acho que está tudo interligado... básicamente acho que é isso... porque... (silêncio) E também a motivação, é preciso que ela... por exemplo: essa motivação também faz parte da afectividade mas se houver uma coisa qualquer, essas coisas que também acho que sejam inatas... pronto posso chamar-lhe os interesses... os interesses das crianças... há crianças que têm interesses mais virados para uma determinada área e outras que têm interesses virados para outra área... há crianças que adoram números logo desde miúdas se for preciso ou adoram letras ou adoram desenho, tudo isso já se evidencia também quando ainda são muito novinhos... nós já reparamos nisso no jardim de infância. Há crianças que têm mesmo vontade de desenhar, e há outras que não querem... querem já escrever... e isso também muitas vezes pode ter a ver com os valores que estão implícitos no seu contexto familiar, por exemplo, porque há pais que valorizam aprendizagens escolares e então as crianças quase que têm vontade de realizar aquelas aprendizagens mas também para satisfazer as vontades dos pais...

Há pouco disse que as crianças também se apercebem do que está a acontecer à volta delas... Sim... têm mesmo uma certa condescendência para com o adulto... têm em conta o estado de espírito do adulto. **É? -** Sim, penso que sim, são até muito tolerantes para com o adulto... o pior é que por vezes não existe uma atitude mútua de tolerância e de respeito... às vezes o adulto não tolera e acaba por habituar a criança a não tolerar também... e depois também é muito variável porque depende também do contexto familiar da criança mas também aí nesse caso, as crianças também conseguem adequar a sua atitude de acordo com o contexto porque elas sabem

que com um adulto que as trata mal elas sabem agir de uma determinada maneira e quando o adulto tem uma relação de afectividade e carinhosa elas também sabem reagir assim e também adequam, e portanto não se pode dizer que a criança é maltratada em casa e então não sabe tratar bem os outros, ou seja dizer que a criança só sabe fazer aquilo que vê fazer... eu não acredito nisso mas essas coisas também variam muito e dependem das tais predisposições inatas... e a tolerância penso que é uma delas.

Quais os comportamentos "chatos" que as crianças têm ?... Há sim senhor! Quando por exemplo elas também não têm muito respeito por nós. E isso também é fundamental... há muitas das vezes em que elas têm atitudes que não têm nada... Metem-nos mal perante certas e determinadas situações em que nós ficamos "encavacadas" e a pensar: "é uma criança mas fez-me ficar à toa..." ; por exemplo: vou referir uma coisa que se passou comigo... por acaso não foi num jardim de infância... foi com um irmão do meu marido... o miúdo uma vez vira-se para mim em pleno restaurante muito alto e diz: "pois pois, o meu irmão anda a trabalhar para tu andares a fumar, não é?" e eu fiquei... Quer dizer, eles têm consciência muitas das vezes que o que vão dizer chateia, e dizem mesmo para chatear. Eles têm consciência, eu apercebi-me disso, além de que não sabia o que havia de dizer, de responder... é verdade... Outra das coisas, especialmente em relação a nós estagiárias, é a noção de autoridade... Nós muitas das vezes vamos para um jardim de infância, somos novitas... e novatas ali, não conhecemos as crianças e há um período em que estamos mais numa perspectiva de observação... não vamos estar a impor a nossa autoridade ou coisa que se pareça porque primeiro a gente tem de ganhar a confiança das crianças... e elas sabem isso e muitas das vezes por exemplo quando estamos lá nós e a educadora... as crianças sabem muito bem que é a educadora que manda mais... e são capazes de dizer isso... na linguagem delas... E fazem isso connosco, estamos a dar-lhes apoio ou qualquer coisa e começam a embirrar connosco, mesmo no sentido de "agora não e agora não!"... Bom... mas ao mesmo tempo também não quero estar a criticar porque a nós às vezes também não nos apetece estar a fazer certas e determinadas coisas mas pelas obrigações escolares ou sociais ou profissionais, temos de as fazer e pronto ! Talvez elas tenham mais esse à vontade para se poderem recusar a abandonar esse poder, para recusarem aquilo que não querem fazer e pronto. Agora outra atitude assim chata... há certas atitudes chatas que as crianças podem ter mas que nós, porque lhes achamos graça não reagimos... há crianças que têm atitudes chatas mas que se tornam engraçadas e nós desculpamos mais, outras que são mesmo embirrantezinhas e que a gente... quer dizer, pegamos mais de ponta, por não simpatizarmos tanto com elas, portanto também é um bocado subjectiva, esta questão. **Como é que as crianças são embirrantezinhas? -** Já sabia que ia pegar aí... Embirrantezinhas? É quando elas começam a dizer assim "ah! tu és feia", mesmo assim para nos chatear. É. Embirrantezinhas. São! Um adulto como uma criança... Quando começam a pegar nos nossos defeitos e a evidenciá-los... "e agora não faço - faz lá isso" e nós com todos os argumentos possíveis e imaginários, com toda a nossa boa-vontade a não querermos demonstrar que estamos super-chateadas com elas e elas sempre "não!" e estão a perceber que estamos naquela... meio com receio, porque não estamos com aquela relação "fazes, e fazes já" como em muitas das vezes as

educadoras dizem e nós estamos com todos os argumentos... elas apanham-nos aquela fraqueza... que não é fraqueza mas... não sei como dizer... (silêncio) - **Vulnerabilidade?...** - Exacto. E jogam connosco. São espertos e por isso é que eu digo... elas analisam muito bem as situações em si, eu lembro-me... lembro-me de coisas quando eu tinha 3 anos, 4, 5 e 6 anos. É incrível mas lembro-me, e lembro-me do raciocínio que tinha em relação às coisas, era um bocado um silogismo... Eu tinha um certo raciocínio de se uma coisa é assim, logo, a outra coisa é assim, também.

O que é que as educadoras devem fazer com as crianças?
Acima de tudo... é a tolerância, o respeito pela criança, pela pessoa da criança... e também respeitarem o que as crianças fazem... isto é que é o principal... e claro... a atenção...

(Por deficiência de gravação o fim da entrevista ficou inaudível. No entanto, de entre as informações que a entrevistada forneceu, retive na memória as que se referiam às modificações percebidas pela aluna ao longo do seu percurso académico, que se relacionavam com o facto de se ter sentido crescer e de ter compreendido que o essencial na educação das crianças residia na pessoa do educador).

Entrevista nº9 (3º Ano)

Fale-me da sua experiência com as crianças... Para si o que é que é estar com as crianças? O que sente quando está com as crianças?

É o tentar estar à vontade com elas, entregarmo-nos a elas, tentando receber alguma coisa também... é dar muito daquilo que nós somos e transmitirmos mesmo aquilo que nós somos e também a maneira como nós estamos, quer estejamos bem dispostos ou mesmo quando estamos chateadas... da mesma maneira que eles podem chegar ao pé de nós e dizer "não gosto de ti" , nós podemos mostrar-lhes que por vezes nos chateamos e que somos como eles pronto... afinal nós somos como eles... rimo-nos às vezes, outras vezes também temos problemas... tal como eles... só que eles têm mais facilidade do que nós.... eles são mais abertos... são mais espontâneos... não têm tanto aquela ideia sobre o que os outros vão pensar se eu faço isto ou se faço aquilo e nós pensamos mais: "será que estou a fazer bem, será que estou a fazer mal?"... e acho que estar com as crianças é mostrar-lhes que somos como eles no sentido de estar bem ou de estar mal, de fazer bem, de fazer mal, sermos bonitos, sermos feios, estarmos bem vestidos ou estarmos mal vestidos, e acho que é estar sem muitos julgamentos... nós em relação a eles e eles em relação a nós.... eu neste momento sinto-me mais à vontade com os miúdos do que às vezes em determinados grupos de adultos... porque com os adultos tenho muito mais cuidado com aquilo que digo... com o que faço, como é que estou... censuro-me muito... e com os miúdos não, basta eu ser natural, enquanto que com determinados adultos às vezes escondo muito aquilo que sou... não sei se é aquele medo do que estão a pensar de mim ou é porque já tenhamos recebido, eu pelo menos já tenha recebido alguma coisa desse tal grupo que me deixa pouco à vontade, e basta haver qualquer coisinha para eu me fechar... e com os miúdos isso até agora ainda não aconteceu...

E o que é que sente quando está com as crianças?

Sinto-me bem... e sou eu... isso é muito importante.. acho que sou eu... muito mais do que com os adultos... neste momento só há um ou dois adultos com quem eu sou eu... de resto só sou de facto eu quando estou com as crianças... sinto-me mais autêntica quando estou com as crianças... sou mais espontânea... e isso é devido à espontaneidade que recebo das crianças... é reciproco, e por isso é que é fácil... e eu pensei nisso quando decidi ser educadora de infância... bom, eu primeiro queria ser jornalista... isso é que era o meu sonho... queria falar, queria escrever... mas depois as coisas foram mudando, foram-se modificando... mas nunca tive aquela ideia que muitos miúdos têm de ser professora... mas as coisas foram mudando e eu tive que assentar mais os pés na terra no sentido do que eu pudesse ser e tive a experiência de dois miúdos que a minha mãe teve lá em nossa casa... a minha mãe foi ama deles e eu pude estar muito com eles e até me dediquei de mais porque sofri muito quando se foram embora e surgiu daí a ideia de ser educadora... dessa experiência... de tentar estar com mais miúdos, sentir-me

bem naquilo que faço e se calhar também sofrer mas sofrer duma maneira diferente e sofrer menos, porque eu acho que é mais fácil estabelecermos uma relação tão próxima com duas crianças do que com um grupo de vinte miúdos... e então pensei que era uma boa profissão para mim... poder estar com eles, poder ser eu mas ao mesmo tempo não sofrer... pelo menos tanto com a saída deles... até porque há sempre a entrada de novos miúdos... e há uma maior distância porque são muitos... e que também permite essa relação afectiva, aberta que eu gosto de ter e que é como me sinto quando estou ao pé deles... eu sou diferente quando estou ao pé deles...

Como é que é essa diferença?

Sou melhor... eu não sou muito fechada... tenho consciência de que não sou... e também consigo estar à vontade de início quando conheço as pessoas e as pessoas até me recebem bem... mas às tantas se há uma ou outra coisa que eu vejo que as pessoas já não estão tão bem comigo, então fecho-me e não consigo... pronto não vale a pena, e não consigo ser eu... e com os miúdos não: eu chego e mesmo se há um ou outro miúdo que não vai lá muito bem comigo, não fico tão preocupada... eu tento cativá-los pela forma que eu sou, mas também se eles não respondem da melhor forma, fico preocupada mas não entro em tanta depressão como entro com os adultos... com os adultos às vezes vou para casa e digo: "mas porquê? Porque é que me fazem isto se eu até nem faço?"... e com os miúdos não... sou capaz de pensar melhor... e também não é tão frequente com eles do que com os adultos... e não me deixa tão mal porque sei que eles são capazes de um dia não me ligarem ou dizerem-me coisas brutas, e no dia a seguir já ligam mais e já são ternos... e cada vez que isso acontece é uma satisfação... e é uma batalha que se ganha... A diferença é que eu não me fecho com eles... durante os estágios sou capaz de me fechar se está ao pé de mim uma educadora cooperante, mas se estou sozinha com eles sou capaz de estar completamente à vontade mesmo com aqueles miúdos que eu vejo que até podem não se meter tanto comigo... tento meter-me eu com eles de uma forma natural, mas também não tento puxar muito por eles: "Olha, tens de gostar de mim" ou "tens de estar ao pé de mim", porque se isso se pode passar comigo, isso também deve acontecer com eles e também podem não gostar muito da minha cara, podem não gostar muito da minha maneira, mas tento estabelecer sempre uma relação sem ser naquela ideia de ficar de pé atrás... e com os adultos eu sou capaz de ficar e raramente depois já consigo confiar ou sentir-me bem ao pé das pessoas... e com os miúdos não... com eles eu esqueço... acontece um ou outro problema... mas não tenho ressentimentos e com os adultos tenho... porque fico mesmo mal...ferida... e com as crianças é diferente... elas são muito compreensivas... são muito tolerantes e confiam muito em nós e nas outras crianças... deviam servir de exemplo para muitos adultos... e as crianças percebem que os adultos não são tolerantes... elas não são parvas... pelo contrário...

O que é que as educadoras de infância devem fazer com as crianças?

Acima de tudo devemos deixá-las ser aquilo que elas são... deixar que elas se mostrem mesmo como são e a partir daí tentar não sermos nós a orientar o seu desenvolvimento, mas serem elas as autoras do seu próprio desenvolvimento... devemos tentar saber o que elas são para a partir daí tentarmos facilitar o seu desenvolvimento... em vez de sermos nós à partida a dizer: "o

desenvolvimento desta criança vai ser desta maneira ou daquela", ou "estou com um grupo de crianças com estas características, então o seu desenvolvimento tem que ser desta maneira" , devemos primeiro compreender as crianças, conhecê-las, conhecer as suas necessidades e os seus interesses e então a partir daí propor actividades, temas... porque não existe uma criança tipo nem um grupo tipo... isso é só na teoria... existem é crianças reais diferentes umas das outras e também cada criança também é diferente ao longo do tempo... Não podemos nem devemos orientar o desenvolvimento das crianças... podemos é facilitá-lo... mas não facilitamos se pensarmos que as crianças se devem desenvolver como nós queremos... Devemos dar-lhes hipóteses delas mostrarem aquilo que são e pegar naquilo que cada uma sente mais para conseguir que cada criança consiga expressar-se para que consiga um dia mais tarde aceitar-se como é e conseguir também aceitar os outros... e para que eles se consigam aceitar como são precisam de se conseguir auto avaliar, precisam de se mostrar como são e ver qual é o efeito dessa mostra, vá lá, nos outros, como é que os outros reagem... a educadora é que deve proporcionar um clima que permita isso... e acho que a educadora não deve esperar que as crianças devem ser muito boas em tudo, e não deve transmitir-lhes essa ideia impossível... isso só complica a vida das crianças... são expectativas impossíveis que só trazem frustração... todas as pessoas são melhores numas coisas do que noutras e cada criança tem de compreender que faz algumas coisas bem e outras coisas que não são tão bem feitas e não devemos estar ali a dizer:"tu consegues, tu consegues!" e a criança em determinadas áreas até nem consegue, e então vai ficar muito mal... ao passo que se nós lhe dissermos:"bem, não consegues aqui, vê lá se consegues ali..." e não consigo acreditar que haja algum miúdo ou alguém que não consiga nada... É preciso é valorizar aquilo que as crianças na realidade conseguem fazer... mas também é preciso que a criança saiba que há algumas áreas em que não consegue tão bem ou que não consegue mesmo nada... porque a criança vai ter de viver com isso... todos nós temos de viver com isso... Porque quando nós falamos muito em incentivar a criança, em promover o desenvolvimento, acho que acima de tudo é importante criar essas condições em que os miúdos tenham a oportunidade de ter uma grande diversidade de experiências que lhes permita compreender que há coisas em que são bons e outras em que até não são tão bons... eu nunca fui boa a matemática e não é por causa disso que eu vou ser infeliz... assim como nunca fui boa a desenhar e eu acho que compreendo isso perfeitamente...vivo com isso sem qualquer problema... Portanto o que é necessário é chegarmos a adultos e sabermos o que somos capazes de fazer e o que não somos capazes de fazer... sabermos as nossas capacidades e sabermos que não é tudo muito bom para nós e que não é tudo muito fácil para nós... E é preciso que a criança comece a compreender já no jardim de infância que há realmente essas coisas que ela não consegue fazer tão bem e que há outras que ela consegue fazer bem... mas tem de ser a criança a descobrir isso... isso é saber auto avaliar-se... daí que a orientação tem que partir delas e não imposta pelos outros... E quando a criança perceber a partir dela própria, aí a educadora pegando naquilo que ela demonstra que consegue fazer e que até tem interesse em fazer, pode incentivá-la nessas áreas de interesse mas de modo a não esquecer as outras coisas mesmo que até não consiga fazê-las tão bem...

Falou em capacidades das crianças. Quais são essas capacidades?
Todas as crianças têm capacidades para algumas coisas... mas para já as crianças têm uma grande capacidade para compreender os nossos estados de espírito, a nossa boa ou má disposição... mais do que normalmente as pessoas pensam... acho que é mesmo um saber das crianças: sabem-nos interpretar... sabem ver o que sentimos... e também sabem ver o que cada pessoa exige deles... às vezes até nos compreendem melhor do que propriamente alguns adultos conseguem compreender... e dão-nos repostas adequadas àquilo que nós somos...

Também falou nas necessidades das crianças. Como é que as crianças se desenvolvem e aprendem?
Precisam de um meio em que ninguém esteja ali sempre a pressioná-las "tens de fazer..." ou "tens de ser...", muito contacto e experiências com as pessoas, crianças e adultos e com as coisas e acho que devem ter muito apoio dos adultos no sentido de saberem que o adulto está ali disponível... devem ter a certeza de que o adulto está sempre nesta disposição:" Estou aqui, se precisares é só cá vires ou pedires que vá aí" Portanto precisam que o adulto esteja disponível e aberto e temos que lhes dar condições para serem autónomas e para serem mesmo elas... autênticas e não reprimidas e dependentes... e não ficarem a pensar:"porque é que tenho de estar a pintar se não me apetece?"... Porque eu tenho a certeza que as crianças sentem isso tudo e pensam nisso tudo, só que não são capazes de chegar ao pé nós e dizer... sentem-se mal porque não estão à vontade... até porque gostam da educadora... de uma maneira geral... e não querem magoá-la... mas muitas vezes estão ali a fazer um frete... E é através desses contactos que as crianças estabelecem com o meio, com as pessoas e com as coisas que as crianças vão compreender o mundo e o seu próprio papel no meio das pessoas e da sociedade em que vivem... como é que estão dentro da família ou do jardim de infância, com os amigos e, com a família, com os outros...

E como é que as crianças aprendem?
Acho que aprendem com o contacto directo com as coisas e com as pessoas... é a interacção que é à base do desenvolvimento... e também a imitação que é muito importante para o desenvolvimento... da fala por exemplo... ouvir falar... de ver os outros fazer as coisas... e não através daquela forma como eu observei lá no estágio... os miúdos sentavam-se, a educadora sentava-se e aí a educadora convidava-os para falar, falar, falar... Os miúdos tinham de falar de encomenda... Acho que têm de ser eles a ver as coisas e devem falar quando têm necessidade disso e não quando a educadora pretende...Têm de experimentar em autonomia para poderem construir os conhecimentos... para aprenderem, têm de ser eles a tomar contacto com as pessoas e com as coisas de que gostam e de que não gostam, com as situações em que se sentem bem e em que não se sentem bem... e também falar quando têm alguma coisa que de facto querem dizer e não só para que a educadora os deixe em paz ou para agradar à educadora... Então, se os miúdos viverem num clima de confiança e em que as coisas não lhe sejam impostas, acho que a partir daí destas condições, vão estar abertos e a pouco e pouco e com ritmos variáveis, vão

aprender tudo o que necessitam aprender da vida, e vão aprender as melhores formas de se comportarem nesta ou naquela situação, e vão ter de compreender por si essas coisas e não é fazendo-lhes grandes conversas sobre essas coisas todas que eles vão aprender... Não é por lhes dizerem muitas vezes "Olha, agora tens de fazer assim ou assado"... isso para eles não lhes diz nada... até os chateia... eles têm de viver as situações e têm de tirar as suas próprias conclusões, se valeu a pena comportarem-se desta ou daquela maneira... é assim que aprendem... têm de passar pela experiência directa para aprenderem... para tirar em as suas próprias conclusões e não ficarem com as conclusões que já estão feitas... que já estão determinadas...

Lembra-se de alguma atitude de um adulto para com as crianças que a tenha chocado? Alguma coisa que a tenha levado a pensar: "Nunca vou fazer uma coisa destas"...

Se eu vou começar por aí tenho tanta coisa para dizer... No último estágio tive problemas, não no sentido da relação com as educadoras ou com os miúdos, porque eu acho que quando vou fazer um estágio não tenho nada que mudar aquilo que está porque eu só lá vou estar um mês e quem lá está é que organiza a vida desse mesmo estágio ao longo de tanto tempo e não sou eu que chego lá e corto com as coisas... mas tive problemas no sentido de... em termos de trabalho... diz respeito ao clima de trabalho... Na teoria eu estava de acordo com o que as educadoras diziam... mas o que diziam era uma coisa, e o que faziam era outra completamente diferente... e em determinadas alturas senti-me mesmo muito mal, porque me apetecia fazer alguma coisa mas não podia e achava que não devia... Põe exemplo, a atitude que as pessoas tomaram em relação a uma miúda... Eu nunca lhe ouvia a voz... a miúda nunca falava... estava sempre sozinha... e quando chegava cá fora ao recreio, só falava com outra menina... e mesmo assim ao ouvido dela... isto fez-me tanta espécie até que perguntei à educadora o que é que se passava, e a educadora disse-me:"Essa menina pensa que podemos andar sempre atrás dela, que a gente tem de esperar por ela em tudo e não pode ser assim... e eu e a minha colega resolvemos deixá-la um bocado"... e eu então enquanto lá estive, até fui capaz de ter ido contra tudo aquilo que elas as duas faziam, mas pensei: "Eu estou aqui e não posso estar aqui só para a nota e se eu pensar que por estar aqui tenho de fazer tudo o que as educadoras acham que se deve fazer, para depois elas chegarem ao pé da minha orientadora e dizerem que eu fiz tudo o que elas me mandaram fazer, estou a fazer uma coisa errada... não pode ser assim..." então pensei: "Eu tenho que ouvir a voz daquela menina e tenho que tentar falar com ela"... então o que é certo é que eu comecei a estabelecer uma relação com a miúda e ela só falava comigo, só se ria para mim... porque mais ninguém falava com ela... Quando me via, era assim aquele sorriso de orelha a orelha... mas a determinada altura comecei a ter medo de estabelecer uma relação tal com ela que quando me viesse embora era pior... e no entanto diziam que os miúdos eram autónomos, mas eu não sei até que ponto é que estavam a ajudar aquela miúda a ser autónoma... se afinal de contas a miúda estava sozinha e triste... e tinha de fazer aquilo que os outros faziam... e se calhar para os outros até tinha interesse e para ela não porque estava isolada... finalmente ela que precisava de apoio, não tinha... eu senti assim, mas pode ter sido um pouco uma interpretação daquilo que eu vi,

mas é difícil por vezes saber... Talvez até fosse teimosia da criança, mas eu também sou teimosa, mas isso não quer dizer que eu não precise de atenção das pessoas... e ela precisava mais e era possível dar-lhe um pouco mais de atenção... Se ninguém me ligasse por eu ser teimosa, ficava mal... Só lhe ligavam para lhe dizer:"Come!", "Faz!", "Faz melhor!", para lhe darem ordens... e o pior é que os outros miúdos, que tinham compreendido perfeitamente o que é que se passava, até diziam: " Ela não, porque ela nunca fala"... Faziam com ela o que viam os adultos fazerem... consegui que ela falasse comigo pela primeira vez foi uma manhã em que ela estava sozinha como de costume, a ver um livro e eu pedi-lhe que me contasse a história do livro... alguns miúdos aproximaram-se e disseram: "Ela não fala..." e um deles disse logo: "Deixa-me eu contar"... mas eu disse que não: "Ela sim senhor... Contas a história?" E ela disse muito devagarinho, muito baixinho:"Conta tu"... Quando eu ouvi a voz dela, fiquei muito emocionada e contei a história e no fim pedi-lhe:"Agora conta tu a história, está bem?"... e o que é certo é que me contou a história... e então os miúdos começaram todos a bater palmas... Nesse dia então foi uma loucura... no recreio ela corria, vinha de vez em quando para o pé de mim, andou nas rodas, estava contentíssima... Para mim foi uma coisa tão extraordinária que hoje ainda me pergunto se foi isso ou foi impressão minha... mas o que eu observei foi isso... Fiquei nas nuvens... E a partir daí a menina falava comigo... E então a miúda estava quase sempre ao pé de mim... e finalmente ouvia-lhe a voz... começou a falar... Mas a ideia que os outros miúdos tinham dela é que eu não consegui mudar... era já uma coisa muito forte... se calhar não se consegue tirar-lhes essa ideia... ou pelo menos não deve ser fácil... Mas há outras histórias, como por exemplo... Mas eu tenho medo de estar a trair as pessoas pelas costas... eu até disse isso à minha orientadora... Estou a criticar muito pessoas com quem até tive uma óptima relação... e não tenho nada contra elas... (silêncio). **Eu penso que não tem estado a criticar as pessoas mas apenas atitudes que as pessoas tomam pensando que estão a fazer o melhor que se pode fazer: tem estado a criticar atitudes com que não concorda e esse é um direito seu: o de não estar de acordo e de expressar o seu desacordo numa entrevista absolutamente confidencial...** ***(A entrevistada retoma então o discurso) :***

Sim... o que eu estou a criticar não são as pessoas, mas a forma como eu estou a ser formada e é aquilo que eu penso daquilo que as vi fazer... Bom, há um miúdo de seis anos que num certo dia faz chichi pelas pernas abaixo na sala... a educadora reagiu muito bem "Não estejas aflito... pronto, são coisas que acontecem..." e a educadora no dia a seguir sabe que o miúdo fez cócó nas calças em casa e que se pôs encostado a uma parede a dizer assim à mãe:"vês, vês, agora fiz mesmo..." e então a educadora resolve nesse dia pôr uma fralda com uma ponta de fora de um armário que tem umas portas que correm... Eu cheguei e fui pôr a minha mala no armário e pus a fralda para dentro... A educadora disse logo muito alto para todos ouvirem:"Não senhor... não ponhas a fralda para dentro que é para o menino que sabe bem quem é olhar para a fralda e saber o que é que fez para não voltar a fazer... então cheguei-me ao pé dela e perguntei o que é que se tinha passado... ela contou-me e disse:"Agora, cada vez que ele olhar para ali lembra-se que se volta a fazer o que fez eu lhe ponho uma fralda como se faz aos bebés"... Eu fiquei sem saber o

que havia de dizer... fiquei a pensar... e aquela fralda ficou ali o dia inteiro, e cada vez que a educadora se lembrava, mexia na fralda e dizia para o miúdo: "Estás a ver? Está aqui... não te esqueças... olha bem para aqui... às tantas o miúdo já nem queria ir para aquele lado da sala, estava só nos cantos... e eu não compreendi porque é que a educadora fez aquilo... assim como não compreendi porque é que cada educadora (há duas educadoras naquela sala; uma trabalha de manhã e outra à tarde) faz uma disposição diferente... a que trabalha de manhã, arranja as mesas e o resto do mobiliário que se pode transportar de uma maneira, e depois, chega a da tarde e arruma a sala de uma maneira completamente diferente e o pior é que eu falei com elas e de-me conta que nenhuma delas compreende porque é que a outra muda... há uma falta de comunicação total... até a mim me fazia impressão, quanto mais aos miúdos... e depois cada uma delas tem regras diferentes e isso quer dizer que de manhã há certas coisas que os miúdos podem fazer e que não podem à tarde e ao contrário... Depois não compreendo para que é que os miúdos têm de estar tanto tempo sentados, por exemplo para aquela preparação de fichas, de riscos, de linhas, de desenhos, do picotado... e muitas vezes tinham de ficar de castigo e em determinadas alturas em que os outros até estavam a dançar e a pular, eles ficavam de castigo a um canto... Pronto já passou e há coisas que eu até já esqueci se calhar porque não me quero lembrar delas porque me incomodaram muito e fiquei sempre com aquela sensação de impotência...

Pensa que há alguma diferença entre o modo como via as crianças antes de entrar para o curso e agora?

Sim, sim... este curso tem tido muitos efeitos... sinto uma grande diferença em muitas coisas... Antes de entrar para o curso tinha já não tinha muito aquela ideia, talvez transmitida pelos meus avós e pelos meus pais, de bater, de estar sempre a ameaçar com castigos, sempre, sempre a criticar... sempre a dizer que quem manda são os adultos... "Quem manda sou eu..." Já não tinha muito essa ideia, mas ainda tinha... e não sabia muito bem porque é que não gostava muito desse género de coisas como bater, etc. ...mas já tinha algumas ideias diferentes das deles... por exemplo,os dois miúdos que a minha mãe tinha em casa eram completamente diferentes um do outro e eu consegui compreender que a atitude que se tinha com um, não se devia ter com o outro e conseguia já fazer essa diferença, mas penso que não se faz muito essa diferença... não se faz muito essa distinção... eu talvez já tivesse algumas ideias... Aquilo que eu ouvi nas aulas de prática e que eu própria já achava e que a teoria me foi ajudando a pensar melhor essas ideias que eu afinal até já tinha... pelo menos algumas...que tinha de haver essa distinção... via ali dois miúdos a crescerem ali ao pé de mim e conseguia compreender que como eram completamente diferentes, não se podia falar da mesma maneira a um e a outro... era isso que eu pensava... eu comecei a compreender, mas claro, o curso depois veio dar a teoria que defende que a criança deve viver em autonomia e que os castigos físicos são sempre uma prova que o educador falhou... uma prova de insucesso... E a autonomia não significa que os miúdos façam tudo quanto querem, nem sequer se reduz como muita gente pensa a saber ir à casa de banho sozinho, e vestir-se sozinho... acho que a autonomia passa por muito mais do que isso... passa pela criança saber que tem de fazer certas coisas e que não pode fazer outras, mas esse saber não vem

do adulto estar sempre a dizer: "Tens de fazer isto... não podes fazer aquilo..." vem daquilo que eles compreendem das experiências que têm dos outros quando fazem isto ou quando não fazem aquilo... As crianças têm de compreender as vantagens de fazerem uma coisa ou de não fazerem outra... muitas vezes isto é tudo confuso na cabeça das educadoras e há ocasiões em que deixam muito tempo as crianças sem ajuda para pôr os suspensórios ou para abotoar os botões das calças porque pensam que assim é que é que eles aprendem a ser autónomos... e às vezes isso até tem o efeito contrário... e a autonomia não passa de certeza por ameaças e por castigos físicos... No último estágio as educadoras disseram-me logo que as crianças eram muito autónomas, que faziam tudo sozinhas mas eu depois vi que quando queriam ir à casa de banho tinham de pedir à educadora:"Posso ir à casa de banho? Posso ir fazer chichi?"... E outras vezes vi educadoras a serem chateadas por uma criança e em vez de dizerem: "Pára! Não faças isso! Estás-me a chatear!", faziam uns grandes sorrisos forçados e a dizer que é muito querido e depois por trás é que diz que está chateada... Nós temos de lhes dizer que nos chateiam quando nos chateiam para eles se darem conta, e não é a fingir que estamos satisfeitas quando eles nos chateiam que os ajudamos a ser autónomos... Tudo isto até acabou por ser proveitoso para mim porque sei que não quero fazer coisas destas e sei algumas que quero fazer... Mas o problema também vai ser daqui a uns meses o do desemprego... Eu estou a tentar pelo menos ter vontade de fazer os meus trabalhos... os trabalhos finais, e não cair naquela ideia de pensar que não vale a pena fazer porque vou para o desemprego... Mas é fácil cair-se nisso... porque neste momento as coisas estão de tal maneira que aquilo que se passa a nível de perspectivas... aquilo que se passa em termos do nosso futuro está-me a deixar de rastos porque eu acho que a desilusão é tão grande e por outro lado a vontade de ser melhor, porque no fundo toda a gente tem uma pontinha de esperança, que nós estamos a cair num desespero e leva a algumas das minhas colegas a afastarem-se de toda a gente, e a tentarem ter o máximo de informação possível, porque isso dá poder e as perspectivas de futuro são negras... A aflição de sairmos com notas mais altas... com notas melhores... está a ser tanta que as pessoas estão a entrar em competição... Antes as pessoas até eram capazes de sentirem satisfeitas porque a outra colega até conseguiu ter uma nota boa, mas agora não... eu até acho que neste momento até é difícil que alguém compreenda o esforço das outras pessoas e as pessoas estão a cair muito no julgamento do tipo: "Eu sou melhor... esforcei-me mais..." É uma situação muito esquisita... acho que no fundo, no fundo ainda tenho esperança de ter um cantinho guardado para mim... um lugar... se isso acontecer vai ser uma coisa muito especial para mim... muito importante... Acima de tudo quero conseguir que os miúdos se realizem e conseguir realizar-me a mim... são duas coisas que estão ligadas... Quero é ter um lugar... é muito parecido com o que me acontece com as minhas relações mais próximas... é como eu costumo dizer ao meu namorado: "Lutei tanto para ficar contigo que não é agora que te quero perder... com o meu curso é um pouco isso... lutei três anos... tanta chatice... tanto trabalho e agora não poder trabalhar... Se eu conseguir vou aproveitar a oportunidade muito bem aproveitada... Às vezes posso não poder fazer tudo aquilo que teoricamente acho certo, mas vou tentar... para me sentir bem comigo... acho que sou capaz...

E que comportamentos das crianças é que a chateiam?

Depende muito, porque há comportamentos que num dia consigo tolerar sem esforço e que noutros dias não consigo... depende muito da minha disposição... Mas há um comportamento que eu não suporto que é quando eles me puxam os cabelos... E também não gosto das queixinhas... E às vezes aqueles comportamentos adesivos, de muito dependência... mas isso é mau e eu tenho de ter um bocado de cuidado com isso... mas penso que é bom ter consciência disso... às vezes também começo a não ter muita paciência para lhes contar histórias... quando eles me pedem uma e depois outra e depois mais outra... "mais uma... mais uma..." E depois penso que lhes tenho de dizer que não me apetece contar mais histórias e arranjar outra coisa para eles fazerem em vez de estar a contar histórias contrariada... Da mesma maneira que eles também me podem dizer que não lhes apetece fazer uma coisa que eu proponho, e eu tenho de aceitar isso, também eles têm de aceitar que não me apetece contar mais histórias... claro que nós aceitamos as contrariedades melhor do que eles... mas acho que eles devem começar a compreender estas coisas...

Entrevista nº 10 (3º Ano)

Fale-me da sua experiência com crianças... O que é que sente quando está com as crianças?

Agora sinto-me bem... é giro estar com elas... os problemas desaparecem... e são muito criativas e fazem-nos pensar muito nas coisas, porque nos estão sempre a perguntar imensas coisas... porque é que é assim... porque não é... Mas foi uma aventura quando eu para cá vim... eu vinha quase sem ideia do que era o curso não conhecia bem o curso, não sabia nada da estrutura da Escola, do currículo... Vim um pouco às cegas... É que eu queria outro curso... que eu queria seguir, mas não entrei... Falei ainda com algumas pessoas (alunas) que me disseram que este curso era giro: "Fazemos teatro, há muita criatividade" , e eu interessei-me e então decidi vir... mas pensava que as aulas eram como na Universidade, em anfiteatros, com um professor muito pequenino ao fundo, que mal se ouvia... Mas depois vi logo que os colegas eram poucos... E depois achei que era tudo muito diferente do que eu tinha pensado... Mas quando comecei as aulas, vi logo que o sistema era muito diferente do que estava à espera, o ambiente, a sala, a relação dos professores com os alunos. Vi logo que era muito diferente... Comecei-me a interessar pelas coisas e a dedicar-me a sério àquilo que estava a fazer, e tenho tido boas notas e acho que isso é um bocado o resultado do gosto que tenho por isto e do esforço que tenho feito. Acho que cresci imenso como pessoa e como futura profissional. Eu não sabia nada de crianças, nunca tinha lidado com crianças e antes de ir para o estágio do 2º ano tinha medo e pensava: "E depois, se os miúdos não me gramam?" Depois, cheguei lá e adaptei-me facilmente, as crianças não são assim tão beras como parecem, mesmo que não gostem de mim às vezes, disfarçam... Acho que tem sido bom .

Disse que as crianças não são assim tão beras como parecem. Como é que pensava que as crianças eram?

É... eu tinha assim uma ideia deles, que são muito inocentes, mas ao fim e ao cabo, são muito directos e dão logo a demonstrar aquilo que estão a sentir; por exemplo, se não gostassem de mim, ou daquilo que eu faço, diziam-me logo na cara, e é um bocado difícil às vezes encarar isso, e na relação com as crianças mais velhas, da escola primária, mesmo que não estejam a concordar com aquilo que estamos a dizer, não dizem nada; há assim como que uns subterfúgios, e com as crianças mais novas isso não acontece e eu pensava: "Bem, das duas uma, isto ou vai ou racha"... porque... era isso... pensava que eles eram assim duma rebeldia que... agora penso coisas muito diferentes... acho que a criança é um ser que precisa de muito apoio, principalmente nos primeiros meses de vida, e o apoio por vezes não é aquele que lhe dão... Precisam de um apoio afectivo sobretudo, que é aquele que vai fazer com que os outros todos funcionem, porque a partir daí que se gera tudo. Com os bebés tem de haver uma relação de afectividade muito forte, e as pessoas que estão a lidar com eles, devem saber o que estão a fazer e gostar do que fazem, para transmitirem esse gosto às crianças, e mesmo relativamente aos meus pais, hoje vejo muitas asneiras que eles fizeram comigo quando eu era criança... A minha mãe outro dia dizia-me que não tirou o curso de

educadora de infância... Há coisas que os profissionais deviam transmitir aos pais, mesmo através da TV, porque eu uma vez li num livro, e é verdade, que ser mãe é uma das tarefas mais difíceis do mundo e para a qual não há formação alguma , e para sermos engenheiros ou professores temos formação, mas para sermos pais não temos, e eu acho que é muito importante; agora vou vendo algumas histórias dos meus pais , vou planeando algumas actuações minhas para quando tiver filhos não fazer os mesmos erros que eles fizeram; a minha mãe diz: "Pensamos que é assim, mas na altura dá tudo ao contrário", é uma célebre frase dos pais , mas eu penso que não é bem assim, porque se as pessoas estiverem alerta para as necessidades das crianças, e para as capacidades das crianças, irão compreender melhor, e é isso que eu vou tentar fazer.

E quais são essas capacidades e necessidades das crianças?
Fiquei muito espantada, quando fui para o estágio do 2º ano. Julgava que dali só saiam meia dúzia de passos mal dados, e umas palavras mal ditas, mas não ! ... Os miúdos são extremamente desenvolvidos ... Não sei se também é a evolução dos tempos ... Os meios de que dispõem talvez sejam melhores... Eu acho que naquela idade não era assim... Acho que era mais parvinha, mas estive com miúdos de 2/3 anos, e são muito espertos, e senti que durante todo o mês em que estive nesse estágio, os miúdos evoluíram e desenvolveram-se muito e acho que dia a dia estão a crescer, estão a fazer qualquer coisa de novo. Acho que em termos de desenvolvimento, as crianças têm muitas capacidades e temos de as ajudar a desenvolver-se e não a reprimi-las. Com os pais acontece o mesmo. Associo muito o que vou fazer com a educação que tive. Hoje vejo que o Jardim de Infância e a Creche são meios óptimos para o desenvolvimento das crianças e dantes pensava... não sabia bem... tinha a impressão de que não era lá lá muito útil... mas não há dúvida de que é muito melhor do que estar em casa, ou a brincar na rua... é muito diferente. Também verifiquei que as crianças se desenvolveram muito durante o meu primeiro estágio... e o desenvolvimento é um processo muito rápido nestas idades... é por etapas, que são diferentes... são mudanças qualitativas... de um estádio para outro... mas também são somas de coisas novas que as crianças sabem fazer... e eles aprendem com uma grande facilidade... e muito depressa também... Por exemplo, quando cheguei lá ao estágio do segundo ano, havia miúdos que falavam pouco e, se calhar, não era porque não tivessem capacidades de falar, mas porque não lhes apetecia. Talvez também não lhes suscitassem a palavra. Era mesmo um bocado isso ... Depois concluí que se os incentivarmos, no sentido de lhes proporcionarmos ocasiões, têm muitas possibilidades para se desenvolverem. Mas aquela terra só dá se a cavarmos com uma enxada... e é isso que temos que fazer: ajudar as crianças para que tenham oportunidades de fazerem vir ao de cima o que têm lá dentro.

Como é que as crianças aprendem? Bom... as crianças aprendem porque já estão preparadas quando nascem para aprender... mas também é preciso que tenham interacções com outras pessoas... é que elas estão preparadas para aprender com as interacções com as outras pessoas... com a mãe e com o pai... com as outras crianças e depois com a educadora... (silêncio) **E mais?** Aprendem com as experiências que fazem com as coisas... mas sobretudo com os outros... com as

pessoas... chegam às suas conclusões sobre as coisas porque interagem com as outras pessoas e percebem o que é que os outros pensam das coisas... do mundo... e depois comparam com o que elas próprias pensam... Sinto que têm umas certas capacidades inatas que podem manifestar desde que não sejam reprimidas, só que no contacto que tive com os profissionais, eu vi tantas asneiras que fiquei extremamente desiludida. Com as crianças fiquei surpreendida porque estava à espera de menos e vi mais, mas com os profissionais foi o contrário ... Não estou a dizer mal das pessoas com quem estive, mas acho que às vezes, parece que fazem o contrário do que aqui aprendemos... e eu pensava : "será que as pessoas não sabem, ou sabem e se esqueceram? Ou será que se querem esquecer?" É mais fácil se calhar esquecer... São muito protectoras... protegem demais as crianças e tentam fazer tudo por elas... e elas ficam muito dependentes com este tipo de hábitos... Os meus pais por exemplo, foram um bocado super-protectores. Eles não compreendem que é mau... Com a minha irmã foi pior ainda... Eu fui sempre muito revoltada e mesmo que me dissessem uma coisa, eu não fazia , e foi a minha safa, porque se eu não fosse assim, hoje estava como a minha irmã, que tem mais um ano e meio do que eu e anda com muitos problemas psicológicos... Chegámos a pensar levá-la a um psicólogo porque ela é uma pessoa muito dependente, muito indecisa, e eu acho que é um bocado resultado da educação que lhe deram... Os meus pais queixam-se de que ela já tem 21 anos e já tem idade para se decidir, mas quando foi altura deles a ajudarem a tomar decisões, fizeram o contrário... A minha safa foi fazer às vezes aquilo que eles não queriam, senão estava na mesma situação do que ela... Penso que valeu a pena eu ser assim... Às vezes os safanões valem a pena... E com as crianças daquela instituição pensava : "Então se me pegassem nas duas mãos, me arregaçassem as mangas e me esfregassem as mãos, eu também não gostava... Então as crianças também não devem gostar" Aquilo era tipo de linha de montagem e era sempre a despachar... Então as crianças devem pensar : "Se isto de lavar as mãos é para chegar ali e fazer tudo a fugir, é porque isto não é coisa boa..." Esse devia ser o sentimento que as crianças tinham...

O que é que as educadoras devem fazer com as crianças?

Devem organizar as coisas... a sala e as rotinas de maneira a que as crianças desenvolvam a sua autonomia... devem facilitar o seu desenvolvimento dando tempo às crianças para que elas façam sozinhas as coisas... e também devem ter materiais interessantes para as crianças explorar... mas antes de tudo o que é preciso é que as educadoras dêem atenção às crianças... é preciso observar muito as crianças todos os dias para sabermos o que é importante para elas... só assim é que se pode fazer um trabalho interessante...

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA