

INTRODUÇÃO

A partir de 1995, assistiu-se em Portugal a uma fase de revitalização da educação de infância que foi sendo gradualmente assumida pelo estado como “a primeira etapa de educação básica”¹, isto é como a primeira etapa do processo de educação ao longo da vida. Reconhece – se, assim, o direito das crianças desta faixa etária a uma educação formal em estabelecimentos de ensino adequados.

Esta concepção traduziu-se, na prática, numa primeira fase, no programa da expansão e desenvolvimento da educação pré – escolar e num suporte legislativo, que inclui documentos importantes como a lei-quadro para a educação pré – escolar (lei nº 5/97), as orientações curriculares (Despacho nº 5220/97) e o novo regime jurídico do desenvolvimento da educação pré – escolar (Decreto Lei nº 147/97). Numa segunda fase, surgem documentos, como o perfil de desempenho para os educadores de infância e professores do primeiro ciclo do ensino básico (decreto – lei nº241/2001) e novas publicações, como a organização da componente de apoio à família (Ministério da educação, 2001). Uma e outra fase foram antecedidas pelo parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação (relator João Formosinho, 1994) que abriu portas a este movimento em torno da educação de infância.

Mas, para além da preocupação com a universalização e acessibilidade das crianças e famílias à educação pré – escolar (objectivo ainda não cumprido), assiste-se também, nos últimos anos, a um maior empenhamento com a procura da qualidade dos serviços proporcionados por estes estabelecimentos de ensino.

No que concerne à educação de infância, a investigação tem comprovado que só uma educação pré – escolar de qualidade, tem um impacto significativo na vida ulterior da criança, traduzindo-se em ganhos positivos, quer ao nível educacional, quer ao nível pessoal e social. As crianças que revelam um maior sucesso na escolaridade obrigatória, tornam-se cidadãos participantes e intervenientes e obtém mais sucesso na sua vida profissional e pessoal, são aqueles que frequentaram programas de qualidade (Schweinhart, Barnes, Weikart, 1993).

¹ Expressão cunhada por João Formosinho (Conselho Nacional de Educação)

É consensual entre os investigadores e os profissionais de educação de infância, que a educação pré – escolar de qualidade é um factor determinante para a aprendizagem, bem como para a integração social e pessoal posterior.

Sabe-se, no entanto, que a construção da qualidade na educação, é hoje um desafio acrescido, complexo, de difícil avaliação e cujo sucesso depende de um conjunto variado de condicionantes. No entanto, é imprescindível que, neste processo, se assuma a importância formativa e desenvolvimental dos anos da infância e se considere a criança um participante activo na construção da qualidade, com direito a ser ouvida, observada e a encontrar resposta às suas expectativas e interesses (Oliveira – Formosinho, 2001).

O reconhecimento da especificidade individual, social e cultural, veio colocar à educação o desafio da diferença e fundamentar uma pedagogia centrada na criança, nas suas necessidades, nos seus direitos, para a qual muito contribuíram os pedagogos do século vinte, ao nível do pensamento, acção e intervenção. Este processo de renovação em torno da pedagogia permitiu uma reflexão interactiva e articulada, entre as concepções teóricas, as crenças e as acções, impulsionando um movimento de reconstrução de conceitos e práticas educativas.

Neste contexto, a pedagogia da infância ganha uma nova legitimidade, começa a sobressair a ideia de que em educação não há variáveis neutras e renovam – se as diferentes tradições do desenvolvimento curricular, nas quais se vão enraizar os modelos curriculares para a educação de infância, que então vão surgindo no terreno. Estes, diferenciam – se em função da forma como perspectivam a criança, o professor e redimensionam o processo de ensino – aprendizagem.

Numa visão mais ampla, as dimensões curriculares passam a integrar os saberes, as crenças e os valores da sociedade mais alargada e dos próprios docentes, bem como as especificidades da comunidade local e das famílias, onde se insere o jardim-de-infância. Numa perspectiva mais restrita, englobam ainda todas as outras dimensões em contexto de sala de actividades: espaços, materiais, tempo, interacções, organização dos grupos, observação, planificação e avaliação das crianças, projectos e actividades, e, finalmente, uma prática educativa globalizante e articulada, que inclua todas as áreas de conteúdo (Oliveira – Formosinho, 2001, 2002).

As “dimensões curriculares” (Oliveira – Formosinho, 1998, 2002) vão servir de base para o estudo das salas onde se realizará a pesquisa do envolvimento da criança e permitirão caracterizar os contextos onde se irá proceder à recolha de dados para esta investigação. Tentar – se – à ainda perceber em que medida, estes contextos correspondem ou não, aos desafios colocados pelos pedagogos do século.

As ideias pedagógicas que emanam do seu trabalho conduzem necessariamente, a uma pedagogia activa, em que a criança é um centro de toda a actividade educacional; a uma pedagogia flexível, em que a voz das crianças é essencial para conduzir o processo educativo; a uma pedagogia diferenciada, que tem em conta a diversidade de alunos presentes em cada contexto educativo. Diferenciar o ensino significa permitir a cada um aprender ao seu ritmo, com os métodos que melhor se adequam ao seu caso pessoal (Perrenoud, 2000), o que implica novas formas de ensinar, avaliar e desenvolver as capacidades humanas (Grave – Resendes, 2002). Este é um conceito que goza hoje de grande actualidade e é considerado como um direito a que todos os alunos deverão ter acesso, numa escola de inclusão (Niza, 1996). Esta perspectiva educacional integradora, de comunicação, de respeito e aceitação da especificidade individual, está no centro de uma educação multicultural, enquanto conceito compreensivo e abrangente face à diferença (englobando desde as diferenças de género, raciais, étnicas, culturais, religiosas, até às diferenças decorrentes de alguma deficiência física e mental e às diferenças etárias).

Compreender e aceitar estas diferenças conduz o professor a criar oportunidades educativas para todos e promover também nas crianças atitudes positivas face à diversidade. De facto, trabalhar a multiculturalidade significa colocar toda e qualquer criança no centro (não único) da actividade educacional.

É tendo no horizonte esta perspectiva de educação multicultural (enquanto conceito compreensivo e abrangente), em que se entende que as diferenças etárias podem também tornar – se uma das formas de exclusão, que se optou por incidir a atenção sobre o envolvimento das crianças de três anos (nível etário mais jovem a frequentar o jardim-de-infância) que, quando integradas em grupos heterogéneos, com crianças mais velhas, nem sempre parecem encontrar uma resposta educativa adequada às suas necessidades, embora tradicionalmente a cultura profissional considere a organização heterogénea como mais benéfica.

Assim, numa perspectiva pedagógica construtivista, centrada na criança, parece pertinente reflectir sobre “o que fazem, o que estão a aprender “ e sobretudo “como aprendem”, as crianças deste nível etário (Oliveira – Formosinho, 2001).

É neste âmbito que se insere esta investigação, que incide sobre o envolvimento da criança de três anos, integrada em turmas heterogêneas (em termos etários) e em diferentes contextos educativos (salas de jardim de infância tradicionais e salas onde se pratica uma pedagogia construtivista).

Ao escolherem-se contextos diferentes, pretende-se pensar na possível relação entre a qualidade dos contextos e o envolvimento da criança. Como perguntam Oliveira – Formosinho e Araújo (2002): será o envolvimento um traço, intrínseco e imutável, ou constituirá ele um estado, dependente das condições e características ambientais? (p.14).

Outra questão sobre a qual se considera importante reflectir neste trabalho, prende-se com a adequabilidade da organização heterogênea das turmas (em termos etários), para as crianças de 3 anos e o seu direito uma educação de qualidade.

Sobre esta questão há opiniões diversificadas. O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna em Portugal preconiza a heterogeneidade etária como um dos seus princípios pedagógicos fundamentais. O modelo curricular de Reggio Emilia baseando-se no critério “idade”, opta por uma distribuição homogênea das crianças pelas respectivas salas de actividades (reiterando, no entanto, que uma sala nunca é homogênea). Justificam a sua opção referindo que esta forma organizacional proporciona uma interacção mais prolongada quer das crianças entre si, quer com os educadores (Oliveira – Formosinho, 1998; Edwards, Gandini, e Forman, 1999). O modelo High Scope (Brickman, e Taylor, 1991; Hohman, e Weikart, 1997) concilia as duas opções, organizando os grupos das crianças quer de forma homogênea, quer de forma heterogênea, em termos etários. Em Portugal, parece ser comumente aceite como mais favorável, a organização heterogênea das turmas, embora não haja nenhuma indicação precisa sobre esta questão, nos documentos legislativos que regulamentam a educação pré – escolar. Encontram-se apenas no estatuto dos jardins-de-infância, algumas regras que regulamentam as prioridades de inscrição e frequência para os estabelecimentos de ensino da rede pública, que se traduz na prioridade dada às crianças por ordem etária e decrescente (Decreto - Lei 286/89; Portaria nº 611/93). Na prática, estas regras conduzem a que ao nível da rede pública se possam

encontrar situações organizacionais diversificadas, consoante o número de salas existentes, o nível de afluência das crianças e as características da natalidade local. Assim, nas zonas rurais encontram-se geralmente grupos heterogêneos em termos etários e nas zonas urbanas e suburbanas pode deparar-se com ambas as situações, dependendo das condicionantes atrás referidas. Ao nível do ensino particular e instituições particulares de solidariedade social, a tendência é para a organização homogênea das turmas, tendo em conta a idade.

Numa perspectiva ecológica, sabe-se que o “microsistema” que é a sala de actividades do jardim-de-infância, se relaciona com um conjunto de estruturas que a rodeiam e influenciam – mesossistema, exossistema e macrosistema (Oliveira - Formosinho, 2001). No entanto, entende-se que os condicionalismos destes contextos mais abrangentes, não anulam a importância das dinâmicas que se estabelecem nos “microsistemas” que são as salas de actividades e a escola, contextos educativos com grandes potencialidades e onde se podem iniciar mudanças processuais importantes, em prol de uma educação de qualidade para todas as crianças.

Este trabalho está organizado em sete capítulos. A primeira parte inicia-se com o capítulo número um, onde se define a investigação a realizar, indicando o problema, os objectivos e a relevância do estudo. No segundo capítulo, prossegue-se com a revisão da literatura, em torno do contributo de alguns dos pedagogos do século vinte, em prol do desenvolvimento da pedagogia da infância. No terceiro capítulo, prossegue-se com o contributo de alguns modelos pedagógicos em educação de infância, como gramática da prática quotidiana. No quarto capítulo, reflecte-se sobre o conceito de envolvimento, essencial para esta pesquisa, incluindo alguns estudos realizados sobre a problemática em análise. A segunda parte deste trabalho inicia-se com o quinto capítulo, destinado à apresentação da metodologia utilizada para a concretização do estudo, incluindo o método, as técnicas de recolha de dados, o grupo a estudar e as técnicas de análise e interpretação dos dados obtidos. A terceira parte desta pesquisa é dedicada à apresentação e análise dos dados, que inclui no sexto capítulo, a caracterização dos contextos, o estudo do envolvimento da criança e as experiências de aprendizagem que realizam. Finalmente, no sétimo capítulo, termina-se com as conclusões, a sugestão de algumas intervenções e possíveis estudos a realizar no futuro.

I PARTE

CAPÍTULO 1 – DEFINIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

1.1-O problema da investigação

Este estudo visa pesquisar o envolvimento da criança de três anos, integrada em grupos heterogêneos e em diferentes contextos educativos – salas de jardim-de-infância tradicionais e salas de jardim-de-infância onde se pratica uma pedagogia construtivista.

1.2-Objectivos

A definição dos objectivos para esta pesquisa nasce da progressiva construção de conhecimento sobre a problemática em estudo, da experiência profissional e académica da própria investigadora e da focalização da investigação na epistemologia da prática. Estudar o contexto e o processo educativo é central para a compreensão da acção educativa. Esta tese situa – se no mundo da acção que se desenvolve nas práticas, fecundadas na acção e nas crenças (Oliveira – Formosinho, no prelo). Assim, foram definidos os seguintes objectivos:

- Verificar qual o nível de envolvimento na actividade das crianças de três anos, integradas em diferentes contextos educativos (salas tradicionais / salas construtivistas).
- Comparar os resultados obtidos e verificar em que contextos se registam valores médios de envolvimento mais elevados.
- Analisar o nível de envolvimento da criança, tendo em conta diferentes momentos da rotina diária – acolhimento /actividade orientada/ actividade livre.
- Comparar os dados obtidos e verificar em que momentos se regista um maior envolvimento.
- Identificar as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças nos diferentes contextos educativos.
- Analisar em que medida o nível de envolvimento da criança é influenciado pelas características contextuais.
- Perceber se as turmas heterogêneas (em termos etários) têm uma influência significativa na aprendizagem das crianças.

1.3 – Relevância do estudo

A opção por este estudo ficou a dever-se a um conjunto diversificado de factores. Partiu-se do conhecimento sobre a problemática em estudo e também da própria experiência profissional da investigadora, quer como docente ao longo de vinte e dois anos, quer no âmbito de outras funções desempenhadas (centro de formação de associação de escolas, coordenação de jardins de infância, dinamização de núcleos de educadores, órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas...), quer ainda da experiência académica no âmbito do mestrado.

A diversificação das sociedades, a intercomunicação a nível global, a mundialização dos direitos humanos e a projecção destes fenómenos para a educação, exigem cada vez mais a afirmação do docente enquanto profissional reflexivo e crítico. Esta é uma condição essencial, para que o professor tenha consciência da sua autonomia profissional, seja capaz de avaliar permanentemente os efeitos das suas escolhas e acções, junto da diversidade de alunos que frequentam a sua sala/escola e possa orientar as suas práticas em função do contexto (alunos, turma, escola, comunidade), no sentido da procura de níveis crescentes de equidade.

A sensibilidade dos docentes às questões da diversidade, está em evolução, mas é um processo lento que requer muitas experiências de transformação, bem como a reconceptualização de questões fundamentais como a imagem de criança, o papel do professor e a própria visão sobre o processo de ensino – aprendizagem.

Este processo de reconceptualização requer também, em termos de prática pedagógica, a construção de saberes no que concerne ao quotidiano escolar, nomeadamente a redimensionação das diferentes dimensões curriculares (espaços, materiais, rotinas, interacções, organização dos grupos, observação, planificação e avaliação das crianças), bem como a articulação de todas as áreas curriculares (formação pessoal e social, linguagem oral e abordagem à escrita, matemática, expressão motora, plástica, dramática e musical e conhecimento do mundo) em projectos integradores, susceptíveis de responder aos interesses das crianças, proporcionar um profundo envolvimento na actividade e, conseqüentemente, aprendizagens mais significativas (Oliveira – Formosinho, 2001).

A consciencialização das diferenças em presença na sala de actividades, por parte dos docentes, é fundamental para despoletar este processo de recriação dos ambientes de aprendizagem e a prática de uma pedagogia diferenciada e de uma educação para a diferença e a diversidade, que contribua para o sucesso de todas as crianças.

Por outro lado, as teorias da aprendizagem actuais ao percepcionar a criança como co – protagonista do seu próprio processo de crescimento e aprendizagem (Bruner, 1997), têm igualmente posto em evidência, o papel da interacção que a criança estabelece com o meio envolvente, como factor fundamental para a sua evolução. O envolvimento insere – se nesta nova forma de olhar a criança.

A escala do envolvimento que se irá utilizar neste estudo é um instrumento metodológico inovador, que possibilita o acesso a um conjunto de dados diversificado, permitindo obter uma visão fundamentada sobre a qualidade da aprendizagem que é proporcionada à criança, no âmbito do processo educativo. Foi criada por Leavers (1994a; 1994b) e adaptada por Pascal e Bertram (1999), para o desenvolvimento de estudos que realizaram no Reino Unido, cujo objectivo foi a avaliação e desenvolvimento da qualidade da aprendizagem pré – escolar. Em Portugal foi utilizada pelo Projecto Infância (Oliveira Formosinho, 1998) e por Gabriela Portugal na Universidade de Aveiro.²

Em parte, a relevância deste estudo reside em se debruçar sobre as “janelas de oportunidades” das crianças muito pequenas e nas suas experiências precoces de aprendizagem (sabendo – se do impacto destas na vida posterior). Reside ainda na consideração desta questão como questão de multiculturalidade. Reside também em entrar naturalmente nas questões de avaliação que não sendo o objectivo central deste trabalho, acabou por ter neste estudo grande relevância.

A avaliação é hoje uma das questões mais discutidas em educação e apesar da sua reconhecida importância nas práticas educativas é, no entanto, uma temática que se reveste ainda de alguma complexidade para os profissionais de educação de infância.

Os dados empíricos provenientes de algumas investigações, permitiram verificar que os educadores atribuem muita importância à observação e avaliação das crianças e dos

² Neste contexto, sobretudo como instrumento de reflexão sobre as práticas e não como instrumento de pesquisa empírica.

contextos educativos. No entanto, estes dados permitiram também verificar algumas dificuldades sentidas pelos educadores, quer ao nível da recolha de informação quotidiana (dadas as imensas solicitações das crianças no jardim – de - infância), quer ao nível da sistematização coerente dessas informações, de forma a que se tornem instrumentos adequados de reflexão, avaliação e programação (Oliveira - Formosinho, 1998; Pereira, 1997). Esta constatação vem evidenciar a importância de realização de pesquisas nesta área. Na verdade, verifica – se que escasseiam os estudos sobre as práticas, especificamente as práticas de avaliação. Esta lacuna precisa de ser superada se realmente queremos ressignificar o quotidiano da escola para a tornar numa real criação de oportunidades para todas as crianças, qualquer que seja a sua raça, etnia, cultura, religião, especificidade, género ou idade. Assim, centrou – se esta tese na epistemologia da prática, já que a educação pré – escolar (como qualquer outro nível de ensino) será, cada vez mais promotora da qualidade educativa se reflectir e adoptar práticas avaliativas capazes de auto – regular o seu próprio sistema.

Ao nível profissional, a aprendizagem da observação, incluindo o desenvolvimento de competências para saber utilizar e analisar instrumentos de observação da criança (que no quotidiano servem para observar, documentar, planificar e avaliar) é muito importante, pois é uma forma de promover profissionais reflexivos, capazes de renovação e mudança.

A pesquisa que toma a acção como centro, demonstra preocupações com as práticas de intervenção ao nível do jardim-de-infância e quer contribuir para a reflexão, esperando despoletar estratégias pedagógicas e organizativas facilitadoras de uma acção educativa renovada e mais qualificada.

Num contexto mais global, pensa-se ainda que este tipo de investigação em que o objectivo é a avaliação e o desenvolvimento da qualidade educativa, poderá contribuir para promover a reflexão sobre esta temática, em interacção com os outros níveis de ensino (com especial incidência para o primeiro ciclo do ensino básico).

Constata-se ainda, que ao nível da investigação em Portugal, são escassos os estudos sobre esta problemática, o que vem reiterar a importância da realização de estudos de investigação nesta área.

CAPÍTULO 2 – A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: O CONTRIBUTO DE ALGUNS PEDAGOGOS

As ideias sobre educação e práticas de ensino, têm variado ao longo do tempo, com especial incidência a partir dos últimos anos do século XIX, vindo a consubstanciar-se na expressão “escola nova”. O emprego deste conceito foi evoluindo, não significando hoje, um só tipo de escola ou sistema didáctico determinado, mas todo um conjunto de princípios, tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivavam de uma nova concepção das necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas, paulatinamente, foram-se alargando a outros conceitos mais abrangentes, relacionados com as funções da escola, face às novas exigências decorrentes das mudanças políticas, económicas e sociais em presença no mundo.

Começa e entender-se que os programas, os procedimentos didácticos e os objectivos do trabalho escolar têm que ser reajustados às novas circunstâncias mundiais.

Embora o movimento da “escola nova”, tenha assumido uma importância fundamental na determinação de uma identidade profissional por parte dos docentes, na definição de ideais reformadores e de novas práticas educativas, não conseguiu, porém, traduzir toda esta actividade na criação de um modelo inovador, que apoiasse a educação na sua globalidade. No entanto, foi um movimento que apresentou um conjunto de opções lógicas e consistentes, traçando um caminho apoiado numa grandeza temporal e espacial, que permitem hoje considerá-lo a principal corrente educativa de que há conhecimento (Nunes, 2001).

Este movimento de renovação pedagógica (cuja origem e desenvolvimento se situam nos finais do século XIX e princípios do século XX), conduziram a um fervilhar de ideias, que despoletaram o aparecimento de um significativo grupo de figuras notáveis, no âmbito da pedagogia, cuja influência se continua a fazer sentir, na elaboração das bases teóricas e práticas da acção educativa actual.

A actualidade dos pedagogos do passado, depende da utilização crítica e reflexiva que fizermos das respostas que encontraram para problemas de aprendizagem e

desenvolvimento, de formação humana e educação, por isso, é tão importante que hoje se leiam, revejam, reencontrem.

O seu trabalho teve um papel primordial no despoletar de uma pedagogia da infância, imbuída de uma nova concepção de criança, de uma nova imagem de professor e de uma visão renovada do processo de ensino – aprendizagem. Este, tendo a jusante os valores, crenças e saberes de um contexto social e cultural mais vasto, bem como as particularidades da comunidade mais próxima, integra a reconceptualização das várias dimensões curriculares em presença no espaço escolar (espaços, materiais, tempo, interações, organização dos grupos, projectos e actividades, observação, planificação e avaliação das crianças), bem como a necessidade de articulação das diferentes áreas curriculares. Entende – se pois, a pedagogia como o “estudo dos contextos educacionais da infância (escolares e não escolares) no âmbito de processos e realizações, perspectivado do ponto de vista da criança, do adulto, das organizações ou das interações entre qualquer um dos grupos de actores e as organizações” (Oliveira – Formosinho, no prelo). Estes são aspectos centrais da pedagogia da infância, essenciais para se entender hoje o conceito de envolvimento estruturante da pesquisa em presença.

Assim, focalizando a atenção nas dimensões acima referidas, destacam-se em seguida, alguns dos nomes que mais influência tiveram, quer na renovação da pedagogia em geral, quer na afirmação e legitimação da pedagogia da infância, em particular, nomeadamente Dewey, Montessori, Decroly, Piaget, Vygotsky, Freinet e Paulo Freire (por ordem cronológica, tendo em conta a data de nascimento).³

³ À escolha destes pedagogos esteve subjacente quer a sua importância no meu percurso profissional e académico, quer a sua relevância para o estudo em causa.

2.1- John Dewey (1859/1952)

O filósofo John Dewey tornou-se um dos maiores pedagogos americanos e um dos educadores mais perspicazes da época contemporânea. A sua vida foi consagrada à reforma social e educativa, não só nos Estados Unidos, mas também em vários outros países. Foi autor de uma extensa obra literária, onde se destacam livros como, *a escola e a criança, democracia e educação, meu credo pedagógico*.

Viveu num ambiente histórico e social aberto e desafiante, em que a democracia era considerada uma forma de vida, construída com a colaboração de toda a sociedade, traduzindo-se também num dos princípios educativos do sistema teórico que veio a desenvolver.

Critica severamente a educação tradicional, sobretudo no que se refere à ênfase dada ao intelectualismo, à memorização, à concepção de educação como desenvolvimento e treino de faculdades, que ignora a especificidade de cada indivíduo e que percepção a criança como “um adulto em miniatura”, baseando a sua prática num método de instrução autoritário, com o professor sendo o detentor do saber e que Dewey resume brilhantemente dizendo:” o seu centro de gravidade é exterior à criança” (2002, p.40).

Esta compreensão está, ainda hoje, presente nalguns modelos e práticas de cariz tradicional, que se baseiam nos pressupostos da tradição transmissiva e cujo “centro de gravidade é exterior à criança”.

Em oposição a esta concepção tradicionalista, propõe uma concepção de “educação progressiva”, baseada em novas propostas pedagógicas, consentâneas com o avanço do conhecimento psicopedagógico da sua época, em que integra ideias básicas muito importantes: a relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática. Esta nova concepção de educação apoia – se necessariamente, em diferentes imagens de criança, de professor e do próprio processo de ensino – aprendizagem, incluindo as várias vertentes que dele fazem parte.

Considera globalmente que “o homem é inatamente muito dotado” (Dewey, 2002, p.132), por isso revela uma imagem de criança activa, criativa, um ser competente, rico em experiências e saber, que a escola deve acolher, reorientar e desenvolver. É uma imagem de criança, não individual e isolada, mas profundamente inserida no seu meio social, em

perfeita sintonia com a vida humana e a sua evolução. Desta forma, ela será necessariamente uma construtora de saberes com os outros.

O educador surge como um elemento do grupo, atento, observador, guia e orientador dos alunos. Isto não significa que Dewey atenua a influência do professor na acção escolar. Considera que é da competência do professor, perceber quais são as capacidades da criança que se estão a manifestar num dado período de desenvolvimento, de forma a poder adequar a prática pedagógica (espaços, materiais, tipo de actividades, etc.) às necessidades das crianças, estimulando assim a aprendizagem. Como refere Dewey: “um professor atento é capaz de perceber os instintos da criança (...) as suas sugestões devem adaptar – se ao modo de desenvolvimento dominante da criança (...) devem servir apenas como estímulo para impulsionar mais adequadamente o esforço que a criança já está a fazer” (2002, p.111/112). É importante verificar se “as sugestões feitas à criança estão a funcionar como factores dinamizadores do desenvolvimento” (Dewey, 2002, p.111/112).

Como referia numa das suas obras “não há regra rígida com a qual se possa decidir se um significado sugerido é o correcto, é o que convém adoptar. O único guia é o bom (ou mau) juízo do indivíduo (...) o pensador tem que decidir, que escolher (...) com grande cautela...” (Dewey, a ciência e a educação, p.78, citado em Monteagudo, 2001. p.27). Dewey reitera, portanto, que a prática educativa implica, uma reflexão cuidada, por parte dos educadores, que devem apoiar – se sempre numa cuidadosa observação, planificação e a avaliação das crianças e do trabalho desenvolvido (uma das dimensões curriculares essenciais ao processo educativo e para este trabalho). Só desta forma, poderão fazer uma gestão reflexiva e inteligente da prática pedagógica nas suas várias dimensões (organização do ambiente educativo, currículo e conteúdos). Afinal, não se fala também hoje em gestão flexível do currículo?

Em síntese, Dewey preconiza, pois, a ideia de um professor reflexivo e crítico que, a cada momento, se questiona sobre as suas próprias acções, avaliando – as e reformulando – as sempre que necessário (concepção que goza de grande actualidade).

Esta imagem de professor e de criança, sugere que todo o processo de ensino – aprendizagem se tem que organizar em torno da criança, já que esta é, afinal, o “sol em volta do qual gravitam os instrumentos da educação” (Dewey, 2002, p.40).

Mas, para responder aos seus interesses e necessidades, há que providenciar uma redimensionação das várias dimensões curriculares em presença no contexto escolar. Desde logo, começando pelo edifício escolar que deve integrar o jardim, o campo, a casa e relacionar – se com a vida social e comunitária. Deve organizar – se internamente à semelhança do ambiente circundante e incluir a sala de jantar, a cozinha, os ateliers de madeira e metais, a sala dos têxteis, os laboratórios, os museus e os estúdios de arte e de música. Especial relevo é dado à biblioteca, centro educativo por excelência, onde se investiga e onde todos se reúnem para colocar em comum as suas dúvidas, experiências e problemas.

Recusa cadeiras e secretárias tradicionais e considera que estes espaços devem estar repletos de materiais e ferramentas que permitam à criança “construir, criar e investigar activamente” (Dewey, 2002, p.38). Preconiza um ambiente alegre, expansivo, enérgico, activo, pautado pela comunicação, pela troca de ideias, pela entreajuda, onde as crianças tenham oportunidade de executar tarefas variadas. Considera que a possibilidade de agir é imprescindível, para que as crianças se individualizem e deixem de ser tratadas como uma massa homogénea, convertendo – se “em seres profundamente singulares que não se coadunam com a uniformidade de métodos e programas” (Dewey, 2002, p.39). Este pensamento é profundamente actual e encontra hoje eco na defesa de uma pedagogia diferenciada, em autores como Perrenoud (2000), Niza (1996) e Grave – Resendes (2002).

Esta dinâmica organizacional sugere também um tempo pedagógico que inclui momentos de trabalho individual, de pequenos grupos, de grande grupo, bem como momentos de planificação e reflexão sobre a actividade desenvolvida.

Relativamente aos materiais há também um cuidado especial. Eles não devem ser artificiais ou desconhecidos da criança, mas fazer parte do seu ambiente natural e encontrar – se muito próximos das suas vivências diárias (ex. alimentos, lã, linho, algodão, madeiras, etc.). No caso da criança pequena, os materiais são retirados da vida familiar e dos locais que se encontram nas redondezas da sua casa (perspectiva posteriormente usada pelo modelo High/Scope). Em fases posteriores, o material começa a prender – se com aspectos mais remotos, como as ocupações sociais, estendendo – se mais tarde, à evolução histórica das ocupações típicas da época e das formas sociais que se relacionam com elas (Dewey, 2002). O material não é apresentado como uma lição, nem como algo que tem que ser

aprendido exteriormente, mas é introduzido de uma forma gradual, acompanhando o desenvolvimento da criança e as suas vivências naturais, em perfeita sintonia com o seu meio e com a vida humana, ao contrário da perspectiva Montessoriana.

Dewey dá grande ênfase a dois outros aspectos: o respeito pelo ritmo individual de desenvolvimento da criança e a atenção individualizada. Estes parâmetros têm repercussão na forma organizacional que propõe para os grupos. Sugere a distribuição das crianças por pequenos grupos (8 a 10 crianças) e um grande número de professores que possam supervisionar sistematicamente as necessidades, as conquistas intelectuais e o desenvolvimento das crianças (à semelhança do que hoje é proposto pelo modelo Reggio Emília). Inicialmente agruparam – se crianças de diferentes idades e capacidades. Acreditava – se que havia vantagens do ponto de vista do desenvolvimento e da formação pessoal, dado que esta situação envolveria a troca de saberes entre grupos e a responsabilização dos mais velhos pelos mais novos. Numa segunda fase, com o crescimento da escola, entendeu – se que esta forma organizacional já não era possível, optando – se então pelo agrupamento por “semelhança de capacidades”, isto é, semelhança em termos de capacidade intelectual e interesses. No entanto, continuou a implementar – se a ideia dos grupos mistos, recorrendo a diversas estratégias: colocar as crianças em contacto com diferentes professores, promover encontros de grande grupo, providenciar alguns dias em que os mais velhos participavam e apoiavam os mais novos nas suas actividades, etc. Desta forma tentava criar – se um ambiente familiar na escola e afastar a organização rígida por anos de escolaridade. Dewey considera que esta forma organizacional, ao promover o respeito pela individualidade da criança, ao proporcionar responsabilidades acrescidas e uma maior liberdade, permite o fortalecimento do carácter, a disciplina e a ordem, bem como o estabelecimento de uma rede de interacções alargadas e enriquecedoras, do ponto de vista social e desenvolvimental (entre pares, com o professor, com o meio e com o material).

Dewey considera que a criança é, por natureza, activa “transborda com actividades de todos os tipos” (2002, p.40), por isso o cerne de todo o processo educativo “reside em gerir essas actividades e dar – lhes um rumo definido” (2002, p.42). Ao serem orientadas e postas ao serviço de um fim organizado, estas actividades são excelentes oportunidades para a criança adquirir conhecimentos, mas também aprender a ultrapassar obstáculos, ser

disciplinada, perseverante, e desenvolver as suas capacidades de atenção, concentração, interpretação e reflexão.

Mas, como foi referido, é importante que o educador descubra os verdadeiros interesses da criança, pois só a partir deles, conseguirá o empenho e o esforço necessários, para que a experiência adquira um verdadeiro valor educativo (concepção que ainda hoje goza de grande actualidade e que contribui para um melhor entendimento do conceito de envolvimento). Considera que há quatro tipos de interesses inerentes à criança pequena que a escola deve aproveitar e desenvolver: o interesse social e comunicativo (sendo a linguagem um dos mais importantes recursos educativos); o interesse pela descoberta; o interesse construtivo; e o interesse na expressão artística, que “é o seu refinamento e manifestação plena” (Dewey, 2002, p.48). Estes interesses são vistos como recursos naturais, de cujo exercício depende o crescimento activo da criança. Portanto, é imprescindível que a escola, nos primeiros anos de escolaridade, aproveite os impulsos naturais da criança e os utilize de forma a conduzi-la para um plano mais elevado de percepção e raciocínio.

Por isso, propõe um currículo estruturado em torno das chamadas “ocupações”, que constituem os núcleos relevantes e globalizadores do trabalho escolar, traduzindo-se em actividades práticas, formativas e funcionais, ligadas ao meio social da criança. As matérias de estudo derivam de quatro tópicos principais: o alojamento; a alimentação; a roupa e as actividades manuais ligadas à madeira, aos materiais têxteis e à culinária (Monteagudo, 2001). Estas ocupações não são vistas como disciplinas escolares distintas, mas como “métodos de vida e aprendizagem (...) como instrumentos graças aos quais a própria escola será convertida num genuíno centro de vida comunitária activa, ao invés de um lugar isolado onde se aprendem as lições” (Dewey, 2002, p.44). Quando a comunidade passa a ser o centro articulador de toda a vida escolar, nota-se uma grande diferença traduzida “na motivação, no espírito e na atmosfera” (Dewey, 2002, p.24).

Considera que as ocupações, ao privilegiarem mais o processo do que o produto contribuem para um desenvolvimento integral do indivíduo, permitem a ligação entre a teoria e a prática e articulam numa unidade coerente, uma ampla variedade de interesses e impulsos, que de outra forma se encontrariam dispersos e sem sentido.

Preconiza que a aprendizagem deve ser uma actividade de investigação, levada a cabo por grupos de alunos, sob a orientação do professor e utilizando o chamado “método do problema” (ou método dos projectos), o que significa uma adaptação e simplificação do método científico, aplicado ao processo de ensino – aprendizagem. Esta sua proposta inclui cinco fases: partir de uma experiência real da criança, vivida no seio da sua vida familiar ou comunitária; identificar algum problema decorrente dessa situação; promover a procura de soluções; formular hipóteses de solução para o problema identificado; comprovar as hipóteses através da acção.

Esta proposta metodológica, em torno do desenvolvimento de um pensamento reflexivo, continua a ter influência até à actualidade. O trabalho de projecto, usado frequentemente em educação de infância, não está igualmente imbuído deste espírito metodológico? Dewey vem sendo reconhecido como o primeiro inspirador do trabalho de projecto logo seguido de Kilpatrick (Katz, 1997).

Este trabalho de construção e vivência de projectos integradores, envolvendo uma grande variedade de actividades e materiais, apela aos sentidos, à observação, requer engenho na sua planificação, exige concentração e responsabilidade pessoal na sua execução, sendo “os resultados de tal forma tangíveis” que levam a criança “a julgar o seu próprio trabalho e a melhorar os seus padrões de exigência” (Dewey, 2002, p.111), integrando – a assim, no seu próprio processo de avaliação.

Considera que esta metodologia de trabalho, incluindo a valorização da experimentação e das actividades manuais, cria situações propícias ao levantamento de problemas concretos (susceptíveis de serem resolvidos de uma forma prática), estimula a cooperação entre todos os participantes, desenvolve o espírito comunitário, a sociabilidade, a capacidade de iniciativa e a autonomia, aspectos que Dewey considera serem essenciais numa sociedade democrática e que continuam hoje a ser muito valorizados, pelos modelos curriculares de índole construtivista, como o High/Scope e o MEM e que estão na raiz do próprio envolvimento da criança nos processos, projectos e produtos. Por outro lado, este método apresenta ainda outras vantagens: estaria de acordo com o processo de desenvolvimento da criança que aprende essencialmente através das actividades corporais/motoras (antes de trabalhar com o intelecto); permitiria a aprendizagem de uma forma globalizante e possibilitaria a continuidade em termos das vivências que as crianças

já trazem de casa e do meio social em que estão inseridas, dirimindo assim a dissociação entre escola/casa/vida, que Dewey considera ser um dos principais problemas da escola e nefasta para o desenvolvimento da criança (problemática actualmente ainda em debate).

O autor considera ainda que quando a criança vive uma relação concreta e activa com o mundo onde se insere, a articulação das diferentes áreas curriculares acontece naturalmente, permitindo à criança uma compreensão natural dos fenómenos: “relacione – se a escola com a vida e todos os domínios do estudo ficarão necessariamente correlacionados” (Dewey, 2002, p.78). A característica holística do currículo e a articulação das várias áreas de conteúdo é hoje considerado um dos factores centrais para a qualidade da educação de infância (Oliveira – Formosinho, 2001).

Considera também que a criança passa por diversos estádios de desenvolvimento, estendendo – se o primeiro dos quatro aos oito anos, faixa etária respeitante ao jardim-de-infância. É uma fase caracterizada pela directividade dos interesses pessoais e sociais, pela necessidade de uma expressão motora constante, pela acção, pela unidade de pensamento (as suas mentes procuram conjuntos), pela apreensão global dos fenómenos, pela atenção espontânea. Logo, os conteúdos escolares e os materiais devem vir de encontro às suas próprias vivências e permitir – lhe exprimir – se socialmente através das brincadeiras, dos jogos, das ocupações, das histórias, da expressão gráfica, da conversação, etc. Assim é possível continuar a manter a estreita relação entre o “saber e o fazer” e a ampliar, enriquecer e reformular as experiências que a criança adquire fora do ambiente escolar. Sugere que a vida doméstica nas suas diferentes componentes (casa, mobília, utensílios, etc.), associadas às tarefas que aí são desenvolvidas, bem como o meio envolvente mais próximo, oferecem material directamente relacionado com a vida real da criança, que ela pode depois desenvolver e reproduzir de forma imaginativa.

Valoriza o jogo, a actividade livre e as trocas lúdicas, considerando que são estas que mais claramente respondem aos interesses e necessidades das crianças, significando também “ uma emancipação total da necessidade de seguir qualquer sistema existente ou prescrito” (Dewey, 2002, p.103). Por isso, tem uma atitude crítica relativamente à artificialidade dos materiais e das actividades realizadas nalguns jardins-de-infância, chamando a atenção para os perigos e desvantagens dos programas demasiado

escolarizantes para esta faixa etária, questão hoje ainda em debate ao nível da educação de infância e sobre a qual se reflectirá noutra parte deste trabalho.

Enfatiza que quer actividades, quer projectos, quer materiais, devem ser próximos de realidade, para que o jogo imaginativo se transforme em algo verdadeiramente representativo para a criança e em aprendizagens significativas.

Só quando há este entrosamento entre a prática pedagógica e os interesses e necessidades das crianças, podem encontrar – se situações de profundo envolvimento: “a criança está profundamente absorvida no que está a fazer; a ocupação na qual está envolvida prende – a completamente. Ela entrega – se sem reservas” (Dewey, 2002, p.126). Parece que se está a ler Leavers (1994 a; 1994 b) que desenvolveu a perspectiva sobre o envolvimento da criança e respectiva escala, uma e outra usadas neste trabalho.

Em síntese, o processo de ensino – aprendizagem, estaria assim baseado na compreensão de que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim a própria vida, numa união profunda entre vida, experiência e aprendizagem; que o saber é constituído por conhecimentos e vivências que se entrelaçam de forma dinâmica; que alunos e professores são seres activos e detentores de experiências próprias, que são integradas neste processo; que o crescimento e a aprendizagem são essencialmente actividades colectivas, que podem ser genuínas e profundas “e mesmo assim ser um prazer” (Dewey, 2002, p.153), o que remete, mais uma vez, para a necessidade do envolvimento da criança na actividade para que a aprendizagem seja significativa.

Com a integração da própria vida na escola, com a sua forma de olhar a criança, o professor e o processo de ensino – aprendizagem, incluindo as várias dimensões curriculares que fazem parte do contexto escolar, bem como a articulação das diferentes áreas curriculares num todo integrado e globalizante, susceptível de impulsionar actividades e projectos significativos para a criança, Dewey deu um contributo imprescindível para que hoje se possa entender melhor o conceito de envolvimento.

Dewey difere de alguns renovadores, seus contemporâneos, na medida em que não propõe em rigor um “método Dewey”, já completamente estruturado e pronto a ser aplicado ou adaptado nas escolas. Na verdade, este pedagogo pensa que não devem existir métodos “fechados”, para serem transferidos directamente para a praxis escolar. Até nisto Dewey se destaca e é hoje ainda inovador.

Considera importante a existência de uma “ciência da educação”, não como um repertório de regras e técnicas para regular a prática pedagógica, mas como uma forma de enriquecimento e apoio à prática educativa.

De acordo com os ideais democráticos da sua época, Dewey vê na escola o instrumento ideal para estender a todos os indivíduos os seus benefícios, tendo a educação uma função democratizadora, no sentido de promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento do indivíduo.

Esta concepção vai ser fortemente criticada por teóricos de outras correntes. Alguns críticos consideravam que numa sociedade como era a dos Estados Unidos nessa altura, não seria possível concretizar estes objectivos. Outros referem que Dewey não questiona a sociedade e os valores da época, pelo que a sua teoria acaba por reforçar a adaptação do aluno à sociedade, tal como ela se apresentava.

Actualmente, a influência de Dewey tem-se feito sentir em âmbitos como a da formação de professores reflexivos que se têm traduzido em propostas como as de Zeichner (1993), ou na obra teórica e metodológica de W. Lipman, o criador do programa “filosofia para crianças”⁴.

Outros autores têm vindo a recuperar o pensamento de Dewey, considerando por exemplo, a obra “Democracia e Educação”, um texto donde sobressaem algumas ideias postmodernas, como a visão emancipadora da educação, a formação aberta do sujeito, a contingência das normas e valores democráticos, a inutilidade das ideias utópicas acerca de um “eu pré determinado” e o princípio de que o conhecimento só ganha sentido e significado, se inserido no contexto histórico (Carr, 1995). O legado teórico e prático de Dewey, pela sua actualidade e originalidade, continua a ser um importante “instrumento”, para ajudar a pensar a educação nos actuais cenários sociais, económicos, políticos e culturais. De facto, constitui uma fonte inspiradora para nesta tese se pensar o conceito de envolvimento, o que permite dizer que “*somos apenas anões aos ombros de gigantes*”.

⁴ Curiosamente, este último programa ainda se encontra em prática no nosso país, tendo pessoalmente participado na concretização de uma experiência no terreno (durante dois anos), sob proposta do “Centro Português de Filosofia para Crianças”, situado em Lisboa.

2.2- Maria Montessori (1870/ 1952)

Enquanto Dewey ia desenvolvendo obra nos Estados Unidos, no país do renascimento, nascia entretanto Maria Montessori, uma mulher notável para a sua época e que veio a tornar – se uma educadora por excelência. Formou-se em Medicina na Universidade de Roma em 1896. Admiradora dos médicos – educadores oitocentistas (Itard e Séguin), começa a interessar-se pelas crianças com necessidades educativas especiais. Defende energicamente a superioridade do método pedagógico sobre o medicamentoso, na cura destas crianças.

Inicia a sua obra pedagógica em 1907, com a fundação da “Casa dei Bambini”, estando convencida que os métodos e recursos educativos aplicados a crianças diminuídas dariam também resultado em crianças normais.

Esta hipótese foi confirmada através de excelentes resultados obtidos. Considera que o contacto com as crianças constitui o seu verdadeiro diploma de pedagogia e a sua filosofia baseia-se na dedicação, no amor e respeito para com as crianças.

Ana Freud, contemporânea de Montessori, refere que só uma mulher dotada de uma vontade implacável poderia ter o impacto que Montessori exerceu no contexto social em que viveu.

É autora de uma vasta obra literária: Antropologia Pedagógica; Manual de Pedagogia Científica; A Criança em Família; A Formação do Homem; A Mente da Criança; Educação e Paz, etc. O seu método de ensino propaga -se por vários países Europeus, Estados Unidos, chegando até à China e Índia.

Á semelhança do seu antecessor vive numa época caracterizada por importantes mudanças políticas, económicas, sociais e culturais, coincidindo com a segunda revolução industrial, com o crescimento dos Estados Unidos, com a democratização do ensino, bem como com o despoletar de diversas experiências inovadoras e métodos de ensino activos, enquadrados na corrente da “escola nova”.

Para além dos médicos acima referidos, Montessori inspira-se em diversos outros autores, para elaborar a sua proposta. Assim, de Rousseau retira a ideia do individualismo; de Herbart, a perspectiva de que a criança se auto educa através da manipulação e da experimentação dos objectos e, que o professor é apenas o facilitador dessas experiências; de Pestalozzi, recolhe a ideia de educação sensorial e Froebel, inspira-a com a noção de que

a educação se deve adaptar à natureza da criança e de que o material bem estruturado e a actividade através do jogo, facilitam o desenvolvimento da criança (Molins, Garcia e Ramirez, 2001).

Maria Montessori, considera que a educação tem que ser abordada de uma forma científica, baseando-se na observação rigorosa da criança e na experimentação, propondo uma “pedagogia científica”, que deve inspirar-se na natureza e no desenvolvimento da criança.

Apesar de na sua época, a infância não ser reconhecida nem social nem culturalmente, para Montessori, ela tem já um sentido próprio. Considera-a uma fase natural do desenvolvimento humano, que deve ser plenamente vivida.

Tem também uma concepção de criança bastante inovadora, percepcionando – a como a verdadeira “construtora do Homem” (Montessori, s.d., p.24), como um ser pensante, com direitos, com muitas potencialidades, capaz de um trabalho mental sério. Considera – a possuidora de uma “ mente absorvente”, que vai progressivamente, despertando e assimilando ao seu ritmo, a cultura, os conhecimentos que adquire, ultrapassando obstáculos e dificuldades, até conquistar uma nova capacidade.

Assim, a aprendizagem é vista como um processo activo e a educação como auto – educação: “ El nino construye por si mesmo el edificio de su própria personalidad pensante y actuante” (Paew, 1935, p.15).

As crianças são os seus próprios mestres e para aprenderem precisam de liberdade, uma multiplicidade de opções entre as quais escolher e um ambiente estimulante. Refere que a criança, passa por “ períodos sensíveis”, que é importante aproveitar e satisfazer com as ocupações apropriadas, pois é durante esses períodos que ela está mais aberta e receptiva a todas as aprendizagens: “a criança encontra – se num período de criação e expansão e, basta abrir – lhe a porta” (Montessori, 1943, p.160).

Crer na capacidade de cada uma das crianças, é o primeiro passo para potenciar o seu crescimento, por isso, preconiza também um profundo respeito pela individualidade e personalidade da criança. Considera ainda que as diferenças individuais podem ser factores de enriquecimento para todos os componentes do grupo, se o educador fomentar um trabalho de cooperação.

Este respeito pela personalidade infantil e esta nova visão da criança “tornada centro da actividade, aprendendo por si, livre na escolha das suas ocupações e movimentos” (Montessori, 1943, p.162), conduz necessariamente a uma renovada imagem de professor: “um professor sem cátedra ou autoridade e, quase que sem ensinar, liberta a criança (...) para que ela se torne activa e, fica satisfeito quando a vê agir por si mesma e progredir, sem ver nisso mérito seu” (Montessori, 1943, p.161/162).

Tal como Dewey, considera que embora o protagonista da aprendizagem seja a criança, a professora é uma peça – chave importante em todo o processo de aprendizagem. Antes de mais, Montessori considera que o professor deve ter uma boa preparação moral, capacidade de auto – análise e deve libertar – se de todo um conjunto de ideias pré – concebidas, que falseiam a sua atitude em relação às crianças e a impedem de compreender a sua verdadeira essência (Montessori, 1943).

O papel da professora não é ensinar ou transmitir conhecimentos, mas mostrar o caminho e “ajudar a mente infantil no trabalho do seu desenvolvimento” (Montessori, s.d. p.39). Deve ser paciente e afável e, acima de tudo, a amiga e a conselheira dos seus alunos. A sua presença deve ser discreta, não directiva, privilegiando a observação atenta e dedicada, de forma a apoiar as necessidades das crianças. Deve respeitar o ritmo de trabalho individual de cada criança e integrar-se no grupo. Com refere Montessori “ o adulto faz parte do ambiente; deve adaptar – se às necessidades da criança e torná – la independente para não se tornar obstáculo, nem substituir – se – lhe nas actividades através das quais se processa a sua maturação” (Montessori, 1943, p.161).

Considera que a docente tem duas funções essenciais: primeiro a preparação de um ambiente educativo atraente e pedagógico, porque “é dele que virá a atracção que polarizará a vontade das crianças” (Montessori, s.d., p.323). Deve apresentar o material regularmente, mostrar a sua correcta utilização, podendo recorrer a lições individuais; em segundo lugar, deve estar particularmente atenta ao comportamento das crianças, podendo numa primeira fase “conduzir a criança até que ela atinja a concentração” (Montessori, s.d. p.323), mas depois não deve interferir na actividade. A professora deve, pois, ser extremamente cuidadosa e reflectida nas suas intervenções junto da criança: “ a importância da sua tarefa está em não interromper a criança na sua tarefa (...) deve assistir, servir e observar” (Montessori, s.d., p.317). O educador não deve substituir – se à criança,

mas “ensiná-la a actuar”, estimulá-la a educar-se por si própria e a desenvolver a sua autonomia e independência (independência física, de vontade e de pensamento). A conquista da independência é fundamental para Montessori (estes pensamentos encontram hoje ressonância nalguns princípios preconizados pelos modelos curriculares construtivistas como High/Scope e MEM).

A criança é, de facto, o pólo em torno do qual o processo de ensino – aprendizagem e o seu próprio método se organizam. O método Montessoriano baseou-se num profundo conhecimento biológico e psicológico da criança, exigindo uma observação sistemática, de forma a proporcionar um conhecimento perfeito da sua natureza e das suas necessidades. Como refere Montessori “o método não se vê, o que se vê são as crianças”. De facto, recebemos “delas directrizes práticas positivas, ou melhor, experimentais, para construir um método de educação, em que a sua escolha serve de guia na construção e a sua vivacidade vital age como controle dos erros” (Montessori, 1943, p.200/204). O método educativo surge como um todo, como uma linha orientadora donde sobressaem três grandes vectores: “o ambiente, o professor, o material e muitos pormenores (...) que se vão delineando” (Montessori, 1943, p.205).

Neste sentido e sendo a educação “um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano (...) e não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências efectuadas no ambiente” (Montessori, s.d., p.15), a escola deve proporcionar um ambiente pedagogicamente rico e intencionalizado, onde a criança possa experimentar, agir, manipular, trabalhar e assimilar a informação produzida, ao seu ritmo individual.

Montessori foi uma das pedagogas que mais enfatizou a necessidade da redimensionação das várias dimensões curriculares em presença no contexto escolar, aspectos básicos para o desenvolvimento de um processo de ensino – aprendizagem activo (importante legado da sua obra aos jardins de infância actuais).

O seu conceito de espaço escolar é bastante diferente do que era preconizado tradicionalmente. Considera que a área da sala deve ser espaçosa e adequada ao número de crianças, para que pessoas e materiais mudem de sítio comodamente. As dimensões físicas da escola devem ser adequadas aos objectivos pedagógicos, subjacentes ao seu método.

A concepção de um ambiente educativo tão elaborado implicou exigências a vários níveis: mobiliário, equipamentos, objectos de observação e instrumentos de trabalho. Assim, Montessori recusou o uso de carteiras e bancos e concebeu novos equipamentos e materiais de ensino adaptados à idade e ao tamanho das crianças. Na “Casa dei Bambini” tudo é construído à medida dos seus utilizadores: mesas, cadeiras, armários, prateleiras, estantes, bengaleiros, lavabos, cozinha (herança ainda hoje presente nos modelos actuais). Esta preocupação ambiental estende-se aos próprios edifícios e áreas exteriores. As janelas são de reduzida dimensão e ao alcance das crianças, que também cuidam dos jardins, com utensílios à sua medida.

Numa escola Montessori, as crianças não têm lugares marcados, mudam de cadeira ou de mesa quando querem, trabalham de pé ou sentados, na sala, no corredor ou no jardim.

Crente de que a criança aprende sobretudo através dos sentidos, Montessori demonstra também grande preocupação com os materiais pedagógicos. São materiais complexos, adaptados a determinadas actividades, de forma a captar o interesse das crianças e a proporcionar um desenvolvimento regulamentado das suas capacidades motoras, sensoriais e intelectuais, promovendo um aumento contínuo de descobertas pessoais, impulsionadoras do crescimento. Permitem à criança trabalhar autonomamente e são um apoio para os educadores. Alguns desses materiais ainda hoje se utilizam, mas inseridos num modelo mais amplo.

Neste ambiente (embora bastante estruturado), a criança é livre de se movimentar, de agir, de ser activa e espontânea, sem excessiva intervenção do adulto. Toda a acção educativa deve ter como objectivo auxiliar a criança na construção da sua personalidade, de forma a criar adultos independentes, responsáveis, auto disciplinados, livres e autónomos. A conquista da autonomia é, para Montessori, uma necessidade interior da criança, bem patente numa expressão frequentemente ouvida nas suas escolas: “ajuda – me a fazer sozinho” (Montessori, 1943, p.289).

Assim, as crianças têm oportunidade de escolher o seu trabalho, de o executar lentamente e à vontade e repeti-lo as vezes que forem necessárias para vencer as dificuldades e adquirir novas capacidades (auto educação), desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades. A prática diária dos exercícios dá à criança a possibilidade de corrigir

os erros, “de ter conhecimento das próprias possibilidades, de se tornar mais segura de si, de suscitar o interesse e a união das crianças” (Montessori, s.d. p.291/292).

Como se verifica (e ao contrário do que propunha Dewey), a actividade da criança em Montessori não decorre de projectos integradores, mas essencialmente da manipulação do material apresentado à criança, sobretudo no que concerne à aprendizagem sensorial. No entanto, a proposta pedagógica de Montessori é bastante mais abrangente, apresentando como proposta curricular para o ensino pré – escolar, um leque diversificado de actividades.

Assim, para o desenvolvimento motor e muscular, recomenda actividades de expressão motora (incluindo actos da vida quotidiana, a jardinagem, sessões de ginástica e a exploração de material diversificado), a que associa as actividades de música e canto. Sublinha frequentemente a importância da actividade motora na estruturação da vida psíquica da criança: “ a actividade motora não é apenas expressão do eu, mas também factor indispensável para a estruturação da consciência, sendo o único meio tangível que põe o eu em relações bem determinadas com a entidade externa” (Montessori, 1943, p.142).

O desenvolvimento da linguagem, é muito valorizado e considerada a forma privilegiada da criança entrar em contacto com o mundo exterior, por isso as palavras devem ser pronunciadas de forma correcta e clara. Dentro da área das expressões, recomenda ainda actividades de expressão plástica.

O desenvolvimento de conceitos matemáticos, a partir da própria educação sensorial é, igualmente, uma área muito enfatizada por Montessori. Defende ainda a aprendizagem da escrita e da leitura em idade pré – escolar, preconizando o método associacionista (decomposição das partes para o todo, ao contrário do seu antecessor). Prevê igualmente o desenvolvimento moral e a educação religiosa.

As diferentes áreas disciplinares vão – se assim desenvolvendo a partir das actividades espontâneas das crianças ou de lições ou jogos mais orientados, que se desenrolam em três tempos, progressivamente mais complexos, para que a criança vá integrando novas aprendizagens.

São ainda de salientar outros aspectos que fazem parte do ambiente educativo das escolas Montessori: a lição do silêncio, com a qual se pretende desenvolver as capacidades

de auto – domínio e interiorização da criança e a abolição dos prémios e castigos, considerados nocivos ao trabalho da criança, já que “suprimem e lesam a espontaneidade do espírito” (Montessori, s.d. p.286). A sua abolição permite que surja “um despertar da consciência, um sentimento de dignidade que antes não existia” (1943, p.180). Por isso, nas escolas Montessori “ não se ouve falar alto, dar repreensões (...) nem sequer elogiar” (Montessori, 1943, p.24). A única recompensa considerada por Montessori é o sentimento de saber cada vez mais, isto é, “el sentimiento de la libertad interior” (Paew, 1935, p.52). Quando alguma criança não respeita o trabalho dos colegas e tem comportamentos incorrectos, a professora pode isolá-la durante algum tempo, num dos cantos da sala. Esta técnica (a que se recorre só em casos extremos), revela-se eficaz, pois permite que a criança se acalme, chegando à conclusão que é mais agradável trabalhar junto dos amigos.

Um ambiente livre, mas também organizado e disciplinado é considerado essencial para que a criança se desenvolva e instrua. A disciplina não deve ser autoritária, mas espontânea, isto é, uma obediência feita com prazer, baseada na liberdade, perspectivada dentro de cuidadosos limites. Por exemplo, a criança tem liberdade para escolher e realizar a actividade que mais lhe interessa, mas no final tem que arrumar os objectos utilizados. Como refere Montessori “as crianças nas nossas escolas são livres, mas a organização é necessária: uma organização mais cuidada do que nas outras escolas a fim de que as crianças sejam livres para trabalhar.” (Montessori, s.d. p.285). Desta forma é possível obter um “ambiente normalizado” da escola, promotor de grandes progressos.

Valoriza o esforço e o trabalho da criança, que é predominantemente individual (ao contrário do que propunha Dewey). No entanto, não descarta a aprendizagem da sociabilidade entre pares, construída sobretudo através do desenvolvimento do espírito de entreaajuda e cooperação, em actividades de grande ou pequeno grupo e em situações da vida diária da instituição. Nas escolas Montessori não há classes escalonadas nem horários rígidos a cumprir.

Faz a ligação a outros contextos da vida da criança, sobretudo à família, que considera a primeira instância educativa da criança e com a qual deve haver uma estreita colaboração.

A concepção de criança competente, centro de toda a acção educativa, o professor atento e disponível, a preparação de um ambiente pedagógico adequado e estimulante,

incluindo o material concebido cientificamente (bem como as outras dimensões curriculares atrás referidas), a presença de várias áreas curriculares, a ligação à família e, finalmente, a percepção de que tem que haver uma forte motivação, baseada no interesse da criança, para que esta aprenda de uma forma activa, fazendo descobertas por si própria, são aspectos centrais da pedagogia da infância, que apontam já para a necessidade do envolvimento da criança na actividade, para que a aprendizagem seja significativa.

Os resultados da aplicação prática do seu método, surpreenderam até Maria Montessori, ao constatar que as crianças aprendem depressa, falam bem, são autónomas e até capazes de resolver problemas práticos de alguma complexidade.

A pedagogia Montessoriana é, por vezes, criticada por ser muito estruturada e academicamente orientada. Um dos aspectos apontados é o facto do material pedagógico ser artificialmente preparado, o que conduziria a uma directividade camuflada. Sendo os objectivos preestabelecidos para cada tipo de actividade, a liberdade da criança limitar-se-ia apenas à escolha dos objectos com os quais pretendia trabalhar, o que seria também um entrave ao desenvolvimento da criatividade.

Outros pedagogos da época (Froebel, Dewey) preconizam o contacto da criança com a natureza, atribuindo-lhes a tarefa de seleccionar e construir os seus próprios materiais de trabalho. Desta forma, a criança teria mais liberdade e incentivar-se-ia a criatividade.

Outra questão que tem sido objecto de crítica no método Montessoriano, é o facto de este se basear no pressuposto de que a criança aprende sensorialmente as coisas de forma sectorial, isto é, pormenor a pormenor, e só depois as apreende globalmente. Esta teoria associacionista é criticada por alguns pedagogos, que defendem o contrário, isto é, a criança primeiro teria uma percepção global das coisas e só depois passaria ao pormenor, para finalmente construir uma ideia global mais perfeita (Decroly). No entanto, tudo isto são questões que ainda hoje se continuam a debater, quer no âmbito das teorias da aprendizagem, quer no âmbito das aprendizagens curriculares específicas (Joyce, Weil, e Calhoun, 2002).

Maria Montessori é adepta da valorização do trabalho, como ponto central da educação. Na idade pré – escolar o trabalho seria fundamentalmente educativo, tornando-se nas etapas posteriores, mais produtivo. Outros pedagogos criticam este esforço exigido à criança, sendo adeptos de um ambiente de aprendizagem essencialmente lúdico.

É adepta ainda da aprendizagem da escrita e da leitura em idade pré – escolar, enquanto outros investigadores preferem reservar estas aprendizagens para os níveis de ensino subsequentes. Outra questão que continua em aberto.

Montessori defende um trabalho predominantemente individual, enquanto outros autores insistem na necessidade de promover a socialização da criança, através da realização de actividades de grupo (Dewey, Decroly, Freinet...).

A pedagogia de Montessori prevê também o desenvolvimento da imaginação da criança, mas baseada na realidade, desvalorizando por exemplo, as histórias e os contos. Considera que as crianças demasiado imaginativas progridem menos, porque têm mais dificuldade em se concentrar em actividades práticas (Montessori, s.d.). Entende, pelo contrário, que a vida interior se constrói “sobre a base fundamental duma personalidade unificada, bem orientada no mundo exterior” (Montessori, s.d. p.310). Esta é uma das maiores críticas feitas à sua obra, considerando alguns investigadores que, desta forma, a vida sentimental da criança não tem oportunidade para se desenvolver na sua plenitude, dado que as ocupações normais a absorvem completamente (Paew, 1935).

Alguns autores consideram que o movimento Montessoriano, se tornou pouco aberto à inovação e à mudança, impedindo que as ideias de Montessori se renovassem ainda em sua vida. Outros autores referem que, apesar de tudo, Montessori não apresenta os seus ensinamentos como imutáveis, admitindo o progresso e a readaptação.

A sua proposta é criticada quer pelas tendências tradicionalistas, que a consideram demasiado livre, quer mais tarde, pelos movimentos de renovação pedagógica, que a consideram demasiado rígida.

Apesar das críticas e controvérsias em torno do método Montessoriano, cientistas de todos os domínios têm apreciado os seus fundamentos científicos e experimentais, bem como os resultados obtidos. Uns apreciam a ordem, o comportamento responsável, a serenidade e a educação das crianças. Outros apreciam a liberdade e a espontaneidade de que gozam as crianças nas suas escolas. A sua cientificidade, combinada com o rigor, a qualidade e a inovação com que cuida todos os detalhes, faz da sua proposta um incontornável referencial pedagógico.

No que concerne à educação de infância, verifica-se que a sua pedagogia goza, ainda hoje, de grande actualidade: a preocupação com a organização do ambiente educativo

da sala de actividades; a liberdade de escolha e de movimentos que é dada à criança; o respeito pela sua individualidade e ritmo próprio de desenvolvimento; a noção da criança como “ser competente”, com direito a ter um papel activo no seu processo de formação e a do docente como apoiante desse percurso; a valorização do trabalho e da actividade da criança; o desenvolvimento da sua autonomia e a ligação escola/família. Todos estes conceitos são importantes para se pensar hoje o conceito de envolvimento. Alguns deles encontram-se presentes, por exemplo, nas orientações curriculares, nos objectivos para a educação pré – escolar, na fundamentação teórica de alguns modelos curriculares de índole construtivista, servindo ainda de inspiração a algumas tendências pedagógicas actuais.

Montessori pensa a educação pré – escolar como uma preparação para o ensino posterior e pugna pela sua elevada qualidade, pois acredita que desta forma, pode ajudar a criar um mundo melhor para as crianças.

Maria Montessori é, sem dúvida, um marco inovador na história da educação pré – escolar.

2.3- Ovide Decroly (1871/1932)

Decroly e Montessori foram contemporâneos, desenvolvendo as suas ideias quase na mesma época. Ambos surgiram em países latinos, partiram da observação das crianças deficientes para desenvolver a sua obra e fundamentaram-se na observação e experimentação.

A vida e o seu pleno desenvolvimento, é entendido por estes autores, como o princípio fundamental donde deve partir tudo o resto, por isso, na sua forma mais ampla, as suas concepções são consideradas “vitalistas”. Daí a aceitação da criança como individuo, que tem a sua própria vida a viver e a expandir. Mais acentuado em Montessori, que se dedicou especialmente à educação de crianças pequenas, este pressuposto existe também em Decroly, embora o seu biologismo se tenha temperado com maior compreensão das condições da vida social.

Os princípios e a base metodológica que propôs estavam em sintonia com os princípios enunciados pela “escola nova”. Os seus principais interesses foram: a vida (em

sentido biológico e humano), a humanidade (enquanto conjunto de homens em sociedade) e as crianças, a quem dedicou toda a sua vida (Adel, 2001).

Tal como Montessori, inspirou-se em autores como Rousseau (valorização da comunidade e da natureza), Pestalozzi (ensino baseado no amor e nas realizações manuais), Froebel (método educativo baseado no jogo, que assume importante papel nos centros de interesse), em psicólogos como Claparede (que foram o incentivo para elaborar a sua teoria da globalização) e ainda noutros autores, seus contemporâneos.

Decroly é um psicopedagogo que desenvolve uma proposta educativa completa (ao contrário de Dewey), incluindo três aspectos essenciais: a formulação de princípios psicopedagógicos sobre a aprendizagem; a apresentação de processos didáticos; um programa alternativo de conteúdos educativos. No entanto, o sistema pedagógico que propõe é flexível e evolutivo, pois (à semelhança do que era preconizado por Dewey), considera que em educação não há métodos definitivos, por isso tem que haver constante investigação e experimentação: “ a obra da educação tem que ser ágil, plástica, capaz de evoluir” (Adel, 2001, p.103).

À semelhança dos seus antecessores, critica as formas escolares tradicionais, divididas em matérias estanques e em métodos verbalistas centrados no professor. Considera que a escola deve ser permeável e aberta – “a escola pela vida e para a vida” (Decroly, 1927). A vida escolar deve ser uma continuidade da vida familiar e social, importantes recursos para a educação.

Concebe o ensino como um conjunto de estratégias, cujo objectivo final será situar o aluno frente à vida, de modo a que possa aprender com ela e a partir dela, numa atitude de busca constante (Adel, p.118).

As suas propostas educativas baseiam – se necessariamente em concepções de criança, de professor e de processo de ensino – aprendizagem (incluindo as várias dimensões curriculares que dele fazem parte), reconstruídas em função de novos valores. A criança é vista como um ser pleno de vida, activo, criador, com as suas características próprias, com os seus interesses, com a sua história de vida particular, mas também como um ser inserido numa sociedade com as suas especificidades próprias que, de alguma forma, a influenciam e para a qual a criança deve ser preparada. Por isso, é importante que

a escola conheça, respeite, valorize e desenvolva estas diferentes dimensões da vida da criança.

O professor (e restante pessoal a trabalhar nas escolas Decroly) deve amar as crianças, ser activo, inteligente, criativo e estar preparado para observar, não só as crianças, mas também os animais, as plantas e todo o meio circundante. Deve exprimir – se facilmente, ser ordenado e disciplinado e ter o desejo de se educar e instruir na área da psicologia e da ciência (ao contrário de Montessori, para quem o professor devia ser humilde) (Decroly, 1927). O educador é o orientador/coordenador de todo o processo de aprendizagem. Deve ser um observador atento, planificar e avaliar, respeitando sempre o ritmo individual de aprendizagem de cada criança e guiar – se pelos seus interesses.

À semelhança dos seus antecessores, o centro de toda a actividade escolar é a criança/aluno, por isso o processo de ensino – aprendizagem deve partir da sua realidade e valorizar a actividade da criança como fonte de desenvolvimento.

Assim, a base de toda a aprendizagem é o interesse da criança. De acordo com a sua visão biologista do homem, considera que esses interesses se fundamentam nas necessidades básicas e fisiológicas do ser humano. Conhecendo as necessidades vitais da criança, consegue – se o interesse e conseqüentemente a sua vontade de aprender.

Esses interesses variam com a idade. Nas crianças pequenas, são essencialmente provenientes de situações fortuitas e pontuais, relacionadas com as suas vivências diárias. Considera que a vida natural e social é educadora por excelência.

Assim, a sua proposta educativa e metodológica assenta na elaboração de um programa escolar em torno de núcleos temáticos significativos para o aluno, extraídos dos seus interesses, das suas vivências e do meio envolvente – os centros de interesse (ainda hoje com repercussões na prática de alguns jardins - de - infância). No entanto, como os interesses do grupo podem ser muito variados, propõe dois tipos de conhecimentos, que considera serem do interesse de todos e dos quais se pode partir: o conhecimento de si mesmo (baseado em 4 necessidades básicas - alimentação, habitação, defesa e trabalho) e o conhecimento sobre o meio natural e social, onde as crianças estão integradas. Este inclui o meio humano (familiar, escolar e social); o mundo vivo dos animais e das plantas e o mundo celeste, que compreende o estudo do sol e dos astros (Decroly, 1927).

O processo de conhecimento inclui três actividades básicas de escola (que devem ser sempre aplicadas, mudando apenas o seu conteúdo ou o contexto): “a observação”, que é a primeira actividade que deve ser proposta pela escola, face a qualquer foco de aprendizagem, para que seja possível desenvolver o espírito científico; “a associação”, que permite que ideias e noções se relacionem umas com as outras, mesmo que distantes no tempo e no espaço; a “expressão” (abstracta e concreta) que é o culminar do processo e é a forma através da qual a criança comunica com os outros, aspecto essencial na actividade escolar. Esta comunicação pode materializar-se de modo mais concreto, por exemplo, através de actividades manuais ou artísticas, ou revelar-se de forma mais abstracta, concretizando-se com o recurso a símbolos ou códigos convencionais, como a linguagem escrita, matemática, musical, etc. (Decroly, 1927; Adel, 2001).

Decroly considera pois, que o conhecimento e a aprendizagem se sustentam em quatro aspectos essenciais: sentir, pensar, agir e exprimir – se (Decroly, 1927).

À semelhança de Dewey, esta sua proposta fundamenta – se na teoria da “globalização”, para explicar a formação das ideias da criança. Considera que a actividade mental da criança acontece a partir de um conhecimento global dos objectos e dos conceitos e só depois passa à análise parcial, chegando a converter-se num esquema elaborado e preciso. Atribui à escola e ao professor, um papel importante na condução deste processo de análise. Este princípio é também aplicado à iniciação da leitura. Deve partir-se sempre da frase completa, plena de significado e sentido, para progressivamente, em etapas posteriores e através do processo de análise, se chegar à sílaba.

Assim, com base nestas suas concepções (e em alternativa aos programas sequenciais, divididos de acordo com as divisões das ciências), propõe o novo conceito de “inter relação” entre as diferentes disciplinas escolares, estruturadas em torno deste programa de ideias associadas ou “centros de interesse” e que se traduzem na vivência de actividades e projectos integrados e motivantes para a criança (hoje com ressonância, por exemplo, na perspectiva holística do currículo para a educação pré – escolar).

Outro dos princípios fundamentais do seu método é a “individualização”, pugnando sempre por um profundo respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno, ainda que se trabalhe com todo o grupo (à semelhança do que era preconizado por Dewey). Estes princípios repercutiram – se ao nível da redimensionação de outras dimensões curriculares

em presença no espaço escolar, nomeadamente quanto à organização do espaço, dos grupos, do material, do tempo pedagógico e das interações.

As salas devem organizar – se em pequenos ateliers ou laboratórios, com cadeiras e mesas flexíveis, que sejam facilmente manuseáveis pelos alunos. As salas devem ter distribuição de água, de gás, de luz, fontes de calor e luz artificial, de modo a permitir a experimentação, a vivência de actividades diversificadas e a fácil manutenção e limpeza dos espaços e materiais.

As salas devem conter grande quantidade de material e bastante diversificado, para que a criança possa manipular, observar, classificar, sistematizar e ordenar. Este material é recolhido na natureza pelas próprias crianças, transformando-se depois em material didáctico, através da sua exploração pedagógica (ao contrário do material estruturado proposto por Montessori).

À semelhança de Dewey, considera que o número de crianças por turma deve ser restrito, para que os alunos usufruam de uma atenção mais individualizada, trabalhem em grupo, tenham oportunidade de se deslocar e trocar impressões com os seus colegas e professor, desenvolvam o seu espírito de iniciativa, de solidariedade, de responsabilidade e sejam capazes de se auto – disciplinarem. A preocupação com a ratio adulto/criança está presente nalguns modelos de inspiração construtivista e tem sido alvo de várias pesquisas, algumas das quais referidas no âmbito deste trabalho no capítulo 4.

Em termos de organização interna do grupo, propõe uma estrutura de representação social idêntica à sociedade, onde cada indivíduo tem liberdade, mas também responsabilidades das quais deve prestar contas. Considera que a ordem, a liberdade e a responsabilidade, são conceitos, que só fazem sentido, num grupo onde as crianças aprendam a conviver e a colaborar uns com os outros. È o seu conceito de “coeducação” (Decroly, 1927), que irá mais tarde influenciar pedagogos como Freinet.

As escolas Decroly incluem uma população restrita, mas composta por elementos de todas as idades (dos 4 aos 15 anos). No entanto, para a distribuição das crianças pelos grupos, considera mais adequada uma distribuição homogénea do ponto de vista etário, sobretudo se os grupos são numerosos (Decroly, 1927). As crianças com necessidades educativas especiais devem integrar – se numa turma particular, onde o trabalho seja orientado por um professor devidamente preparado para o efeito.

Embora não haja uma rotina diária rígida, propõe uma organização do tempo pedagógico associando – o às actividades. Assim, a manhã seria dedicada essencialmente a exercícios de observação, comparação, associação, jogos de expressão motora, desenho e outros trabalhos manuais. Em grupos mais avançados, aconselha também (3 ou 4 vezes por semana), actividades na área da linguagem oral e abordagem à escrita (leitura, escrita, ortografia, etc.). Algumas manhãs seriam ainda dedicadas a visitas de estudo a museus, oficinas, visitas domiciliárias, etc. A tarde seria consagrada a trabalhos manuais (também muito valorizados por Dewey), a cursos de introdução a línguas estrangeiras e trabalho livre. Ao longo do dia estavam também previstos momentos para arrumação, manutenção e organização de espaços e materiais, bem como a outras tarefas relacionadas com a vida interior da comunidade escolar (elaboração de quadros, textos, livros, recolha de imagens, colecções, manutenção do aquários, etc.).

Verifica – se, pois, que as actividades que integram um programa de ideias associadas, são bastante variadas, englobam todos os domínios do desenvolvimento e traduzem – se no trabalho individual e colectivo obtido pela colaboração constante de todos os alunos, baseando – se num processo interactivo rico entre pares, com o professor, com os materiais e com a comunidade envolvente.

Como complemento ao seu método, é ainda de salientar a recuperação do jogo educativo, considerado, por excelência, o elemento motivador da aprendizagem. Decroly considera o jogo o ponto que liga a criança à vida, para lá dos muros de escola (1927). Esta ideia goza hoje de grande actualidade, sendo foco de interesse para algumas importantes investigações realizadas nesta área (Kishimoto, 1998, 1999, 2000).

Manifesta ainda a preocupação com a ligação aos outros contextos da vida da criança, por isso, considera que os pais devem estar envolvidos no processo educativo dos filhos. Assim, nas suas escolas eles são informados do programa e do método usado, de forma a poderem ter uma colaboração mais participativa.

Em síntese, a singularidade da sua proposta reside no facto dos seus princípios estarem intimamente relacionados com a prática escolar e apresentar um sistema coerente que permite respeitar os interesses pessoais e sociais dos alunos.

Como Montessori, Decroly demonstrou a possibilidade de uma educação e de um ensino assente na liberdade, na observação da criança, na experimentação e no respeito pela

sua individualidade; como Dewey ele exige que o ensino parta dos interesses das crianças, que as escolas sejam antes de mais “laboratórios” plenos de vida e não “auditórios”, recorrendo aos trabalhos manuais com estratégia de conhecimento. A sua proposta é também considerada “diferenciadora” dado dar prioridade à adaptação do ensino a cada criança e ao seu ritmo de aprendizagem; “activa”, por considerar a actividade fonte de conhecimento e “globalizadora”, porque situa o aluno perante a realidade com toda a sua complexidade (Adel, 2001). Ainda à semelhança de Dewey, quer aproximar a escola da vida e suscitar na criança o desejo de agir, intimamente relacionado com a necessidade do jogo e motivação que caracteriza a infância, aspectos da pedagogia da infância, essenciais à compreensão do conceito de envolvimento.

À semelhança dos seus contemporâneos, também as propostas pedagógicas de Decroly têm sido alvo de algumas críticas. Alguns autores referem que as necessidades postuladas por ele são as dos adultos (e não as das crianças) e que o objectivo do trabalho escolar continua a ser a aquisição de conhecimentos pré determinados, com base nos centros de interesse (Adel, 2001).

No entanto, pode também verificar-se que muito do pensamento de Decroly não perdeu a actualidade e ainda hoje vigora nas práticas escolares. Hoje também se considera que a actividade escolar deve ser dinâmica e estar em constante dialéctica com a sociedade, com o meio e com a vida; a adopção de um método científico, a partir da observação directa e da experiência do aluno, com a aproximação da realidade à escola, incluindo as saídas e visitas de estudo (muito presentes na educação de infância); o método de leitura global coexiste, ainda hoje, com os métodos analíticos; a ideia de globalização, como base da aprendizagem escolar, traduz – se hoje nos programas escolares para os primeiros anos de escolaridade, que incluem conteúdos próximos da realidade das crianças, incluindo no pré – escolar; a importância dada à motivação e aos interesses dos alunos; a recuperação do importante papel do jogo educativo, para aprendizagem das crianças, aspecto básico ao nível da educação de infância; a noção de uma pedagogia diferenciada, adaptada a cada criança (hoje no centro do debate educativo); o papel do professor/educador, como orientador do processo de ensino – aprendizagem, que deve promover uma predisposição do aluno para “aprender a aprender”; o conceito de interdisciplinaridade, que se tem tentado implementar nos vários níveis de ensino, através do trabalho multidisciplinar e

também presente, por exemplo, na visão holística do currículo para a educação pré – escolar. Finalmente, pode ainda considerar-se o pensamento de Decroly actual, pela visão crítica da instituição escolar.

2.4- Jean Piaget (1896/1980)

A obra de Piaget foi extensa e teve um enorme impacto na educação, tanto no que diz respeito à elaboração teórica, como à própria prática pedagógica⁵. O seu interesse começou por ser de carácter epistemológico, em torno do processo de construção do conhecimento do ser humano. Partindo destes interesses iniciais, Piaget começa a investigar as formas de conhecimento e inteligência, que decorrem nos indivíduos, desde o nascimento até à idade adulta. Deste trabalho resultou a “psicologia genética”, uma teoria psicológica do desenvolvimento e da aprendizagem, que se pode considerar uma das mais importantes no âmbito da psicologia. A partir de 1973 renovou o pensamento e nos últimos quinze anos da sua vida, passou a centrar a sua atenção no mecanismo de construção do conhecimento, isto é, no processo que permite o aparecimento de novas construções ou perspectivas e aprofundou o conceito de equilíbrio.

Os seus estudos deram um contributo considerável, no sentido de se poder compreender melhor o processo de desenvolvimento da criança. De acordo com o autor, a criança passaria por diferentes “estádios de desenvolvimento” cognitivo, sequenciais e contínuos, até atingir a adolescência e que podem considerar-se graus sucessivos de estruturação, em direcção a maiores níveis de coerência interna (estádio sensório – motor; estágio das operações concretas; estágio das operações formais). Cada estágio é caracterizado por apresentar uma estrutura cognitiva particular, que determina a forma de aproximação intelectual que o sujeito realiza com o seu meio (Piaget, 1983; Fairstein e Rodriguez, 2001).

Esta passagem de um estágio a outro, não se explica apenas pelo amadurecimento individual, sendo também influenciada pelas diversas situações conjunturais,

⁵ Escreveu pouco sobre educação, mas as suas ideias foram recuperadas por outros autores, entre os quais Kamii e Devries, que se consultaram frequentemente no âmbito desta pesquisa.

experienciadas pela criança, nos seus contextos de envolvimento, onde a linguagem e as relações sociais, desempenham um papel preponderante.

Através do jogo de “assimilação e acomodação”, o sujeito vai construindo estruturas operatórias, cada vez mais complexas, que são o resultado do processo de “equilibração”, que regula estes intercâmbios (Piaget, 1983; Piaget, 1970, citado em Oliveira - Formosinho, 1998).

O mais interessante contributo de Piaget para a pedagogia reside, provavelmente, nos estudos epistemológicos que realizou, no âmbito dos quais os conceitos de assimilação e acomodação são centrais.

A “assimilação”, consiste na incorporação de um novo objecto ou ideia, a um esquema já existente. A “acomodação”, é a tendência para alterar os esquemas de acção adquiridos, com o objectivo de se adequar ao novo objecto. O crescimento intelectual ocorre à medida que a criança se adapta às novas situações. A “equilibração” é o processo dinâmico, de crescimento e de adaptação, que acontece sempre que a criança se acomoda a um novo problema ou acontecimento (desequilíbrio cognitivo), modificando as suas ideias a respeito do mundo, gerando assim, um esquema mais adaptativo (Piaget, 1936,1983). Como refere Piaget, a criança aprende as coisas partindo da realidade, agindo sobre ela e colocando – a em relação com os seus conhecimentos anteriores: “cada conceito é sustentado e colorido por uma rede completa de outros conceitos” (Kamii e Devries, (s.d.), p.35).

De acordo com o autor, o conhecimento que construímos, baseia-se nas nossas acções e na nossa própria reflexão sobre elas, tendo em conta a especificidade do modo como percebemos e concebemos.

Como refere Oliveira – Formosinho (1998), em termos de aprendizagem, estes princípios significam, que aquilo que o aluno aprende em cada momento, depende não só “do que se lhe ensina, mas também dos esquemas pessoais que utiliza para interpretar e dar sentido à experiência de aprendizagem” (p.146).

À semelhança de Decroly e Dewey, entende que as crianças também aprendem primeiro de uma forma global, para progressivamente chegarem a uma visão mais analítica dos fenómenos. Considera o erro como parte da actividade construtiva da criança: “os erros

fazem, parte do processo de crescimento (...) fazendo muitos erros constroem progressivamente o conhecimento de si mesmas” (Kamii e Devries, (s.d.), p.90). Este pensamento é muito importante para os modelos construtivistas, porque pressupõe que a criança tem que manipular, experimentar, descobrir e reformular, ao contrário do que acontece com os modelos tradicionais, basicamente transmissivos, em que a preocupação é que a criança reproduza correctamente, de acordo com o modelo sugerido.

Os princípios globais desta teoria levaram a muitas reflexões pedagógicas, que gozam ainda hoje de grande actualidade. Este autor considera que um dos principais objectivos da educação deve ser formar homens com espírito crítico, capazes de inovação e mudança. Entende que a educação conformista, implementada pela escola tradicional, não responde a este desafio, por isso considera que a escola deve reorganizar – se e permitir que os alunos aprendam a descobrir por si próprios, desenvolvam a sua autonomia, sejam activos, curiosos, interventivos. Só desta forma, a escola ajudará os indivíduos a chegar a níveis mais elevados de crescimento afectivo e cognitivo. Como refere o autor (1983) “o ideal da educação não é aprender o máximo ou elevar ao máximo os resultados, mas sim antes de tudo aprender a aprender; aprender a desenvolver – se e aprender a continuar a desenvolver – se depois da escola” (p.40). Estes pensamentos estão hoje muito presentes não só na formação das crianças, mas também na formação de adultos (aprendizagem ao longo da vida).

Estas concepções sobre a educação e o papel da escola, traduzem – se logicamente numa necessidade de reformulação de práticas e conceitos em contexto escolar.

Piaget considera o ser humano, um organismo basicamente activo, explorador, manipulador e processador de informação. Entende que o conhecimento não emerge dos objectos ou das crianças, mas das interacções que se estabelecem entre a criança e esses objectos. Consequentemente, apresenta a criança pequena, como sendo competente, activa, construtora do desenvolvimento, a partir das acções que exerce sobre as coisas, as situações e os acontecimentos. Percepciona – a como uma exploradora ávida de saber, possuidora de uma imensa curiosidade e vontade de descobrir, por experiência própria, como as coisas são e como funcionam. Por isso, só através da acção e de uma aprendizagem activa, é que as crianças pequenas têm possibilidade de construir o mundo físico e social.

Neste sentido, o papel do professor é fundamental. Ele deve ser um observador atento para melhor se aperceber dos interesses e solicitações das crianças e a partir daí planificar, sugerir, apoiar e avaliar. A observação, a planificação e a avaliação são hoje dimensões muito valorizadas pelos modelos pedagógicos construtivistas. Esta trilogia é percebida pelo autor como um processo contínuo, que ajudará o educador a actuar de forma mais consentânea com os interesses manifestados pelas crianças e reformular a sua intervenção, caso seja necessário. Não deve ter uma atitude directiva e de imposição dos seus objectivos, mas de adequação às situações pedagógicas que vão decorrendo no contexto educativo, aproveitando todas as situações de jogo. Assim, o educador deve essencialmente estimular as crianças a explorar por si mesmas, a tomar decisões e a adquirir confiança nas suas ideias, bem como proporcionar um meio e um ambiente favorável a uma aprendizagem activa.

Considera que a qualidade do ambiente educativo, nas suas diferentes dimensões é essencial ao desenvolvimento harmonioso das crianças, por isso, é imprescindível providenciar meios ricos em oportunidades, para as crianças desenvolverem uma actividade auto estruturante. Logo, o espaço deve ser amplo para permitir a movimentação das crianças e atractivo para motivar a criança a agir e experimentar. Propõe a organização da sala em “áreas de actividades”, para que as crianças possam autonomamente realizar actividades diversificadas e interessantes. Estas áreas (que podem ser flexíveis em função dos interesses das crianças) devem estar repletas de material de qualidade e de objectos reais retirados da vida diária. Este aspecto é considerado muito importante, pois é através da manipulação de objectos que a criança tem oportunidade de “desenvolver o seu conhecimento espacial, lógico – matemático e físico (Kamii e Devries, (s.d)).

Não propõe uma rotina rígida para a organização do trabalho diário, considerando que esta deve ser adaptada ao funcionamento de cada instituição e aos objectivos educativos de cada educador. No entanto, é importante que aconteçam momentos de trabalho individual, de pequeno grupo e de grande grupo, que proporcionem, em contexto natural, tempos para a planificação, preparação, vivência e revisão das actividades desenvolvidas.

Da mesma forma, não há uma proposta única para a organização dos grupos, aceitando – se quer a distribuição homogénea, quer a distribuição heterogénea das crianças, em termos etários.

Piaget valoriza ainda a promoção de interações ricas e seguras, não só entre adultos e crianças, entre pares e com o material, em contexto mais restrito de sala de actividades, mas envolvendo todo o pessoal da instituição, de forma a construir um ambiente securizante, de confiança, onde a criança possa tomar iniciativas, escolher e decidir, ser autónoma e independente, prosseguir os seus interesses, dizer o que pensa, questionar, experimentar e manipular os objectos. O trabalho em equipa e a formação de todo o pessoal a trabalhar na escola é fundamental para este autor.

Embora o papel do adulto seja bastante valorizado, como fonte de conhecimento cultural, Piaget considera que a reciprocidade, o intercâmbio intelectual e a cooperação entre pares, é a forma ideal de interação social para fomentar o desenvolvimento: “ os pares facilitam o desenvolvimento por vias inacessíveis aos adultos” (Kamii e Devries, (s.d.), p.70). Considera que o debate entre o adulto e a criança é uma interação “assimétrica”, já que o adulto está numa posição de poder superior, o que altera a condição de reciprocidade, essencial para conduzir ao desenvolvimento cognitivo. Por isso, de acordo com este autor, as “lições” do adulto, levam a que frequentemente, as crianças pequenas abandonem as suas ideias, sem as verificar, porque não podem competir com as apresentadas pelos adultos. Pelo contrário, a interação entre pares, facilita o confronto de diferentes opiniões, a descentração, o desenvolvimento de uma descentração autónoma, as trocas reais de pensamento, favorecendo assim, a educação do espírito crítico, a objectividade e a reflexão discursiva.

Relativamente aos conteúdos a desenvolver, entende que sendo a criança naturalmente activa e curiosa, as numerosas situações da vida quotidiana proporcionam uma importante fonte de conteúdos. Aponta um conjunto diversificado de actividades (que englobam as diferentes áreas curriculares), que a experiência tem revelado serem do agrado das crianças: o jogo simbólico, os jogos de construção e outros jogos variados como os puzzles, a pintura e outras actividades artísticas, a música, jogos de expressão motora, as

histórias, a culinária, a criação e tratamento de animais, o tempo de recreio ao ar livre... (Kamii e Devries, (s.d.).

Mas, para além da actividade em si, o mais importante é ter em conta, que a situação ideal de aprendizagem é aquela em que a actividade é de tal modo agradável, que aquele que está a aprender, a considera como um jogo. À semelhança dos pedagogos seus antecessores acredita no valor do jogo espontâneo da criança, que percepção como o primeiro e mais importante contexto de trabalho dos educadores, já que o jogo dá à criança uma razão intrínseca para o exercício da sua inteligência e da sua curiosidade.

Por isso, para que a exploração dos contextos envolventes se transformem em aprendizagens significativas, os campos de acção têm de responder aos interesses, necessidades e curiosidades das crianças, que se podem revelar, quer em relação a objectos físicos, quer sociais. Considera que só quando há algo intrinsecamente interessante, as crianças se mostram activas, curiosas e relacionam os fenómenos: “se os problemas são na verdade os seus, as crianças concentrar – se – ão e trabalharão durante um tempo extraordinariamente longo” (Kamii e Devries, (s.d.), p.110). Estas situações (tal como hoje) conduzirão ao envolvimento da criança e a aprendizagens mais significativas.

À semelhança dos pedagogos que o antecederam, Piaget tem também a preocupação com a inclusão dos outros contextos da vida da criança no processo educativo, com especial atenção à formação e ao envolvimento dos pais, pois só dessa forma é possível um intercâmbio e uma acção complementar de ambos os intervenientes, no sentido de um maior equilíbrio emocional das crianças e da facilitação das aprendizagens.

Só neste contexto relacional e interactivo, rico em actividades motivantes e integradoras, a criança terá condições para se envolver e participar plenamente no seu processo de crescimento e aprendizagem.

Cabe ainda assinalar, que a avaliação das crianças foi o aspecto menos trabalhado por parte dos pedagogos e psicólogos piagetianos. Entre as propostas mais difundidas encontra-se um instrumento de avaliação que contém as aprendizagens das provas operatórias desenhadas por Piaget, que mais não são do que os dispositivos de investigação, elaborados para questionar a construção de noções operatórias, como a classificação, a seriação e a conservação. Este tipo de avaliação pode desempenhar uma função

essencialmente diagnóstica (Fairstein e Rodriguez, 2001) e é uma das principais críticas que têm sido feitas à sua teoria, como teoria educativa. Alguns autores, consideram ainda que a influência de Piaget foi essencialmente psicológica, embora as “interacções” também sejam um princípio básico da sua epistemologia genética, como se acabou de referir. Aliás, o próprio autor aponta como principais factores do desenvolvimento, “a maturação”; “o papel da experiência”, isto é, dos efeitos do ambiente físico nas estruturas da inteligência; “a transmissão social”, no sentido amplo e, finalmente, a “equilíbrio ou auto – regulação”. Percepciona todos estes factores como sendo igualmente importantes e imprescindíveis ao processo de desenvolvimento (Steffe, 1996 citado em Martins, 1996).

Piaget afirmou, pois, a importância da interacção social para o desenvolvimento cognitivo da criança, nomeadamente ao nível do pensamento lógico. Enquanto contexto interpessoal, a interacção propiciaria a ocorrência de conflitos sócio – cognitivos, provocadores dos processos individuais de pensamento. Contudo, não equacionou o papel da interacção social, na modelação e co – construção desses processos de pensamento, aspectos apenas ocasionalmente mencionados na sua vasta obra (Rogoff, 1993; Taille, 1992 citado em Martins, 1996). Por isso, alguns autores consideram que a análise das particularidades de que o meio se reveste e dos seus processos de influência, foram preteridos, em favor do estudo da actividade dominante do sujeito, na estruturação da realidade (Schaffer, 1992, citado em Martins, 1996).

No entanto, a sua teoria e as implicações pedagógicas dela decorrentes, perduram até aos nossos tempos. A educação de infância foi um campo privilegiado para a elaboração de propostas curriculares de inspiração piagetiana. Distinguem-se os programas elaborados por Kamii e Devries, na década de setenta e o programa High/Scope proposto por Weikart, Hohman e outros (1992). Estes programas são propostas educativas globais, que incluem tanto uma formulação de objectivos e conteúdos, como especificações para o trabalho na sala de aula, como fundamentação teórica das propostas.

2.5- Vygotsky (1896/1934)

Ainda que apresentando divergência quanto ao papel da linguagem e da mediação do “outro”, na construção do conhecimento, quer Piaget quer Vygotsky, reconhecem o papel activo da criança na construção do conhecimento. Assim, ambos os autores compartilham a crença, de que as crianças intervêm activamente no seu próprio desenvolvimento e chegam ao conhecimento do mundo através da actividade e da interacção social. Partilham pois, uma imagem de criança como um ser competente, com grandes potencialidades, co – participante no seu próprio processo de crescimento e formação.

No entanto, enquanto Piaget destaca os estágios de desenvolvimento universais para todas as crianças, em função da idade e de suporte mais biológico, Vygotsky centra a atenção na interacção entre os substratos biológicos do comportamento e os contextos culturais e históricos, onde as crianças estão inseridas (Vygotsky, 1998). Considera pois, que embora possa haver semelhanças em certos estágios do desenvolvimento, o sistema de maturação das crianças varia em função das características individuais e sociais, reconhecendo assim a sua individualidade.

À semelhança de outros autores, também Piaget e Vygotsky, consideram que a interacção é um aspecto central para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento do ser humano. No entanto, enquanto Piaget enfatiza a interacção entre iguais, Vygotsky considera o impacto da interacção na globalidade, seja ela com um adulto ou com um par. Considera que quer uns, quer outros, podem produzir conhecimento cognitivo, sendo apenas indispensável que o interlocutor esteja num nível mais avançado, para que possa actuar na “zona de desenvolvimento próximo”, conceito essencial para se compreender a natureza interactiva e social do desenvolvimento da criança (Vygotsky, 1979, 1998).

Assim, de acordo com a teoria de Vygotsky, a especificidade do desenvolvimento humano, reside na natureza sociocultural, que resulta da integração dos indivíduos num meio culturalmente organizado, que observam e no qual participam. A interacção é considerada um factor essencial, quer na promoção do desenvolvimento dos sujeitos, quer

na apropriação dos “instrumentos e artefactos culturais”, dos respectivos contextos de integração.

Em síntese, o desenvolvimento é, pois, um processo partilhado por todos aqueles que nele participam e a pessoa humana é uma construção social, que se vai formando nas relações que vai estabelecendo com o mundo envolvente.

Assim, de acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo tem o embrião naquilo que é comum e inter subjectivo, passando cada vez mais a um domínio individual e privado. No desenvolvimento cultural das crianças, as funções aparecem primeiro entre as pessoas, como uma categoria “inter psicológica” e, depois, dentro da própria criança, como uma categoria “intra psicológica” (1998). O autor defende que existe uma conexão entre estes dois planos de funcionamento. A transformação dos processos externos (sociais), em processos internos (internalização), não é vista como uma mera transferência, mas como o resultado de uma longa série de acontecimentos de desenvolvimento. Consequentemente, Vygotsky vê a dimensão social, como uma condição intrínseca a essa mesma aprendizagem.

Destaca a competência verbal e a linguagem, entre os elementos de origem sócio – cultural, que actuam sobre a formação dos processos mentais superiores da criança. Considera que, inicialmente, os signos e palavras constituem para a criança, um meio de contacto social com outras pessoas. Mas, quando elas internalizam a fala socializada, começam a utilizá – la como instrumento de planeamento e comunicação. A linguagem passa assim, a adquirir uma função intra pessoal, além do seu uso interpessoal (Vygotsky, 1979, 1998).

Nesta perspectiva, a aprendizagem é vista como um processo dinâmico de “internalização” de comportamentos sociais partilhados, que só acontece quando a criança interage com outras pessoas e coopera com os seus companheiros, o que mais uma vez vem evidenciar, a importância das interações sociais no desenvolvimento humano.

As crianças no seu dia a dia trazem muitos conceitos espontâneos para a sala de aula, mas que precisam de ser explicitados, para se traduzirem em desenvolvimento conceptual. Isto envolve a construção de “pontes”, entre “conceitos espontâneos e conceitos científicos”, com o apoio de outros membros da cultura. Os conceitos espontâneos são desenvolvidos e tomam significado na actividade diária e nas interações.

Os conceitos científicos desenvolvem-se através da instrução formal e fazem parte do sistema de conhecimento (Vygotsky, 1998).

A relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, pode ser vista na “zona de desenvolvimento próximo” (Z.D.P.), em que os conceitos espontâneos, que apresentam um deficit de controlo, o podem encontrar na Z.D.P., na cooperação das crianças com os adultos e com os seus pares (Vygotsky, 1998).

Para melhor explicar este processo, Vygotsky, considera que a aprendizagem desenvolvida pela criança, compreende em cada momento três níveis, isto é, três zonas de desenvolvimento: a zona de desenvolvimento real (Z.D.R.), que se refere à aprendizagem que a criança já realizou, isto é, define funções mentais que já amadureceram e já se completaram; a zona de desenvolvimento futuro (Z.D.F.), que descreve a aprendizagem que a criança irá concretizar no futuro; a zona de desenvolvimento próximo (Z.D.P.), que define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. É o “ponto fulcral”, para desenvolver aprendizagens reais, compreensivas e eficazes (Vygotsky, 1998).

Vygotsky definiu o conceito de zona de desenvolvimento próximo como: “a distância entre o actual desenvolvimento determinado pela resolução independente de problemas e o nível mais elevado de potencial desenvolvimento determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1998, p.112).

A “zona de desenvolvimento próximo” refere-se assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas. A Z.D.P. é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer hoje com a ajuda dos outros, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. De acordo com o autor ter a noção daquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros, pode ser “muito mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha” (Vygotsky, 1998, p.113).

Estas concepções veiculadas por Vygotsky vão ter uma influência significativa na renovação de conceitos e práticas pedagógicas.

Desde logo, o autor refere que o conceito de Z.D.P. proporciona aos psicólogos e educadores, um instrumento através do qual podem entender o curso interno do desenvolvimento, podendo aperceber – se dos ciclos e processos de maturação já completos e também daqueles processos que estão em fase de formação, ou seja, que estão a começar a desenvolver-se. Assim, a Z.D.P. permite-nos delinear o futuro imediato da criança e o seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso àquilo que está em processo de maturação.

Nesta fase, a criança está a operar no limite das suas capacidades, por isso, necessita mais do apoio do adulto ou dos seus pares, para poder “atingir um novo estágio de aprendizagem situado além do seu nível actual de competência” (Pascal e Bertram, 1999, p.22). Este facto vem reforçar o papel do professor, já que só uma observação atenta e contínua da aprendizagem da criança/aluno, lhe permitirá actuar na Z.D.P. e praticar uma pedagogia diferenciada, com base nos conhecimentos já adquiridos pela criança e em função das suas necessidades. O docente é considerado um participante imprescindível no processo de crescimento da criança. Para poder ter uma adequada intervenção ele deve ser um conhecedor da aprendizagem, um observador atento, um avaliador consistente e perspicaz, que a cada momento reinventa práticas e conceitos em função da criança.

Ao reconhecer a criança como activa e dinamizadora do seu processo de desenvolvimento, ao reconhecer que o ritmo de aprendizagem pode variar de criança para criança, ao veicular a percepção de que o processo de aprendizagem é profundamente social e baseado nas interacções entre pares e com os adultos, este investigador vem reforçar a necessidade de uma reflexão, por parte dos docentes, sobre as várias dimensões curriculares em presença no contexto escolar.

O espaço, os materiais, as rotinas diárias, a organização dos grupos, devem reorganizar – se de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças, permitam uma aprendizagem activa e interactiva e proporcionem o envolvimento em actividades e projectos significativos para as crianças. Para isso, o docente tem que basear a actuação numa observação, planificação e avaliação constantes, de forma a responder aos interesses das crianças. Como refere Vygotsky: “se ignorarmos os interesses das crianças e os incentivos que são eficazes para colocá – la em acção, nunca seremos capazes de entender o seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo o avanço está

conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos” (Vygotsky, 1998,p.122).

Vygotsky considera que os anos em que a criança frequenta a educação pré – escolar e a escola, são extremamente importantes para expandir e desenvolver habilidades conceituais através do brinquedo e da imaginação (uma actividade especificamente humana que denota o começo da consciência, também ela profundamente ligada à acção). Os jogos variados em que participa, permitem – lhe adquirir e inventar regas, projectar – se nas actividades adultas da sua cultura e ensaiar os seus futuros papeis e valores (Vygotsky, 1998). Como refere o autor: “ ao brincar a criança está sempre acima da própria idade, acima do seu comportamento diário, maior do que é na realidade” (Vygotsky, 1998, p.173). O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento próximo, proporcionando uma “ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência (Vygotsky, 1998, p.135), permitindo assim o envolvimento da criança em actividades e projectos motivadores e impulsionadores do desenvolvimento. À semelhança dos seus antecessores, também Vygotsky enfatiza o papel educacional do jogo, considerando que através dos jogos e do brinquedo, a criança tem oportunidade de desenvolver o pensamento abstracto, progredir intelectualmente e começar a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias à sua participação social e moral, a qual só pode ser atingida com o apoio dos seus companheiros da mesma idade ou mais velhos.

Por isso, critica fortemente o tipo de ensino escolarizante e dirigido, traduzido em simples exposições orais por parte do professor, considerando – o extremamente redutor, uma vez que não permite a interacção nem entre pares, nem com o docente, nem com os materiais. Da mesma forma, critica o isolamento das crianças mais lentas do grupo, para serem sujeitas a uma instrução especificamente programada para elas (ao contrário de Decroly), já que o contacto com pares, com um nível de desenvolvimento mais avançado, seria indispensável para que estas crianças pudessem ter experiências na Z.D.P e, portanto, evoluir mais rapidamente (conceito presente actualmente na visão da escola inclusiva).

Uma aplicação particularmente interessante da aplicação destes princípios foi desenvolvida por Paulo Freire nas campanhas de alfabetização, de que se falará posteriormente.

Vygotsky considera a educação um instrumento decisivo para o desenvolvimento das pessoas, uma forma de libertação e identidade, que possibilita a cada indivíduo, encontrar o próprio caminho, para se realizar num determinado contexto cultural. Veicula uma noção de aprendizagem bastante abrangente, referindo que esta vai muito além da educação formal das escolas, falando da importância da cultura, como fonte de desenvolvimento individual e de socialização. A cultura é vista em sentido lato, como o conjunto de procedimentos e ferramentas que fazem parte da vida quotidiana.

Muitas das suas ideias sobre o desenvolvimento da criança, a aprendizagem e a educação, têm vindo a evidenciar-se nos últimos anos, sendo actualmente um referente importante no âmbito da inovação educativa.

Especificamente em relação à educação de infância, as suas ideias têm tido grande repercussão ao nível da fundamentação teórica e prática, de alguns modelos curriculares de índole construtivista, na adaptação do High/Scope a Portugal (Machado, 2002) no Movimento da Escola Moderna (na perspectiva de que o sujeito se constrói, em permanente interacção com o meio sociocultural) e em Reggio Emilia. Cumpre ainda salientar, a influência da noção de “zona de desenvolvimento próximo”, como base fundamentadora do conceito de “envolvimento”, que serve de suporte a esta investigação e que será desenvolvido noutra parte deste trabalho.

2.6- Celestin Freinet (1896/1966)

Contemporâneo de Vygotsky, nasce no mesmo ano em França, Freinet, que se distinguiu como um dos mais fecundos pensadores no campo da educação. Crítico da escola tradicional e da escola nova, foi o fundador do movimento da escola moderna, em França.

Nas suas concepções educacionais dirige pesadas críticas à escola tradicional, que considera fechada, autoritária, contrária à descoberta, ao interesse e ao prazer da criança e desfasada em relação à realidade social e ao progresso das ciências. Mas, critica também algumas propostas da escola nova, questionando alguns dos seus métodos, materiais, locais e condições especiais para a realização do trabalho pedagógico. Por isso, quer distanciar-se de ambas as perspectivas e chama ao seu movimento “escola moderna”, considerando que

este está integrado na sociedade actual em que vivem os alunos, não se tratando apenas de uma simples teorização pedagógica sobre inovações escolares. Em 1968 redige a carta de “escola moderna”, conjunto de princípios até hoje em vigor, como texto base para todos os movimentos que aderiram à sua pedagogia.

O movimento pedagógico fundado por Freinet, caracteriza-se por uma forte dimensão social, evidenciada pela defesa de uma escola centrada na criança, que é vista não como um indivíduo isolado, mas como fazendo parte de uma comunidade, com características específicas, valores e saberes, que é preciso respeitar e integrar na escola. Confia plenamente na sua aptidão para pensar e para se exprimir e assim passar “de um estado de menoridade mental e afectiva à dignidade de um ser capaz de construir experimentalmente a sua personalidade e de orientar o seu destino” (Freinet, 1975, p.27/28). A criança é, pois, um sujeito activo e participante, que tem um papel preponderante na organização do ambiente educativo e na facilitação de técnicas e instrumentos, que apoiem o processo educativo e a ajudem a desenvolver ao máximo as suas potencialidades. Mas, a criança é vista também como um ser individual, com características próprias, que é importante conhecer e respeitar: “as capacidades pessoais, a inteligência, a compreensão das crianças são muito diversas e matizadas” (Freinet, 1975, p.54).

O professor é uma presença amiga, um companheiro de trabalho, que baseia a prática numa cuidadosa observação das crianças, numa planificação co – construída com o grupo, numa permanente avaliação das crianças e do trabalho desenvolvido, numa atitude flexível e aberta à inovação, cujo principal objectivo é sempre a evolução da criança: “deve ajudar ao seus alunos a ser bem sucedidos (...) através da sua generosa participação. Se os alunos se sentirem orgulhosos das suas obras serão capazes de ir mais longe” (Freinet, 1975, p.58).

Propõe, portanto, uma relação de igualdade entre adultos e crianças, baseada no respeito mútuo e numa relação de empatia e compreensão para com as necessidades das crianças, bem como o desenvolvimento da auto estima e a estimulação de expectativas positivas na criança, pois considera que o fracasso é inibidor da iniciativa e do entusiasmo. Por isso, também condena o castigo e as classificações numéricas como forma avaliativa, propondo instrumentos alternativos, como os planos de trabalho e a participação da criança

no seu processo de avaliação. Estas perspectivas são bem visíveis quando refere que: “conseguimos suprimir na nossa aula esta oposição entre professores e alunos (...) entre comandos e obediência (...) entre crianças inteligentes e cábulas (...) e sobretudo este hábito de trabalhar por pontos ou pela recompensa” (Freinet, 1989, p.361).

A imagem de criança e de professor que preconiza, reflectem – se nos princípios em que baseia a proposta pedagógica.

As ideias de Freinet, consubstanciam-se numa proposta global de ensino – aprendizagem (que designa como método natural), cuja metodologia parte da experiência diária da vida individual e social da criança, permitindo não só que o aluno aprenda os conteúdos escolares, mas também desenvolva a personalidade, criatividade, socialização individual e colectiva. Com refere Freinet: “ a pedagogia não deve preocupar – se unicamente com o rendimento intelectual, mas com aquisições humanas e artísticas”. Baseia – se na “pedagogia do trabalho”, no tacteio experimental e na experiência, pois considera que a acção é a base da inteligência e do desenvolvimento: “sabemos que só progredimos na medida em que reflectimos, tentamos, experimentamos, comparamos e combinamos (...) para atingir a finalidade que pretendemos” (Freinet, 1989, p.68). Impõe – se, portanto, uma nova escola, repensada na sua plenitude.

Percepciona a escola como uma “cooperativa escolar”, onde é gerida a vida do grupo e todo o trabalho educativo. Aqui todos têm direitos, mas também deveres e responsabilidades. A ordem e a disciplina devem ser assumidas por todos e não impostas. Elas são consequência natural de uma boa organização do trabalho cooperativo e do clima moral instituído na sala, onde todos se devem sentir integrados e respeitados: “ a aula torna – se uma organização (...) com um regulamento concebido e aplicado pelas crianças (...) todas conhecem o que pode e não pode ser feito e lembra – o ao vizinho que se esquece. Cada uma vela por todos. “ (Freinet, 1989, p.362).

O desenvolvimento do espírito cooperativo impregna toda a pedagogia freinetiana, combinando a aprendizagem individual e o trabalho de grupo. Influenciado por Vygotsky, valoriza muito as interacções quer entre pares, quer com o professor, como base do desenvolvimento: “contrariamente à prática tradicional, não se proíbe de modo algum à criança que peça ajuda a um aluno mais velho ou ao professor (...) se agora aceita as

muletas, rejeita – as logo que se sinta bastante forte para passar sem elas” (Freinet, 1975, p.64).

Numa “escola moderna”, todas as dimensões curriculares são importantes. Mas, para que seja possível alcançar uma nova organização e um novo espírito escolar, é necessário haver “uma alteração profunda dos fundamentos pedagógicos, psicológicos e humanos do ensino” (Freinet, 1975, p.69), começando pelos próprios professores.

Só então é possível suprir insuficiências e ver nascer uma nova fisionomia no contexto escolar, apta a uma nova dinâmica de trabalho: o antigo e robusto estrado transforma – se numa mesa para colocar o material de impressão, as velhas carteiras aproveitam – se para mesas de exposição, arranjam – se prateleiras para arrumação dos materiais, as paredes transformam – se em expositores e enchem – se com textos livres, poemas, desenhos, pinturas...” é assim que se vê surgir a todo o comprimento das paredes, nos cantos, nos corredores (...) as diversas oficinas e salas (de impressão, de cerâmica, de gravura de pintura de documentação, etc.”” (Freinet, 1975, p.73).

As várias áreas de trabalho enchem – se com material diversificado, que convida à acção e à experimentação: as tintas, os lápis, o giz, material para recorte e colagem, material para modelagem, papéis de diferentes qualidades e tamanhos, fantoches e marionetas, a balança, os pesos, o aquário, o viveiro...

No entanto, muitos dos materiais da escola moderna, não são adquiridos no exterior, mas construídos por professores e alunos com o apoio da comunidade. Vão – se impondo por si mesmos, como “equipamento de uma aula renovada”, vão surgindo dia após dia, através de uma “pedagogia experimental dominada pela pesquisa e pela dúvida construtiva, como uma cadeia que cada novo elo consolida” (Freinet, 1975, p.71). Todos os dias estes utensílios são postos à prova, são experimentados e só depois são adoptados ou rejeitados pelos circuitos escolares. É assim que surgem os ficheiros escolares diariamente enriquecidos; os ficheiros de auto correcção baseados no trabalho individualizado; a biblioteca de trabalho construída com a participação de todos; o jornal escolar; o livro da turma, etc.

A concepção de uma pedagogia diferenciada, individualizada, baseada nas necessidades das crianças, levou Freinet a pugnar pela diminuição do número de alunos por turma (25), a optar por uma organização dos grupos preferencialmente heterogénea e a

propor que a rotina pedagógica autoritária até então em vigor, fosse substituída por uma organização e planificação conjunta, realizada à segunda-feira e registada nos “planos de trabalho” (Freinet, 1975). Esta planificação co – participada, inclui momentos para a preparação e arrumação dos materiais, momentos para planificar, tempo de trabalho (individual, pequeno grupo e grande grupo) e um tempo para reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

As actividades e os projectos devem responder ás necessidades e interesses das crianças e satisfazer o desejo de curiosidade, crescimento e conquista. Só partindo de uma necessidade profundamente sentida pela criança, é possível conseguir uma real motivação, capaz de conduzir a um efectivo progresso em termos de desenvolvimento. Mas, para que isso aconteça é importante que o programa esteja “ integrado na vida (...) tenha em conta a experiência da criança e a sua visão das coisas (...) e esteja ainda impregnado do desejo de êxito” (Freinet, 1975, p.58). Os interesses são afinal, “o que verdadeiramente determina o prazer que o homem encontra em realizar o seu trabalho” (Freinet, 1975, p.50).

A ligação da escola às famílias e à comunidade, mais próxima ou mais alargada, é também um dos conceitos base que preconiza: “pretende – se uma escola viva, continuação natural da vida da família, da aldeia, do meio” (Freinet, 1975, p.50). Assim, porque baseadas na vida da criança e no seu meio, as escolas são todas diferentes segundo “os aspectos regionais, a originalidade das culturas e dos trabalhos (...)” mas, ao mesmo tempo, estão impregnadas “com esta parte do individual e do universal que deveria constituir actualmente um sinal de cultura e civilização” (Freinet, 1975, p.50).

Á semelhança de Dewey e Decroly considera que o afastamento da escola da vida é que contribuiu para uma pedagogia desarticulada, quebrando “o elo de continuidade entre as várias áreas curriculares” (Freinet, 1975, p.51).

Freinet considera as suas propostas como sendo um conjunto de técnicas (e não um método), de procedimentos e utensílios, que devem impregnar toda a vida escolar, ajudando a construir uma nova escola e uma nova cidadania. Concebe – as como técnicas dinâmicas, baseadas em princípios, subjacentes ao novo tipo de escola, de educação e de sociedade, que preconiza. Elas devem desenvolver a capacidade crítica e a actividade das crianças, que, por meio delas, devem poder opinar, discutir, manipular, trabalhar, investigar, criticar a realidade, numa perspectiva de transformação social (Muñoz, 2001).

Estas técnicas não são um fim em si mesmas, mas momentos de um processo de aprendizagem, que ao partir dos interesses das crianças, propiciam as condições para o estabelecimento da apropriação do conhecimento, de uma forma significativa. Como refere o autor: “ao modificar as técnicas de trabalho, modificamos automaticamente as condições da vida escolar e para – escolar; criamos um novo clima; melhoramos as relações entre as crianças e o meio, entre as crianças e os professores. E é com certeza o benefício mais importante com que contribuimos para o progresso da educação e da cultura” (Freinet, 1975, p.46).

Propõe então um conjunto de técnicas, de que se destacam: a imprensa escolar, a biblioteca de turma, o texto e o desenho livre, os livros de vida, os ficheiros escolares e auto correctivos (em alternativa ao manual único), a correspondência interescolar, a entrevista, o jornal, os planos de trabalho, os complexos de interesse (baseados nos centros de interesse de Decroly e no seu princípio da globalização, embora menos directivos e partindo dos interesses das crianças), as aulas – passeio e ainda a assembleia cooperativa semanal e as conferências (Freinet, 1975, 1989; Muñoz, 2001).

Em síntese, a sua grande contribuição pedagógica reside na proposta de um programa de organização escolar, baseado na natureza psicológica das crianças, nas suas necessidades vitais e expressivas e numa pedagogia activa, apoiada num sólido conjunto de técnicas didácticas, que lhe dão interactividade e coerência interna, permitindo que as crianças se envolvam efectivamente no seu processo de crescimento e aprendizagem (Nunes, 2001).

Freinet criou um grande movimento pedagógico, comprometido com uma forma de ver a escola e a realidade social, que granjeou adeptos por todo o mundo.

A pedagogia de Freinet é reconhecida quanto à sua validade, correcção e eficácia educativa mas, tem também sido alvo de algumas críticas, nomeadamente quanto à sua debilidade teórica ou insuficiente fundamentação científica. No entanto, Freinet é indiscutivelmente um dos pedagogos contemporâneos, que mais contribuições oferece àqueles que actualmente estão preocupados com a construção de uma escola activa, dinâmica, historicamente inserida num determinado contexto social e cultural. A sua obra goza ainda hoje de grande actualidade, na teoria educativa, nos critérios organizativos e nas técnicas Freinet, que visam, em última instância, a formação integral do indivíduo (Nunes,

2001). A sua grande maleabilidade permite a continuidade nas escolas do presente e possibilitará a adaptação às escolas do futuro.

Portugal foi um dos países que aderiu ao movimento da escola moderna, pela mão de Sérgio Niza. A aplicação das propostas pedagógicas preconizadas por este movimento permanece hoje no terreno, em jardins-de-infância e escolas do primeiro ciclo, com resultados muito positivos. Actualmente, verifica-se uma tendência para a redescoberta, quer das suas propostas globais, em termos de metodologia a aplicar nas escolas, quer também de alguns dos princípios subjacentes à sua proposta e, que podemos descortinar, por exemplo, nas orientações curriculares para a educação pré – escolar ou nos programas para os primeiros anos de escolaridade.

Pode dizer-se que algumas das técnicas Freinet são já património da cultura pedagógica dos professores e são processos usuais em muitas das escolas actuais, mas continua sobretudo muito vigente o seu pensamento e pedagogia, imprescindíveis para a construção da escola do século XXI. Como refere o autor: a actividade pedagógica deve ser como que “uma espécie de ciência de viver em relação permanente com o seu meio e a sua época” (1975, p.32).

Nesta proposta pode também já encontrar – se a raiz da teorização do envolvimento, que nesta pesquisa é central. Por exemplo, no apelo à participação activa da criança no seu processo de crescimento; no respeito pelo seu ritmo de desenvolvimento próprio; no trabalho escolar baseado nos interesses das crianças; na promoção de uma forte ligação à família e à comunidade local; no desenvolvimento da auto estima da criança, na estimulação de reforços positivos e na ideia de uma escola integrada no seu contexto social e cultural.

2.7-Paulo Freire (1921/1997)

É considerado um dos grandes pedagogos da actualidade e respeitado mundialmente. Autor de várias obras e experiências pedagógicas, a sua grande contribuição em prol da educação é inegável. A sua vida e obra são inseparáveis da marcha mundial dos últimos quarenta anos. Os processos de mudança sociopolítica do Brasil e do Chile tiveram uma influência predominante no despertar da sua vocação e pensamento educativo,

baseado essencialmente em concepções filosóficas e sociológicas e não tanto em propostas provenientes da psicologia evolutiva ou das teorias do conhecimento.

De facto, as suas ideias tiveram origem num conjunto de factores diversificados: a sua experiência no terreno, a sua intuição, uma situação social complexa e a inspiração nalgumas fontes teóricas, como o idealismo hegeliano, o humanismo cristão, a antropologia e a sociologia e, mais tarde, algumas influências marxistas e propostas provenientes do campo da educação, como Dewey, Vygotsky e Freinet.

Embora actuando em contextos diversos é possível identificar alguns pontos comuns entre Freinet e Paulo Freire. A concepção de educação que ambos preconizam, revela a consciência da impossibilidade da neutralidade da educação e a crença na importância da acção pedagógica, no processo de transformação social. A expressão livre foi a grande descoberta de Freinet para dar voz às crianças, permitindo – lhes expressar juízos críticos e desenvolver a sua autonomia e responsabilidade. Para Paulo Freire, a palavra é a grande transformadora do mundo, pois, através dela as pessoas começam a construir conscientemente o seu próprio caminho. Ambos os pedagogos defendem o diálogo e a cooperação entre os indivíduos, como formas privilegiadas de compreender, problematizar e transformar o mundo e a realidade. Freinet enfatiza a transformação do ambiente escolar, através dos métodos activos, da organização cooperativa e da comunicação como meio natural e social, enquanto Paulo Freire focaliza o trabalho educativo ligado à acção e à organização sócio – política do mundo adulto.

De facto, a ideologia freireana é um “entrelaçado” entre a educação e a política, em permanente evolução e, na qual se podem distinguir três fases: a época de 1963 a 1970 está marcada pela educação e pela sua dimensão libertadora; entre 1970 e 1989 desenvolve sobretudo a sua dimensão política; de 1989 até aos últimos anos da sua vida, volta a concentra-se na educação em toda a sua plenitude (Fernández, 2001).

Na verdade, a maioria das suas ideias não se situa especificamente num ou noutro campo, mas são essencialmente formas de ver o mundo, o homem, a sociedade e as relações entre os seres humanos e destes com o mundo.

A proposta educativa de Paulo Freire, não aponta metodologias para melhorar o modo de adquirir conhecimentos, mas nasce como um instrumento para alfabetizar adultos dos bairros mais desfavorecidos, com o objectivo de os preparar para participar na vida

social e política do seu tempo. Considera que a educação dos adultos, é a única forma válida e consistente, para fazer emergir uma consciência sociopolítica crítica, capaz de os estimular a participar na vida pública, social e política do seu País (conscientização).

Na sua perspectiva, todo o acto educativo tem uma dimensão política e todo o processo educativo, induz nos educandos atitudes e valores. Assim, ou se opta por uma prática “transformadora”, posta ao serviço da criatividade e da formação de pessoas críticas que possam e queiram mudar a sociedade, ou se opta por uma prática de adaptação ao sistema, submissa, passiva, solitária e acrítica.

Decorre desta última opção, uma concepção de educação convencional, verbalista, transmissiva, vertical e autoritária, que concebe os educandos como um “banco” onde se depositam conhecimentos de forma passiva, sem qualquer intervenção por parte do receptor (educação bancária). Como refere Paulo Freire (1975), nesta perspectiva, a educação torna – se “um acto de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (p.82). Considera que esta é uma visão distorcida da educação em que não há lugar para a criatividade, para a transformação, para a construção partilhada do saber: “arquivados, porque, fora da busca, fora da praxis, os homens não podem ser” (1975, p.83).

Em alternativa, Paulo Freire propõe uma concepção de educação “libertadora, problematizadora e dialógica”, em que o diálogo surge como um instrumento essencial ao acto de ensinar e aprender, não como um simples recurso pedagógico, mas com raízes profundas na sua teoria do conhecimento, que inclui a dialéctica entre a realidade social, a teoria e a prática. O diálogo é o caminho “pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (...) o diálogo é uma exigência existencial (...) é o encontro que solidariza o reflectir o e agir de seus sujeitos” (Freire, 1975, p.113). Considera, pois, que só haverá verdadeiro conhecimento se houver diálogo, pois só desse modo é possível haver compreensão, síntese, conhecimento construído e reconstruído pelo educando:” só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1975, p.84).

Transformar a experiência educativa em puro treino técnico, é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu carácter formador. Educar é substancialmente formar. E formar, é olhar o ser humano na sua globalidade, como ser

consciente, problematizador nas suas relações com o mundo, capaz de responder aos desafios e de construir uma consciência crítica, no mundo e com o mundo (Freire, 1975).

Considera que a leitura do mundo, precede sempre a leitura da palavra (1997), por isso, propõe que a educação dos adultos seja fundamentada nas suas vivências quotidianas, produzindo-se a partir do diálogo sobre uma situação ou realidade próxima, posteriormente problematizada pelos educadores e pelos educandos, numa forte relação interactiva (temas geradores). Influenciado por Vygotsky, Paulo Freire propõe a adaptação dos métodos educativos ao contexto histórico e cultural dos educandos, possibilitando assim a combinação entre os conceitos espontâneos dos alunos, (decorrentes da sua prática social e cultural), com os conceitos introduzidos pelos professores em situação escolar. Esta é a ideia básica do seu método de alfabetização dos adultos. Assim, os materiais usados partem do quotidiano dos educandos (palavras e temas geradores, fotografias, slides, pintura, etc.). A metodologia que propõe apresenta uma sequência das acções, isto é, estrutura – se em vários momentos, que pela sua natureza dialéctica, estão interdisciplinarmente ligados entre si, promovendo uma aprendizagem global e holística, integrando o conhecimento e a transformação social.

Estas suas propostas assentam uma concepção de educandos enquanto sujeitos do conhecimento, construtores/actores activos, no seu próprio processo de formação e aprendizagem: “é importante que o educando vá assumindo o papel do sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas de recebedor da que lhe seja transmitida pelo professor” (Freire, 1997, p.140). É essencial que o educando nesta sua relação interactiva com o mundo (incluindo com o professor), inicie uma profunda experiência que lhe permita assumir – se como um “ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (...) assumir – se como sujeito porque capaz de assumir – se como objecto.” (Freire, 1997, p.46).

Esta nova concepção de educação, ao dignificar o papel do educando, vem quebrar a tradicional dicotomia entre educadores e educandos. Torna – os sujeitos de um processo educativo partilhado, o que, de acordo com Paulo Freire, contribui para superar o intelectualismo, o autoritarismo e uma falsa consciência do mundo. Esta pedagogia exige também do professor uma reflexão e redefinição do seu próprio papel enquanto formador. Exige que o docente (animador de debates) seja um profundo crente na acção dos homens,

que se assuma com um companheiro dos educandos, como um desafiador do conhecimento, no respeito pela dignidade e autonomia do educando. Exige – lhe ainda que saiba respeitar os saberes e a identidade cultural dos educandos, exige – lhe coerência entre pensamento e acção, a aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação, competência profissional e científica, bom senso, humildade, tolerância, alegria, afectividade, esperança e uma postura curiosa e aberta (Freire, 1997). Em síntese, Paulo Freire, propõe uma pedagogia da alegria e da esperança, onde professores e alunos possam aprender, ensinar, inquietar – se, produzir e resistir aos obstáculos que se colocam a esta aventura criadora que é “aprender” (1997).

Ensinar, exige enfim, compreender que a educação “é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1997, p.110), por isso, exige também ao docente uma atitude crítica e vigilante constante, sobre as suas próprias acções para “evitar simplismos, facilidades e incoerências grosseiras” (Freire, 1997, p.54), em que é tão fácil incorrer. Desta forma, Paulo Freire sublinha o alto nível de responsabilidade ética que a prática docente exige, e que na nossa contemporaneidade, nunca é de mais lembrar: “ é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1997, p.44).

Tem sido objecto de diversas críticas, entre as quais o facto de não ter completado um verdadeiro método de ensino – aprendizagem. Alguns consideram que as suas ideias são generalistas, oscilando entre um conceito de educação libertadora e uma luta política visando a emancipação (Fernández, 2001).

No entanto, muitas das suas ideias apontam já para uma visão sócio – construtivista do conhecimento a sua proposta metodológica é inovadora por possibilitar uma aprendizagem contextualizada, libertadora, interactiva, integradora, holística e global. Promove a horizontalidade relacional, o debate entre o homem, a natureza e o trabalho, valoriza a cultura, o saber e os interesses dos educandos, procurando que os mesmos se envolvam activamente no seu processo de formação. Afinal, a sua experiência e as suas ideias, não podem servir hoje, como ponto de partida, para a reflexão sobre temáticas tão actuais como, a autonomia das escolas, a formação para a cidadania, a escola multicultural, a pedagogia diferenciada e a necessidade da ética na profissão docente...?

De facto, as ideias básicas de Paulo Freire são hoje indispensáveis, no que concerne à educação em geral e à educação dos adultos, em particular. A sua perspectiva ética e humanizadora são um referente imprescindível aos reformadores do futuro, e deveria ser uma fonte de inspiração, para todas as instituições de formação, no sentido de uma reflexão profunda sobre as propostas pedagógicas e currículos formais. Só profissionais reflexivos e “conscientizados” do seu papel como educadores, poderão reconstruir e transformar as práticas educativas, no sentido de uma educação “dialógica” e construtiva.

A pedagogia do século contribuiu, sem dúvida, para um debate e uma reconstrução de ideias, pensamentos e conceitos, que permitem que hoje coexistam no terreno práticas que se baseiam nos pressupostos de uma pedagogia tradicional, mas também práticas assentes numa pedagogia de cariz construtivista, em resposta aos desafios colocados por estes pedagogos e outros, de que esta tese, pelas limitações inerentes, não pode ocupar – se.

Este debate em torno da pedagogia teve também uma grande influência no desenvolvimento da pedagogia da infância, desde logo, pela consciencialização da infância como uma etapa específica da vida humana e, da criança, enquanto ser individualizado, competente e com direitos.

De facto, é comum a todos os pedagogos referidos anteriormente, a percepção da criança/aluno como um centro de todo o processo educativo (embora não centro exclusivo). È por ela e para ela, que a escola se deve reestruturar e reorganizar. Reflectem uma imagem da criança activa, criativa, competente, co – construtora do processo de formação, embora com diferenças. Montessori centra – se na criança individualmente e na auto – educação, enquanto outros autores a percebem como um ser profundamente inserido no seu meio social e na sociedade do seu tempo (Dewey, Vygotsky, Freinet, Freire...).

A imagem de professor também se reformula. Para Montessori o docente deve ser humilde, para Decroly inteligente e sabedor, mas a todos os pedagogos é comum a ideia de que o professor já não é o detentor do saber, mas sim um amigo, um companheiro de trabalho, que apoia, que guia e orienta., mas que também organiza, observa, planifica, avalia, reflecte, investiga e reinventa práticas e conceitos em função da criança.

O processo de ensino – aprendizagem envolve necessariamente professores e alunos e ocorre nuns casos, de forma mais estruturada e individualizada (Montessori); noutros

casos, a partir da interacção entre a criança, os materiais, as situações e os acontecimentos (Piaget); e ainda, noutras perspectivas, o processo de ensino – aprendizagem ocorre de maneira mais aberta, num processo de co – construção partilhada, cujos agentes de encontram profundamente inseridos num determinado contexto social e cultural, que tem necessariamente que ser integrado neste processo colectivo de conhecimento (Dewey, Freinet, Vygotsky, Freire...).

No entanto, todos confluem para a ideia de que o processo de ensino – aprendizagem, só ganha sentido se partir das necessidades e interesses das crianças.

Enfatiza – se a necessidade da vivência de actividades e projectos integradores, motivadores, que respondam à natureza holística da criança e lhe permitam um efectivo envolvimento no seu processo de desenvolvimento; preconiza – se um profundo respeito pelo ritmo individual de cada criança, apelando – se a uma pedagogia diferenciada; chama – se a atenção para a importância das interacções que se estabelecem no contexto educativo (entre pares, com o adultos, com os materiais), como factores importantes para o desenvolvimento; reconhece – se a importância de um ambiente educativo organizado, atractivo, com abundância de material adequado (mais estruturado em Montessori ou construído pela criança em Decroly) e que integre todas as outras dimensões curriculares em presença no espaço escolar, num todo coerente; destaca – se a ideia da organização da turma a da definição do trabalho de modo simultâneo, pensamento hoje em franca recuperação (Oliveira - Formosinho, no prelo); recupera – se o jogo como actividade básica e educativa da infância; evoca – se a necessidade de harmonia nas relações entre a escola/família/comunidade/natureza/sociedade, como factores coadjuvantes a este processo.

Os pedagogos do século falam também em amor pela criança e educação moral (Montessori), em liberdade e felicidade, enfim, sobressai das suas ideias igualmente uma preocupação com a afectividade, com o bem-estar emocional das crianças, hoje por todos reconhecido como aspecto fundamental para um desenvolvimento harmonioso e integral do ser humano (afinal não se fala hoje sobre a importância da inteligência emocional?).

Destaca – se, pois, a ideia de que o mais importante é pensar – se na criança, na sua plena realização. Como refere Dewey (2002): “a questão é a criança. São os seus poderes presentes que se devem afirmar, as suas capacidades actuais que se devem exercitar, as suas atitudes que se devem realizar” (p.178).

Esta centração na criança, na importância de se responder aos seus interesses, necessidades e expectativas, conduziu ao entendimento de que em educação não há variáveis neutras e permitiu a valorização e a reconceptualização das diversas dimensões curriculares em presença no espaço escolar, como base de sustentação para uma aprendizagem activa e significativa por parte das crianças (Oliveira – Formosinho, 2001). É este conjunto de conceitos que ressaltam das propostas dos pedagogos do século, que hoje permitem valorizar e entender na sua plenitude, o conceito de envolvimento. O envolvimento é participação. Os pedagogos estudados fazem todos eles, por caminhos diferentes, a advocacia da participação da criança no processo de ensino – aprendizagem.

Em síntese, pode dizer – se que este movimento de questionamento em torno da pedagogia, produziu algumas rupturas com concepções teórico – práticas anteriores, mas veio também assumir um compromisso com a reconstrução e a renovação, desde logo, ao proporcionar a reflexão sobre as diferentes tradições do desenvolvimento curricular, base fundamentadora importante dos modelos curriculares para a educação de infância, que na época foram surgindo e de que se trata no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3 – A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: O CONTRIBUTO DE ALGUNS MODELOS PEDAGÓGICOS

As representações, símbolos e valores atribuídos à infância, variam consoante as épocas históricas, bem como com as condições sociais, económicas e culturais das sociedades.

De facto, a valorização da educação de infância, foi surgindo lentamente, durante o século dezanove (como se refere no capítulo anterior), baseando-se na convicção de que as crianças pequenas são diferentes das crianças mais velhas e, por isso, a sua educação deveria igualmente ser diferente. Passa a considerar-se que as experiências proporcionadas às crianças pequenas, influenciam de forma muito significativa o seu desenvolvimento e o adulto que poderia vir a ser no futuro. O século vinte confirmou e desenvolveu toda essa concepção.

Estas perspectivas do século dezanove proporcionaram o aparecimento de alguns programas específicos para a infância, embora inicialmente um pouco intuitivos e sem uma base teórica segura sobre o desenvolvimento da criança. Estes programas baseavam-se numa visão particular sobre a infância, a criança, o papel do professor e o processo de ensino – aprendizagem.

Já nos finais do século dezanove, com a criação do movimento do estudo da criança, bem como com a influência da “educação nova” e das teorias psicanalíticas que então surgiram, foram-se delineando novos programas, destacando-se nomes como Froebel, Maria Montessori e outros pedagogos atrás referenciados.

No início do século vinte, nos Estados Unidos, surge o movimento reformista para a educação, que começou a questionar alguns aspectos formais dos modelos curriculares então em vigor. Nesta fase, a psicologia do desenvolvimento infantil, passa a ter uma influência significativa na forma como eram concebidos os programas para a primeira infância (Dewey, Stanley Hall, Arnold Gesell...).

Estes reformistas introduzem algumas inovações na forma de perspectivar a educação de infância, passando a considerar que o conhecimento deve decorrer da vida social das crianças, do mundo que as rodeia e não de materiais demasiado “abstractos” e sem um

conteúdo significativo para a criança. Preconizam ainda que a criança passa por vários “níveis” de desenvolvimento, que esse processo de “desabrochar” decorre naturalmente, por isso, a educação deve proporcionar à criança, experiências educativas adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

Ao longo do tempo, o currículo para a primeira infância, foi ainda sendo influenciado por outras teorias do desenvolvimento psicológico e da aprendizagem, como as de Thorndike e mais tarde, Skinner, Piaget e Vygotsky.

Depois de um período de alguma inactividade, nos anos 60, renova-se o interesse pela educação de infância, devido a um conjunto de factores sociais, políticos, económicos e ideológicos. Concebem – se então vários programas, com base em pressupostos diferentes sobre a natureza da aprendizagem e do desenvolvimento, bem como sobre o tipo de conhecimento que seria mais útil às crianças e que se fundamentaram em diferentes tradições curriculares. Nestes novos programas estão presentes as conquistas lentas da pedagogia da infância.

3.1- As tradições curriculares na educação de infância

Como anteriormente se referiu, os diferentes pressupostos teóricos sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, que foram surgindo no campo científico, vieram a traduzir-se no quadro educacional, em diferentes tradições pedagógicas, com dimensões curriculares diversificadas, que têm servido de suporte teórico aos modelos curriculares para a educação de infância (Oliveira - Formosinho, 1998; 2002; Oliveira – Formosinho e Kishimoto, 2002).

Em seguida, incide-se a atenção sobre duas dessas perspectivas (a tradição educacional “transmissiva ou académica” e a tradição educacional “interaccionista/construtivista”), que mais directamente se relacionam com este trabalho, tentando perceber quais as suas concepções teóricas e como elas se traduzem em termos de dimensões curriculares e prática pedagógica. Oliveira – Formosinho compara estas duas tradições

utilizando 14 dimensões⁶, que servirão de base ao conteúdo que em seguida se expõe, bem como à caracterização dos contextos onde se realizou o estudo do envolvimento da criança. Como todas as bipolarizações, as tradições do desenvolvimento curricular, que em seguida se descrevem, tendem a simplificar a realidade, de modo a permitir a análise. São, no entanto, muito úteis para compreender, analisar e pesquisar o quotidiano da aprendizagem da criança em diferentes contextos.

3.1.1- A tradição educacional “transmissiva ou académica”

Esta tradição educacional está ligada a várias teorias da aprendizagem. Uma das mais influentes é a perspectiva behaviorista, que ainda tem actualmente, influência nalguns métodos de ensino. Esta teoria pode ser definida, globalmente, como a ciência que estuda o comportamento humano, nas suas relações com o meio ambiente. Os seus autores consideram as influências ambientais predominantes para o desenvolvimento do indivíduo, em detrimento das influências hereditárias. Assim, o crescimento individual é percebido como sendo fundamentalmente a resposta aos estímulos ambientais. A estrutura interna, não é importante no processo de ensino – aprendizagem e, esta corresponde apenas, a uma mudança observável do comportamento.

Acreditam que a aprendizagem e o comportamento da criança, pode ser “moldado” por uma apresentação cuidada dos materiais e pela atribuição de recompensas ou reforços apropriados (positivos ou negativos). O educando é percebido como uma “tábua rasa”, por isso, a aprendizagem acontece de uma forma passiva, baseada no modelo estímulo/resposta e na motivação externa.

Os principais teóricos behavioristas são Pavlov, Watson, Skinner.

Esta perspectiva dá origem à “corrente de transmissão de base disciplinar” (condutista - ambientalista) (Oliveira – Formosinho, 1998, p.157).

⁶ Dimensões do desenvolvimento curricular dos modelos curriculares: objectivos, conteúdo, motivação, método, processo de aprendizagem, etapas de aprendizagem, actividade da criança, papel do professor, materiais, interacção, tipo de agrupamento, avaliação, modelos curriculares concretos e fontes teóricas (Oliveira - Formosinho, 1998; 2002).

3.1.2- As dimensões curriculares dos modelos transmissivos

A corrente “condutista – ambientalista”, influenciou a tradição curricular “transmissiva”, ainda hoje com alguma implementação no terreno e com expressão nalguns programas concretos, que se traduz nas dimensões curriculares, que em seguida se descrevem (Oliveira – Formosinho, 1998; 2002).

O aluno tende a ser percebido como um recipiente passivo e o professor como o detentor do saber, cujo papel consiste em diagnosticar, prescrever objectivos e tarefas, elaborar um currículo sequencial e bem estruturado e determinar os meios adequados para avaliar, motivar, reforçar e testar o aluno (Fosnot, 1996).

O sistema de reforços que se estabelece entre professores e alunos, permite que estes aprendam a procurar os incentivos positivos e, portanto, a progredir nas suas aprendizagens. Nesta perspectiva “ensinar” significa apenas providenciar as contingências de reforços adequados, sob as quais os alunos devem aprender e o papel do professor é essencialmente o de “regulador” do comportamento do aluno, através de um conjunto de estímulos apropriados. Assim, a motivação para a aprendizagem provém essencialmente, destes reforços vindos do exterior e o processo de aprendizagem “é concebido apenas como uma mudança comportamental observável, realizada através do ensino”.

Os objectivos educativos são exteriores à própria criança e os conteúdos voltam-se essencialmente para a aquisição de “capacidades pré – académicas e para a compensação de “deficits”.

As etapas de aprendizagem pressupõem uma progressão contínua, do mais simples para o mais complexo e do pensamento concreto para o pensamento abstracto.

A actividade da criança centra-se essencialmente na discriminação e resposta a estímulos exteriores, bem como na correcção dos erros. Ela deve observar, escutar as explicações dos professores e responder.

Os materiais são geralmente bastante estruturados e, portanto, utilizados sob orientação do professor. Este facto influencia o tipo de interacção que se estabelece em contexto escolar. A directividade dos materiais conduz a que o tipo de interacção preponderante se verifique entre a criança e o professor, em detrimento das interacções entre pares e com os materiais, que são geralmente mais baixas. Nesta perspectiva, a

interacção educativa surge preponderantemente como uma forma do professor ditar objectivos e tarefas, transmitir informação, avaliar os produtos, acelerar a aprendizagem e compensar deficits (Oliveira - Formosinho, 2002). A criança trabalha geralmente de forma individual ou em pequeno grupo (tipo de agrupamento).

A avaliação é centrada nos produtos e na comparação entre as realizações individuais das crianças.

O método de ensino é, pois, “académico e transmissivo, centrado no professor, na transmissão e nos produtos” (Aguado, 1993 citada em Oliveira - Formosinho, 1998, p.162-163; Oliveira - Formosinho, 1998, 2002) (anexo 3.1.).

3. 1.3- A tradição educacional “interaccionista/ construtivista”

Prosseguindo com a utilização da comparação feita em Oliveira – Formosinho (1998, 2002), pode dizer – se que esta tradição educacional está ligada a diferentes teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Num passado mais recente, tiveram uma influência marcante nesta área, a perspectiva piagetiana da cognição humana, enquanto construção individual, e a perspectiva vygotskiana da cognição humana, enquanto construção sócio – cultural.

No que concerne à educação de infância, pode considerar-se que a teoria construtivista se encontra dividida em duas tendências essenciais, que têm vindo a influenciar diferentes modelos curriculares. A corrente interaccionista construtivista é influenciada pela psicologia de Piaget e também pela epistemologia da educação de Dewey. É a base na qual se fundamenta o modelo curricular High Scope para a educação de infância (Hohmann e Weikart, 1997). A corrente interaccionista sócio – cultural, baseada fundamentalmente na perspectiva de Vygotsky e Bruner, inspira o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (Niza, 1996) e a abordagem Reggio Emília (Forman, 1996, citado em Oliveira – Formosinho, 1998).

Estas teorias têm, logicamente, repercussões na forma como as várias dimensões curriculares são pensadas e postas em prática no terreno.

3.1.4 - As dimensões curriculares dos modelos interaccionistas e construtivistas

Assim, nesta perspectiva, os principais objectivos educacionais são: a promoção do desenvolvimento da criança; a construção das aprendizagens; a estruturação das suas experiências, de forma a torná-las significativas; actuar com segurança e confiança, para que seja possível proporcionar um ambiente securitário, afectivo e motivador, onde o desenvolvimento e a aprendizagem possam ocorrer com qualidade.

Quanto aos conteúdos, consideram-se importantes, “ as estruturas e os esquemas internos” da criança, “e o conhecimento físico, lógico matemático e social”. Alguns autores (que provém da tradição sócio – cultural) dão grande ênfase aos “instrumentos culturais”.

A motivação para a aprendizagem, pode partir ou da “ motivação intrínseca da criança” ou do “ interesse intrínseco à própria tarefa”.

Os métodos de ensino – aprendizagem, baseiam-se na promoção de atitudes de investigação e de resolução de problemas, que conduzem a criança a processos de pesquisa, de exploração e raciocínio, de interacção com os outros, enfim, ao prazer da descoberta.

As etapas de aprendizagem fundamentam-se nos “períodos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” e o processo de aprendizagem tem por base o jogo livre e as actividades de livre iniciativa da criança, completando-se com jogos educacionais e actividades que promovam a “ construção activa da realidade física e social”.

A actividade da criança engloba situações de “planificação, de questionamento, de experimentação e confirmação de hipóteses “ e de trabalho cooperativo.

Quanto aos tipos de agrupamento, estão previstas situações variadas, que contemplam o trabalho individual, de pequeno grupo ou de grande grupo. Os materiais devem ser variados, flexíveis e permitir a exploração e a experimentação, de forma a proporcionar uma alta interacção da criança com o material.

A interacção é uma dimensão muito valorizada, quer seja das crianças entre si, quer da criança com o adulto, quer ainda da criança com o material. Nesta perspectiva, a interacção educativa é “concebida como um processo mediador central, para a construção da autonomia intelectual e moral” das crianças (Oliveira – Formosinho, 2002, p.124). É

também um meio para o professor reconhecer os interesses, dificuldades e expectativas das crianças, promover a pesquisa e o trabalho cooperativo e actuar na “zona de desenvolvimento próximo” (Oliveira - Formosinho, 2002).

O papel do professor é igualmente considerado primordial. Ele é mais um elemento do grupo que investiga e estrutura o ambiente educativo, está atento aos interesses da criança e do grupo, alargando-os e incentivando-os. Escuta, observa, formula questões, planifica e avalia, procurando criar um ambiente rico em oportunidades de comunicação e aprendizagem.

A avaliação centra-se nos processos, mas também está interessada nos contextos, nos resultados e nos erros. É uma avaliação global, “ reflexiva das aquisições, realizações” e progressos. Centra-se “na criança individualmente e no grupo”. (Aguado, 1993 citada em Oliveira - Formosinho, 1998, p.164-165; 2002, p.126-129) (anexo 3.2.).

Verifica – se assim que, no que se refere ás dimensões que têm vindo a ser alvo de preocupação no âmbito deste trabalho (concepção de criança/papel do professor /processo de ensino – aprendizagem, incluindo as várias dimensões curriculares que lhe são inerentes), estas duas tradições apresentam diferentes perspectivas, que se traduzem em modelos curriculares e práticas pedagógicas bastante diferenciadas.

A tradição educacional “transmissiva ou académica” concebe a criança como receptora e executora e o professor como o detentor do saber e regulador dos comportamentos. Estas imagens repercutem – se no processo de ensino – aprendizagem, que se revela como sendo essencialmente transmissivo, centrado no professor, na criança individualmente, nos produtos, no ensino e em mudanças comportamentais observáveis. Baseia – se preponderantemente em reforços exteriores aos interesses e necessidades das crianças, focalizando – se na aquisição de noções pré – académicas, na compensação dos deficits e numa baixa relação interactiva com os pares e com os materiais. Toda a dinâmica organizacional e curricular se centra nos objectivos do professor e os pais e a comunidade envolvente têm um papel pouco significativo no processo educativo. Esta perspectiva educativa, não proporciona a redimensionação das várias dimensões curriculares em presença no espaço escolar, em função da criança, nem a vivência de projectos

contextualizados, articulados e globais, susceptíveis de responder às suas expectativas e conduzir a situações de envolvimento na actividade.

A tradição “interaccionista/construtivista” concebe a criança como um participante activo no seu processo de desenvolvimento e o professor como mais um elemento do grupo, que estabelece uma relação de parceria com os seus alunos, que escuta, observa, planifica, avalia e procura proporcionar um ambiente educativo atractivo, que possibilite não só momentos de aprendizagem, mas também ocasiões para a formação integral do indivíduo. Esta visão de criança e de professor tem implicações significativas no processo de ensino – aprendizagem, que se sustenta num processo interactivo consistente com os pares, com os adultos e com os materiais, promovendo atitudes de pesquisa, de exploração, de raciocínio e de prazer pela descoberta. É um processo que respeita os interesses das crianças, que inclui o jogo livre, o jogo educacional e uma construção activa da realidade física e social que a envolve, através de actividades e projectos integradores e significativos para a criança. Todas as dimensões curriculares⁷ em presença no espaço educativo são valorizadas, reflectidas e trabalhadas, em função da criança e de uma aprendizagem activa e participada.

Como se verifica, as duas tradições curriculares atrás referenciadas, vão servir de suporte aos modelos curriculares, que se diferenciam, em função da forma como perspectivam e trabalham as várias dimensões curriculares, em presença no contexto escolar.⁸

⁷ Dimensões curriculares: espaço, materiais, tempo, interacção, organização dos grupos, projectos e actividades, Planificação/observação e avaliação da criança, articulação das áreas curriculares, incluindo ainda a jusante a relação com os pais/comunidade e os valores, crenças e saberes da sociedade alargada (Oliveira - Formosinho, 1998, 2001; 2002) (anexo 3.3.)

⁸ Reconhece – se que a comparação feita por contraste entre dois pólos pode simplificar a realidade que é complexa, mas é um poderoso instrumento de análise.

3.2 - O conceito de modelo curricular

Baseado em diferentes pressupostos filosóficos e educacionais, entende-se o modelo curricular como uma proposta articulada de “objectivos e conteúdos, de estratégias de ensino e avaliação”. É “um referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e um referencial prático para pensar antes – da – acção, na acção e sobre a acção”. (Oliveira - Formosinho, 2002, p.123).

Mas, como também refere a investigadora acima citada, é “um referencial aberto e inclusivo”, porque se contextualiza “ao quadro cultural envolvente, ao serviço das sociedades, das comunidades e das famílias” (Oliveira - Formosinho, 1998, p.155), respeitando-se assim, a autonomia do docente, as instituições educativas e as especificidades de cada comunidade.

A opção por um determinado modelo curricular pressupõe, portanto, uma construção reflexiva por parte do educador, que deve ser partilhada com os seus pares e contextualizada à comunidade, ao estabelecimento de ensino e ao grupo de crianças com que trabalha.

O modelo curricular é um referencial importante, que apoia o docente na dinamização de uma acção educativa mais qualificada, com intencionalidade pedagógica, com a qual as crianças tenham oportunidade de crescer harmoniosamente, de se desenvolverem, de se envolverem na actividade, enfim, com a qual as crianças possam aprender e “aprender a aprender”.

De acordo com a investigação realizada nesta área, a opção por um modelo curricular, é um factor de qualidade da prática pedagógica (Nabuco, 1997).

No entanto, na sua acção educativa quotidiana, os professores tendem a não ser consistentes com uma teoria curricular “pura”, em parte, devido a um conjunto diversificado de factores, que se exercem no seu contexto profissional. Assim, podemos encontrar uma grande diversidade na prática pedagógica dos educadores, alicerçada, quer em modelos teóricos de referência, decorrentes da sua formação inicial e contínua, quer num conjunto de práticas adquiridas ao longo da experiência profissional. Esta diversidade de orientações, torna propício o desenvolvimento de diferentes currículos, geralmente de

cariz tradicionalista, baseados nas convicções individuais de cada educador, na formação e na experiência.

Actualmente, não têm sido desenvolvidos novos modelos curriculares, mas tem havido algumas reformulações e variações, essencialmente no interior dos próprios modelos. Podem referir-se como alguns dos mais divulgados em Portugal, o modelo High / Scope, o Movimento da Escola Moderna e o modelo Reggio Emilia, que em seguida se evidenciam, focalizando a atenção nas três dimensões (concepção de criança/papel do professor/ processo de ensino – aprendizagem, incluindo as várias dimensões curriculares), que se têm vindo a enfatizar ao longo deste trabalho.

3.2.1- Os modelos curriculares como “gramática” da prática educativa

Desenvolvido por Mary Hohmann, Bernard Banet e David Weikart, o *Currículo High/Scope* para a educação de infância surge nos Estados Unidos, em Ypsilanti, distrito escolar do Michigan.

O modelo High/Scope apresenta, um currículo de orientação construtivista/ interaccionista, de inspiração piagetiana, assumindo, recentemente, o contributo de Vygotsky.

A abordagem High/Scope, reconhece que “o poder para aprender reside na criança”, evidenciando – se uma concepção de criança, enquanto ser competente e construtor activo do seu próprio desenvolvimento: “ (...) as crianças são agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interacções em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção” (Hohmann e Weikart, 1997, p.22).

Nesta perspectiva, o educador é mais um elemento do grupo que observa, planifica, documenta, avalia e interpreta as acções da cada criança e do grupo, integrando-as nas experiências – chave do currículo, procurando ir ao encontro aos seus interesses e necessidades. É também um auxiliar do desenvolvimento, na medida em que facilita e promove a actividade da criança e fomenta a sua autonomia. Como referem Mary Hohmann e David Weikart “o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção.” (1997, p.27).

Assim, o educador tem um papel importante na estruturação de um ambiente educativo capaz de proporcionar o máximo de oportunidades de aprendizagem e formação. Isto implica, do ponto de vista físico, uma organização do espaço, dos grupos, dos materiais e das rotinas diárias, que seja estimulante para a criança e capaz de lhe provocar desequilíbrios adequados; do ponto de vista sócio – afectivo, o estabelecimento de um ambiente aberto e favorável ao relacionamento com os outros, ao respeito pela diferença, ao desenvolvimento da socialização, da imaginação, da criatividade e de uma aprendizagem activa.

O processo de ensino – aprendizagem transforma – se numa relação de co – construção partilhada e interactiva da realidade física e social, envolvendo, numa perspectiva ecológica, o trabalho em equipa e a ligação à família e à comunidade.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) partiu inicialmente de uma concepção empírica da aprendizagem, baseada na teoria de Freinet. Progressivamente integrou outras perspectivas, nomeadamente o sócio – construtivismo de Vygotsky e Bruner (Niza, 1998).

As grandes finalidades a que este modelo pedagógico se propõe são: a iniciação às práticas democráticas; reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1998, p.141).

O modelo pedagógico do MEM desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, inserido em parâmetros históricos e culturais.

O MEM vê a criança imersa no seu contexto mais próximo (família, comunidade), ou mais alargado na cultura do seu País e do seu tempo.

A criança é percebida como um ser activo, competente, construtor e dinamizador do seu próprio crescimento e desenvolvimento. É a descoberta do “aluno”, como parceiro intelectual na aprendizagem. A criança não é vista isoladamente, mas como parte integrante de um grupo, que inclui outras crianças muito diferentes, que é necessário aprender a respeitar. É uma construtora de saberes com os outros. De facto, ela insere-se num grupo de amigos que a desafiam a progredir, que se auto – regula e enriquece com a presença de um adulto, também ele um profissional da aprendizagem e do estudo.

Os professores são intervenientes activos, são provocadores do conhecimento e impulsionadores do desenvolvimento. São o garante do projecto pedagógico, os organizadores do processo de ensino – aprendizagem, os mediadores entre as crianças.

O adulto é um elemento do grupo, que simultaneamente desafia e apoia. O professor aceita a criança individualmente, ouve-a, valoriza-a, ajuda-a a situar-se no grupo, a ouvir os outros e a colocar as suas experiências individuais no contexto colectivo. É também um agente cívico e moral, num contexto de vida democrática. Deve promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade.

O processo de ensino – aprendizagem procura basear-se nos métodos utilizados para a construção do conhecimento, nas áreas científicas ou culturais.

Adopta uma perspectiva “sociocêntrica”, na qual o grupo surge como o principal agente provocador do desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças.

A vida do grupo organiza-se em torno de uma experiência de democracia directa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação. O diálogo na procura de consensos sucessivos, faz sobressair o profundo respeito atribuído a todos os actores envolvidos neste processo social e educativo.

A gestão participada dos conteúdos, dos meios didácticos, dos tempos e dos espaços, desde a planificação dos projectos até à sua avaliação, é o cerne da pedagogia da escola moderna. A aprendizagem constrói-se assim, através de processos cooperativos onde “todos ensinam e todos aprendem” e ganha um “sentido social”, através da partilha de saberes e das diversas formas de interacção com a comunidade mais próxima ou mais distante (Niza, 1996).

A escola é vista como um espaço de cooperação escolar, de intervenção, de descoberta, de aprendizagem partilhada. É uma escola inclusiva que promove a integração de todos os alunos. Esta concepção de escola, pressupõe o envolvimento de todos os intervenientes no espaço educativo, incluindo a comunidade e as famílias, que devem assumir-se como fonte de conhecimento e formação para o Jardim-de-infância/escola, sendo frequentemente solicitados e convidados a participar em todo o processo educativo. O modelo do MEM propõe um currículo baseado em conteúdos funcionais, radicados nos problemas e

motivações da vida real. É uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que serve.

Também neste modelo pedagógico, a organização do ambiente educativo é considerada a estrutura básica, que proporciona as oportunidades para os alunos trabalharem, aprenderem e se desenvolverem. Esta organização engloba todos os aspectos da vida escolar desde a organização dos espaços, do material, dos grupos e da rotina diária, até ao planeamento de actividades e projectos, sua realização e avaliação cooperativa. Para que este processo organizativo seja possível, as crianças utilizam instrumentos e práticas de registo, planificação e avaliação, que ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que registam a história da vida do grupo.

Alguns autores consideram que a multidimensionalidade da educação multicultural, está presente no modelo pedagógico preconizado pelo MEM. Este modelo de “organização social do trabalho, de aprendizagem escolar e desenvolvimento sociomoral dos educandos estrutura-se em torno de três conceitos: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática directa” (Niza, 1998, p.78). É a articulação destes conceitos, que ao consubstanciar-se na prática pedagógica da sala de aula, contribui decisivamente para a formação da cidadania da criança.

Todos os aspectos do trabalho em *Reggio Emilia* se baseiam numa imagem de criança, construída a partir da experiência colectiva de todos os que com ela trabalham (educadores, pedagogos, pais...) e de uma contínua análise e reflexão da filosofia educacional e da teoria psicológica. É uma imagem alicerçada nas suas potencialidades e direitos. A criança é percebida como sendo “rica em recursos, forte e poderosa” (Edwards, 1993 citado em Lino 1998, p.99), um sujeito único, cuja individualidade é preciso conhecer e respeitar, um cidadão portador de valores e direitos, competente e protagonista activo do seu próprio processo de aprendizagem, realizado através do diálogo e da interacção com os outros (Edwards, Gandini e Forman, 1999).

Esta visão intrinsecamente social da criança (com uma identidade pessoal, histórica e cultural única) leva igualmente a uma visão particular sobre o papel do professor. Ele é o promotor da aprendizagem e do desenvolvimento global da criança, “um distribuidor de oportunidades” (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.160) e, acima de tudo, um ouvinte, um observador, um recurso que está sempre presente, apoiando toda a dinâmica de

trabalho. Como refere Malaguzzi (1999), o papel do adulto é ajudar a que “as crianças escalem as suas próprias montanhas, tão alto quanto possível” (p.88).

É, pois, importante que os adultos sejam observadores, valorizem mais os processos cognitivos das crianças, do que os resultados por elas conseguidos, documentem e apoiem todo o processo educacional. É uma visão do profissional enquanto co – construtor do conhecimento, dialogante, pesquisador e reflexivo.

O processo de ensino – aprendizagem baseia – se nas relações, nas interacções e na cooperação. A equipa educativa (envolvendo diversos profissionais), famílias, crianças e comunidade, participam activamente, partilham ideias e tarefas e assumem responsabilidades em comum. A organização de todo ambiente educativo da escola (incluindo espaços, materiais e rotinas), é muito valorizado e reflecte “as ideias, valores atitudes e património cultural de todos os que nela trabalham” (Lino, 1998, p.107).

Esta abordagem educacional apoia – se na comunicação, na aprendizagem em grupo, na investigação, na pesquisa, na criatividade, bem como numa pedagogia da escuta.

As crianças aprendem através de experiências concretas e da comunicação. É importante que seja dada à criança oportunidade de narrar aos outros as suas experiências para, deste modo, se conhecer melhor a si mesmo e ao mundo, através da acção e da reflexão. Neste sistema de comunicação, os papéis das crianças e dos adultos são complementares: fazem perguntas uns aos outros, ouvem e respondem.

O desenvolvimento da criatividade é muito incentivado. Os projectos são uma componente do currículo que dão possibilidade à criança de pôr em prática um sem número de competências sociais e intelectuais, através de actividades retiradas do seu mundo e da sua vida diária, e por isso, motivantes para ela (Katz e Chard, 1997).

As crianças exploram, investigam, fazem descobertas, constroem ideias, inventam e reinventam continuamente, não ficando excessivamente vinculadas a determinadas ideias. Elas são os melhores avaliadores do valor e utilidade da criatividade (Malaguzzi, 1999).

Esta emerge de múltiplas experiências, da vivência de projectos variados e expressa-se por meio de processos cognitivos, afectivos e imaginativos. Compete à equipa educativa providenciar um ambiente que a estimule, promovendo o intercâmbio interpessoal, a partilha de ideias e experiências, abrindo as portas da escola às "cem linguagens" da

criança, entendidas em Reggio como as cem formas que a criança tem de se expressar (verbalmente, graficamente, gestualmente...).

Como se verifica, a pedagogia da infância deu origem a diferentes modelos curriculares, que tornando – se “gramáticas da prática pedagógica”, deram origem a “diferentes prosas e diferentes poesias”, hoje em construção nos nossos jardins-de-infância/escolas (Oliveira – Formosinho, 2001).

A imagem da criança como ser com direitos, competente, co – construtora activa do seu processo de aprendizagem e formação, que sobressai dos modelos curriculares atrás referidos, implica necessariamente uma nova visão do papel do professor e uma reformulação do processo de ensino – aprendizagem na sua globalidade. É esta visão construtivista do desenvolvimento, do crescimento e da formação individual, que possibilita a compreensão e a valorização do conceito de envolvimento, aspecto fundamental para o desenrolar de um processo de aprendizagem activo e desafiante.

CAPÍTULO 4 – O ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: UM CONTRIBUTO PARA A PEDAGOGIA DO SÉCULO 21

O tempo presente herdou da pedagogia da infância do século passado, uma preocupação com a construção do construtivismo nas salas de educação de infância (Fosnot, 1996). Para que este objectivo seja concretizável, é necessário criar “olhares” que permitam descrever, analisar e interpretar a realidade da educação de infância à luz das novas propostas da pedagogia.

O envolvimento é um desses “olhares”, porque pressupõe que se acredite numa criança com capacidade de escolha, de iniciativa, de realização, de persistência, de reflexão e criatividade. Uma criança envolvida é muito diferente de uma criança ouvinte e executora.

4.1- O conceito de envolvimento

Para que seja possível, cada vez mais, deparar com crianças envolvidas no seu próprio processo de formação e desenvolvimento, é importante que haja uma abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo (Zabalza, 1996), que permita perspectivar o processo pedagógico de uma forma mais integrada, adaptando-o às crianças e ao meio social e comunitário em que se insere o estabelecimento de ensino.

Um ambiente seguro, de confiança, onde as interacções sejam positivas, mas também um ambiente estimulante, é fundamental para que a criança se sinta apoiada, valorizada e incentivada a progredir.

Para que ela se sinta motivada a intervir, explorar e aprender, é igualmente importante, que sinta reconhecida a sua necessidade de brincar e descobrir novos mundos, tenha oportunidade de comunicar com os outros, seja valorizada nos seus pequenos sucessos diários, encontre ressonância às suas expectativas e interesses, enfim, que se sinta respeitada nas suas capacidades reais e individuais. A motivação acontece quando há compreensão plena da realidade efectiva de cada criança. É então possível encontrarem – se situações de profundo “envolvimento” na actividade, por parte das crianças.

Leavers (1994 a) definiu o “envolvimento” como sendo “ *uma qualidade da actividade humana caracterizada pela persistência e pela concentração, um elevado nível de motivação, percepções intensas e experiência do significado, um poderoso fluxo de energia e um elevado grau de satisfação, tendo por base o impulso exploratório e o desenvolvimento básico dos esquemas.*”

No entanto, para que o envolvimento aconteça, é necessário que haja uma correspondência entre a capacidade da criança e o desafio colocado pela actividade. Como refere Leavers, se as actividades apresentam um nível de dificuldade demasiado fácil ou demasiado exigente, o envolvimento não ocorre. Recorrendo à teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, o autor considera que o envolvimento só acontece quando a criança se encontra a operar no limite das suas capacidades, isto é, na zona de desenvolvimento próximo. Nesta altura, a criança encontra-se num “estado de fluxo” (Csikszentmihayli, 1992 citado em Pascal e Bertram, 1999, p.23) ou “num nível superior de envolvimento” (Leavers, 1992, 1996 citado em Pascal e Bertram, 1999, p.23), que lhe permite desenvolver e assimilar uma profunda experiência de aprendizagem. Como sugere Leavers, o desenvolvimento ocorre em consequência do envolvimento. Logo, quando as crianças estão a experienciar uma situação de envolvimento, estão a aprender.

Sucessivas experiências bem sucedidas a este nível impulsionam o desenvolvimento da criança e reflectem-se positivamente no seu aproveitamento escolar posterior.

Quando a criança está profundamente envolvida, demonstra alguns sinais comportamentais como a concentração, a persistência, a precisão, a mobilização de energia, a satisfação, uma expressão facial e posturas características e a necessidade de comunicar verbalmente. A observação destes “indicadores do envolvimento” é importante, para se aferir sobre o nível de envolvimento em que a criança se encontra.

O envolvimento é, pois, a capacidade de nos deixarmos absorver profundamente por uma actividade que nos exige concentração e reflexão, sendo aplicável a uma grande diversidade de situações e podendo sentir-se e observar-se em todas as fases da vida do ser humano. Afinal, quem ainda não experimentou uma real situação de envolvimento?

A escala do envolvimento da criança (escala de Leuven), proposta por Leavers (1994a), procura registar precisamente a incidência deste processo interno de pensamento,

que é o envolvimento. Este conceito é aferido numa escala de 1 a 5 pontos e operacionalizado através de um conjunto de indicadores (concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reacção, comentários verbais e satisfação), que se desenvolverão noutra parte deste trabalho.

4.2– Estudos sobre o envolvimento da criança

Vários investigadores propuseram diferentes sistemas para a avaliação da qualidade da educação pré-escolar (Katz, 1997; Pascal e Bertram, 1999; Oliveira - Formosinho, 2000; etc.). No entanto, sobre o envolvimento da criança os estudos são ainda escassos, sendo embora muito grande o impacto da teorização sobre o envolvimento e a escala do envolvimento na Europa (Ulich e Mayr, 2002).

Algumas das investigações mais significativas realizadas neste âmbito foram as desenvolvidas por Leavers na Bélgica (a que ainda não foi possível ter acesso) e por Christine Pascal e Tony Bertram no Reino Unido. O projecto E.E.L. (Effective Early Learning) iniciou-se em 1993, sendo hoje considerado um dos maiores e mais significativos projectos para a avaliação e desenvolvimento da qualidade na educação de infância no Reino Unido.

Partiu da necessidade urgente de criar estratégias para avaliar e promover a qualidade educativa, numa grande diversidade de contextos existentes em Inglaterra, para as crianças com idade inferior a cinco anos (Williams, 1995 citado em Oliveira - Formosinho e Formosinho, 2001). Os objectivos do projecto E.E.L. são os seguintes:

- Desenvolver uma estratégia economicamente rentável, para avaliar a qualidade e a eficácia da aprendizagem posta à disposição das crianças de 3 e 4 anos, num vasto leque de contextos educativos e de atendimento da criança em Inglaterra, Gales, Escócia e Irlanda do Norte.

- Avaliar e comparar rigorosa e sistematicamente a qualidade da aprendizagem pré-escolar providenciada nos diversos contextos de educação de infância do Reino Unido (Pascal e Bertram, 1999, p.19).

Pode ainda acrescentar-se a estes dois objectivos, a ligação da investigação à prática, para que os saberes gerados possam vir a ter uma aplicabilidade real aos contextos de trabalho e, a validação de um conjunto de instrumentos de investigação e metodologias de monitorização da qualidade e abordagem crítica da educação pré-escolar.

O sistema de avaliação proposto por estes dois investigadores é dinâmico, flexível e construído em torno de parâmetros bem definidos, relacionados entre si. O significado de cada um deles varia em função das especificidades do estabelecimento de ensino e das percepções dos intervenientes no processo avaliativo.

Partindo de uma ideia de qualidade aberta e flexível e à semelhança da proposta preconizada por Zabalza (1996), este sistema comporta igualmente dez dimensões da qualidade: “metas e objectivos; planeamento, avaliação e manutenção de registos; experiências de aprendizagem/currículo; espaço físico; estratégias de ensino e aprendizagem; organização da equipa técnica; relações e interacções; igualdade de oportunidades; parceria parental e ligação com o lar e a comunidade; gestão, monitorização e avaliação” (Pascal e Bertram, 1999, p.25).

Estas dez dimensões da qualidade permitem a avaliação do “contexto”, proporcionando uma visão global do ambiente em que se desenvolve a aprendizagem. Mas, estes dois investigadores preconizam ainda a avaliação do “ processo”, isto é, a forma como decorrem as aprendizagens das crianças. O contributo de Leavers a este nível é decisivo (1994 a; 1994b) e tornou – se na coluna vertebral do projecto Effective Early Learning (E. E. L.). A realidade processual educativa tem sido menos investigada e sobre ela incide também mais directamente este estudo.

O “processo” é avaliado através de duas escalas de observação: a escala do envolvimento da criança e a escala do empenhamento do adulto. Por fim, temos ainda a avaliação dos “resultados”, que podem ser analisados ao nível do desenvolvimento das crianças, do desenvolvimento dos adultos e do desenvolvimento institucional.

Deste enquadramento conceptual evidencia-se uma característica inovadora, que reside no facto do processo de avaliação ter em conta os contextos e os processos e não só os produtos, o que acontece na maioria dos projectos, que se dedicam a avaliar a qualidade.

A avaliação apoia-se numa estratégia colaborativa, envolvendo todos os intervenientes do processo – instituições, docentes, pais, crianças, autarquias e investigadores. Tem como

principais finalidades, o desenvolvimento dos profissionais da educação, através da formação e da investigação – acção; a melhoria dos contextos educativos na sua globalidade; a sensibilização e responsabilização das autoridades locais, que apoiam o desenvolvimento do sector pré-escolar.

De acordo com os promotores do projecto, só com este intenso trabalho de parceria é possível traçar planos de acção adequados a cada contexto e, promover efectivamente, o desenvolvimento da qualidade educativa oferecida às crianças. Trata-se, pois, de um “processo de auto – avaliação validada externamente”.

Esta visão globalizante e contextualizada da avaliação e do desenvolvimento da qualidade, é fundamental, daí que os planos de acção previstos para cada contexto, se tivessem centrado no desenvolvimento organizacional e institucional, bem como na formação dos profissionais.

A escala do envolvimento da criança foi um instrumento de análise e avaliação, largamente utilizado nestes estudos, em momentos diferenciados dos processos de investigação.

No entanto, uma das questões fundamentais que toda esta problemática levanta, relaciona – se com a própria natureza do envolvimento. Como questionam Oliveira – Formosinho e Araújo (2002): será o envolvimento “um traço, intrínseco e imutável, ou constituirá ele um estado, dependente das condições e características ambientais?” (p.14).

Com esta questão no horizonte, passam a referir – se, em seguida, um conjunto de estudos, procurando evidenciar as principais conclusões que foi possível retirar de cada um deles.

O conjunto de estudos que em seguida se descreve (embora tivesse como objectivo geral a avaliação da qualidade da aprendizagem proporcionada à criança de 3 e 4 anos, em diferentes contextos educativos no Reino Unido), possibilitou também analisar a relação entre diferentes variáveis, nomeadamente: a relação entre o nível de envolvimento e o ratio adulto/criança; o nível de envolvimento e os diferentes períodos do dia (manhã/tarde); o nível de envolvimento e os diferentes tempos da rotina diária; o nível de envolvimento e o tipo de actividades desenvolvidas; o nível de envolvimento e a idade; o nível de envolvimento e o sexo.

Um dos estudos realizados (“Um jardim-de-infância da rede pública”- Georgeson, 1999) decorreu num jardim-de-infância da rede pública, num município urbano, no Reino Unido. A instituição comportava 146 crianças, divididas em grupos de 3 e 4 anos.

Durante a fase de avaliação da prática educativa, utilizou-se largamente a escala de envolvimento da criança. Foram observadas trinta crianças, durante várias sessões. Procedeu-se a uma selecção aleatória das mesmas, precavendo-se, no entanto, que houvesse igual número de crianças de ambos os sexos, nas duas faixas etárias.

Deste estudo foi possível retirar algumas conclusões sobre a qualidade da aprendizagem proporcionada às crianças, em termos globais, bem como sobre a relação entre o nível de envolvimento e os diferentes períodos do dia (manhã/tarde), a idade e o sexo.

Verificou-se que, desde o início, todos os grupos atingiram um nível elevado de envolvimento, com uma média imediatamente abaixo do nível 4. Na segunda fase da aplicação da escala, já no final do ano escolar, verificou-se um ligeiro aumento no nível médio de envolvimento, de 3,79 para 3,98. Concluiu-se ainda, que a diferença não foi significativa, nem entre as crianças da manhã e da tarde, nem entre os rapazes e as raparigas, nem entre os 3 e os 4 anos de idade. Independentemente das variáveis em causa, o envolvimento era já globalmente elevado, nesta instituição de ensino.

Outro dos estudos (“Classe pré – primária numa escola do ensino básico” - Bertram, 1999) realizou-se numa escola, que incluía os dois níveis de ensino (dos 4 aos 11 anos de idade) e se situava no centro da cidade de uma grande área metropolitana. As 48 crianças do jardim-de-infância repartiam-se por duas salas.

Este estudo permitiu aferir globalmente sobre a qualidade de aprendizagem proporcionada às crianças e ainda analisar a relação entre o nível de envolvimento e o ratio adulto/criança; o nível de envolvimento e o período da manhã e da tarde; o nível de envolvimento, a idade e o sexo.

As primeiras observações realizadas mostraram que existiam diferentes padrões de comportamento e envolvimento, quando havia uma alteração na proporção entre o número de alunos e o adulto. As crianças envolviam-se mais nas actividades, quando havia mais adultos disponíveis para as apoiarem e interagirem com elas, o que mais uma vez vem reforçar a importância das interacções, para a aprendizagem das crianças desta faixa etária.

Neste caso e, ao contrário do estudo referido anteriormente, evidenciaram-se diferenças significativas no nível global do envolvimento das crianças, entre o período da manhã e o período da tarde. Os investigadores relacionaram este facto, com o tipo de actividades realizadas nos dois tempos do dia. As actividades da manhã tendiam a ser mais formais e orientadas pelo educador; nas sessões da tarde, as crianças tinham mais liberdade de escolha para realizar os seus projectos e havia uma interacção verbal mais acentuada, tanto em inglês, como na língua materna das crianças. O nível de envolvimento era superior da parte de tarde.

Após a implementação do plano de acção para o melhoramento da qualidade, na última avaliação do envolvimento das crianças, verificou-se que os níveis de envolvimento eram bastante altos e todas as crianças haviam subido. Constatou -se que este aumento foi superior entre as crianças mais pequenas e entre os rapazes, diferenças que não foram significativas no estudo acima referido.

A relação entre o nível de envolvimento e a idade foi analisada num outro estudo (“Um jardim-de-infância dos serviços sociais” - Saunders, 1999), que reiterou as conclusões do estudo anterior, demonstrando igualmente que o nível de envolvimento teve um aumento mais significativo entre as crianças de 3 e 4 anos (face às crianças mais velhas), com a maioria a operar nos níveis 3 e 4. Registou – se uma baixa percentagem no nível 2 e nenhuma observação foi de nível 5. Globalmente, o nível médio de envolvimento aumentou de 2,62 (na primeira observação) para 3,25 na última observação, embora sem atingir ainda o nível médio da qualidade considerado por Leavers (3.5). Este jardim-de-infância situava – se numa zona residencial e servia crianças e famílias, duma forma geral bastante carenciadas.

Nos estudos que em seguida se referem, foi possível verificar a relação entre o nível de envolvimento, os tempos da rotina diária e o tipo de actividades desenvolvidas, bem como aferir sobre a qualidade da aprendizagem, em termos globais, proporcionada às crianças nos diferentes estabelecimentos de ensino.

Um dos estudos foi levado a cabo num “centro de apoio familiar” (Bruce, Walley Mairs, Arnold e a equipa do centro, 1999), situado numa comunidade de operários metalúrgicos, sendo considerada uma comunidade privilegiada. O centro estava integrado num edifício onde funcionavam vários outros serviços de apoio à comunidade. A análise

dos dados recolhidos neste estabelecimento de ensino, permitiu verificar que embora os níveis de envolvimento fossem globalmente elevados, as observações revelaram uma variação no tocante ao envolvimento das crianças, no final dos tempos de grande grupo. Constatou – se que actividades como histórias, canções e exercícios rítmicos, mantinham um nível de envolvimento elevado, mas sentiu-se necessidade de reorganizar este tempo da rotina diária, de forma a implementar um ritmo mais uniforme (sem tempos mortos) e diversificar o tipo de actividades.

Num salão de uma igreja paroquial, que servia uma pequena comunidade circundante e integrava crianças entre os três e os quatro anos, realizou – se mais um estudo de caso (“Grupo de jogo pré – escolar” - Ramsden, 1999). Este estudo detectou igualmente alguns momentos da rotina diária (como o que se seguia ao intervalo), bem como algumas áreas de trabalho como os blocos e as construções, em que os níveis de envolvimento eram mais baixos.

Foi implementada uma reestruturação destes tempos da rotina diária e uma diversificação de estratégias e actividades, o que permitiu que no final do processo de avaliação, se constatasse um aumento significativo dos níveis de envolvimento. Houve um aumento significativo do nível 5 da escala do envolvimento, passando dos anteriores 25% para 39%. Foram detectados poucos casos de nível 1. Globalmente, a média do envolvimento aumentara consideravelmente de 3,22 para 3,94, acima portanto, do ponto médio da qualidade.

A relação entre o nível de envolvimento da criança e o tipo de actividades desenvolvidas foi replicada em mais dois dos estudos realizados, no âmbito do projecto E.E.L.

A investigação realizada num “jardim-de-infância privado” (Dye, 1999), frequentado por crianças dos 3 meses aos 5 anos, demonstrou que as crianças obtinham um nível de envolvimento superior, em actividades que permitiam a livre iniciativa e o desenvolvimento da imaginação e criatividade (actividades na casinha das bonecas, no exterior, no espaço das construções, em jogos cooperativos) e ainda o desenho ou a pintura ao ar livre, as actividades exploratórias de matemática ou ciências e as actividades inseridas nos tempos de grande grupo, como as histórias e as canções.

Os níveis de envolvimento eram mais baixos, quando as crianças estavam sozinhas, sem o apoio do adulto (sobretudo no exterior), quando eram sugeridas actividades orientadas para a arte ou o artesanato e nos tempos de transição, como arrumar a sala de actividades, esperar pelo momento da história ou esperar pelas refeições.

Durante o período de duração do projecto, foram feitas várias alterações e reformulações à dinâmica de funcionamento da instituição. Posteriormente, verificou-se que o nível médio de envolvimento das crianças havia aumentado de 3,35 para 3,82.

O estudo que se refere em seguida (“Uma classe de um jardim-de-infância integrado numa escola do ensino básico” - Dye, 1999), realizou – se numa turma de um jardim-de-infância frequentado por cerca de quarenta crianças dos 3 aos 5 anos, situado no centro de um grande núcleo pedagógico urbano. Na primeira fase da avaliação da prática pedagógica e no que concerne ao envolvimento das crianças, verificou-se que elas tinham atingido uma média de 2,95. Foi possível observar que as crianças mostravam níveis de envolvimento mais elevados durante a realização das seguintes actividades: jogos imaginários; trabalho criativo livremente escolhido (desenho, pintura, modelagem, jogos de exploração); actividades em que tinham uma interacção mais próxima com o adulto (as conversas, as histórias, as canções) e ainda em actividades de incentivo sensorial, como a areia ou água. As crianças demonstravam níveis de envolvimento mais baixos, quando as actividades eram escolhidas pelo adulto como parte das experiências – chave; quando numa actividade participava muita gente ou quando os materiais disponíveis eram pouco desafiadores.

Após a fase de melhoramento da acção, proposta no âmbito do projecto de intervenção, o nível de envolvimento das crianças melhorou significativamente, tendo a pontuação média aumentado em mais de um nível (para 4), o que mostrava que as crianças apresentavam agora níveis mais profundos de concentração, entusiasmo e persistência nas actividades.

Por fim, realizou – se ainda um último estudo (“um jardim de infância privado - Ramsden, 1999), numa instituição de ensino situada nos subúrbios de uma cidade e que integrava crianças dos 2 aos 5 anos.

Numa primeira avaliação, verificou-se que já havia uma ocorrência elevada dos níveis de envolvimento 4 e 5, correspondendo a cerca de 56% do número total de incidências observadas. A média do nível de envolvimento era de 3,53 o que era uma média alta.

Durante a fase de melhoramento da prática educativa, no âmbito do projecto E.E.L., esta recolha de dados inicial foi muito importante, permitindo reestruturar momentos da rotina diária, áreas curriculares, tipo de actividades, interacções, comunicação com os pais e comunidade, espaços e materiais.

Apesar do envolvimento inicial ser já elevado, verificou – se, no entanto, que na última aplicação da escala de envolvimento, a média tinha aumentado substancialmente de 3,53 para 3,88. O número de incidências no nível 1 tinha diminuído e havia aumentado o número de observações no nível 5 (em termos percentuais aumentara de 25% no início do processo para 42% no final).

Em síntese, este conjunto de estudos permite tirar as seguintes ilações:

- Após as intervenções efectuadas no âmbito do projecto E.E.L. todos os contextos educativos melhoraram o nível da qualidade da aprendizagem, o que permitiu que os níveis de envolvimento das crianças subissem consideravelmente, embora com algumas variações. Em três dos casos essa subida foi menos acentuada, porque estes jardins-de-infância já apresentavam níveis de envolvimento elevados. Nos restantes casos, os níveis de envolvimento sofreram subidas muito substanciais, atingindo o nível considerado como ponto de passagem para a qualidade (3.5), com excepção de um caso. Estes estudos confirmam, pois, a relação entre a qualidade contextual e o envolvimento da criança.

- Dos três estudos que analisaram a relação entre o envolvimento da criança e a idade, dois deles concluem que os níveis de envolvimento foram superiores entre as crianças mais novas (3 e 4 anos); o outro estudo considerou que as diferenças não foram significativas.

- Dois estudos verificaram a relação entre o nível de envolvimento e o sexo, apresentando resultados diferentes. Um deles conclui que houve um nível de envolvimento superior entre as crianças do sexo masculino; o segundo estudo considera que não houve diferenças significativas.

- Dois estudos analisaram a relação entre a variável envolvimento e os diferentes períodos do dia (manhã/tarde), tendo igualmente chegado a conclusões diferentes. Um deles, considera que os níveis de envolvimento obtidos nos dois períodos do dia, não apresentam diferenças significativas, enquanto o segundo estudo conclui que houve um

maior envolvimento das crianças da parte da tarde, associando este facto também ao tipo de actividades desenvolvidas nos dois períodos do dia (de tarde as actividades eram preponderante livres e da iniciativa da criança).

- Dois outros estudos incidiram a sua atenção sobre a relação entre o nível de envolvimento e os diferentes momentos da rotina diária. Ambos concluíram que os níveis de envolvimento diminuía, nos momentos em que as interacções com os adultos eram menos consistentes, como nos intervalos, no final dos tempos de grande grupo, nos momentos de transição entre os diferentes tempos da rotina, no tempo de arrumação ou durante o recreio no exterior.

- Quatro estudos analisaram a relação entre o nível de envolvimento e o tipo de actividades desenvolvidas, tendo todos eles concluído que as crianças obtinham níveis de envolvimento mais elevados, nas actividades que provinham da sua própria iniciativa e nas que envolviam uma interacção mais próxima com o adulto; os níveis de envolvimento decresciam, em actividades que provinham das propostas do educador, que se desenrolavam com menos apoio do adulto, em espaços em que estavam demasiadas crianças ou em que os materiais eram menos interessantes.

- Apenas um estudo analisou a relação entre o nível de envolvimento e o ratio adulto/criança, tendo concluído que quando o número de crianças por adulto é mais pequeno, o nível de envolvimento aumenta.

Este conjunto de estudos desenvolvidos no âmbito do projecto E.E.L., para a avaliação e desenvolvimento da qualidade, vieram comprovar, que é possível aumentar o envolvimento da criança na tarefa, quando se manipulam as condições contextuais e se melhora a interacção com o adulto.

Pode pois concluir – se que o envolvimento não é uma qualidade meramente inata nas crianças, mas que tem a haver com características contextuais e, portanto, susceptível de ser trabalhado e melhorado. Logo, o envolvimento será um “estado”, relacionado com as condições ambientais e não um “traço intrínseco e imutável” (Oliveira – Formosinho e Araújo, 2002).

Ainda com esta mesma questão no horizonte, se passa à descrição de alguns dos estudos realizados em Portugal.

O projecto E.E.L. (Pascal e Bertram, 1999) contextualizou-se para a situação portuguesa sob a designação “desenvolvendo a qualidade em parcerias”. Iniciou-se em Portugal em 1996, através do Projecto Infância, tendo tido continuidade no âmbito da Associação Criança. A sua utilização foi posteriormente alargada a nível nacional pelo Departamento de Educação Básica.

A perspectiva de avaliação e desenvolvimento da qualidade preconizada pela Associação Criança sustenta (à semelhança do projecto E.E.L.), que as questões da qualidade devem ser conceptualizadas de uma forma “situacional, democrática e multireferencial”, num diálogo interactivo e permanente com todos os “actores envolvidos na cena educativa” (Oliveira - Formosinho, 2001, p.171).

Considera essencial ter em conta três dimensões:

- As dimensões curriculares, que englobam o espaço e os materiais; o tempo; as relações e interações; a observação, documentação, planificação e avaliação das crianças; os projectos, actividades e a organização do grupo.
- As áreas curriculares, que incidem sobre todas as áreas de conteúdo previstas nas orientações curriculares – formação pessoal e social; a linguagem oral e abordagem à escrita; a matemática; o conhecimento do mundo e a área das expressões (expressão motora, dramática, plástica e musical).
- A relação com os pais e a comunidade.

Um dos estudos portugueses foi realizado em 1996, tendo como principais objectivos verificar se a escala do envolvimento era percebida pelos profissionais como um instrumento com significado e se a sua utilização era exequível (“a qualidade na educação de infância: o envolvimento como factor – chave” (Formosinho, 2002). Participaram neste estudo três grupos diferentes: um grupo era constituído por alunos de formação inicial (25 elementos), outro grupo incluía alunos da formação especializada (30 elementos) e o último grupo era composto por profissionais a usufruir da formação em contexto.

Verificou – se uma elevada adesão dos três grupos envolvidos no estudo. No entanto, deste grupo inicial e com o objectivo de monitorizar o seu desempenho prático, foram posteriormente acompanhados de forma mais assídua, quatro educadores do grupo de alunos da formação especializada e três elementos que haviam integrado o grupo de formação em contexto.

Este estudo permitiu concluir que a utilização da escala do envolvimento da criança, por parte destes profissionais no seu quotidiano diário, lhes possibilitou uma reflexão sobre as suas perspectivas pedagógicas, a reconstrução da sua prática pedagógica, tornando – se também um importante instrumento de comunicação profissional com os outros parceiros educativos (educadores, investigadores, estagiários, pais).

Outro dos estudos realizados (“estudo do efeito da formação e apoio contínuo”- Oliveira – Formosinho e Araújo, 2002) teve como principais objectivos:

- Verificar se a formação em referenciais construtivistas, bem como o apoio contínuo ao nível da sua implementação na prática quotidiana, tinha efeitos ao nível do envolvimento da criança;

- Verificar se o número de alunos presentes na sala afectava o seu próprio envolvimento.

Participaram neste estudo dois grupos distintos: o primeiro era constituído por 14 educadoras, que haviam frequentado um Diploma de Estudos Superiores Especializados em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância e continuaram a ter apoio contextualizado através do Projecto Infância (DESE/PI); o segundo grupo incluiu 13 educadoras que não obtiveram este tipo de formação superior, nem usufruíram de qualquer tipo de apoio por parte do Projecto Infância (grupo externo).

Relativamente ao primeiro objectivo verificou – se que a média de envolvimento das crianças na tarefa, no primeiro grupo foi de 4,1 pontos e no grupo externo, a média foi de 3,6 pontos, apresentando um diferença estatística significativa ($F= 5,06$).

Para o estudo do segundo objectivo referido (número de alunos na sala/ envolvimento das mesmas) foram definidas classes diferentes quanto ao número de crianças: de 1 a 5 crianças, de 6 a 10 crianças, de 11 a 15 crianças, de 16 a 20 crianças, de 21 a 25 crianças.

A análise das médias obtidas nos dois grupos, permitiu verificar que relativamente ao primeiro grupo (DESE/ PI), o número de crianças presentes na sala não pareceu afectar o envolvimento da criança. No grupo externo a tendência foi diferente, constatando – se que à medida que aumentava o número de crianças se verificava uma descida paulatina do nível de envolvimento. Quando o número de crianças presentes na sala era superior a 20, o nível de envolvimento atingia um valor de 3,15 (abaixo do limiar da qualidade que se situa em 3,5). Estes resultados (semelhantes a um dos estudos realizados no Reino Unido, referido

anteriormente), permitiram às investigadoras envolvidas na pesquisa, levantar como hipótese explicativa, o facto deste grupo de profissionais apresentar algumas dificuldades de gestão da sua sala de aula, sempre que o número de crianças aumentava.

Neste âmbito realizou – se ainda um outro estudo (“apoio ao desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes - Oliveira – Formosinho, 2001), onde se pretende analisar se a transformação da qualidade geral do contexto educativo tem reflexos ao nível do envolvimento da criança na actividade.

O grupo que participou na investigação era composto por nove educadoras de infância principiantes, a beneficiar de apoio na iniciação à profissão.

Foram utilizados dois instrumentos de observação e avaliação (em três momentos distintos durante o período de apoio): o P.I.P., uma escala de observação e avaliação do contexto educativo, desenvolvido no âmbito do modelo curricular High Scope (1989), e a escala de observação e avaliação do envolvimento da criança na actividade, desenvolvida por Leavers (1994).

Este estudo permitiu tirar dois tipos de conclusões:

- o crescimento significativo destes profissionais, relativamente à sua capacidade para organizar o contexto educativo de forma progressivamente mais qualificada e a vários níveis (estruturação do espaço, adequabilidade dos materiais, estruturação reflectida e partilhada das rotinas diárias, estabelecimento de interações positivas).

- uma relação directa entre a qualidade do contexto educativo e o nível do envolvimento da criança. Verificou-se que à medida que o contexto educacional se ia enriquecendo, as crianças evidenciavam níveis mais elevados de “bem-estar e envolvimento” (visíveis em indicadores como a concentração, a persistência, a precisão, o rigor na actividade, a criatividade e a satisfação), que se traduziram em médias de envolvimento por grupo, que oscilaram entre o nível 3.99 (no primeiro momento de observação) e o nível 4.43 (na última observação), que claramente se situa no âmbito da qualidade.

Este estudo veio reiterar (à semelhança dos realizados no Reino Unido) que o apoio contextualizado às práticas pedagógicas é um factor fundamental na elevação da qualidade do contexto educativo e consequentemente do envolvimento da criança na actividade e na aprendizagem.

Uma outra pesquisa realizada em Portugal (“O envolvimento da criança em dois contextos de educação de infância” (Oliveira – Formosinho e Araújo 2002), concentrou-se na avaliação do envolvimento da criança, em diferentes contextos pedagógicos e em diferentes momentos de actividade (actividade livre/actividade orientada). As observações foram realizadas em dois contextos educativos diferenciados, onde eram praticados diferentes modelos de ensino – aprendizagem. Uma das salas era adoptante de uma perspectiva pedagógica tradicional e a educadora não dispunha de formação contínua ou apoio externo; a outra sala optara por uma perspectiva pedagógica construtivista e a docente aí a leccionar, usufruía de apoio às práticas e formação contextualizada. Foram seleccionadas 12 crianças de cada sala (6 de cada sexo) e todas tinham 4 anos de idade.

Com este estudo, pretendia-se comparar os dados obtidos e verificar em que modelo de ensino – aprendizagem e em que momentos de actividade se registavam valores médios de envolvimento mais elevados.

Da análise dos resultados obtidos, verificou-se que o envolvimento da criança foi superior no contexto de cariz construtivista, com uma média global de 4.2 pontos; na sala adoptante de um perspectiva tradicional a média de envolvimento situou – se nos 2.8 pontos.

Foi possível ainda constatar, que os níveis de envolvimento obtidos no contexto de cariz construtivista, nos vários momentos da rotina diária foram superiores aos verificados na sala adoptante de uma perspectiva tradicional. Assim, no primeiro contexto, no tempo do acolhimento verificou-se um valor médio de envolvimento de 4.07, nos momentos de actividade orientada um valor de 3.81 e durante o período da actividade livre registou-se um valor médio de 4.00. No contexto de tendência pedagógica tradicional, verificou-se uma média de 2.65 no momento do acolhimento, 2.72 no tempo da actividade orientada e durante a actividade livre os valores oscilaram entre os 2.72 e os 3.05. Constatou-se ainda, que neste contexto, o envolvimento foi superior durante a realização das actividades livres e que os valores médios obtidos se situavam abaixo do ponto médio de envolvimento definido por Leavers (3.5).

Este estudo permitiu concluir que a vertente formação e a prática de modelos curriculares construtivistas, foram factores preponderantes para a obtenção de níveis

superiores de envolvimento por parte da criança. Mais uma vez e à semelhança de alguns resultados obtidos em estudos referidos anteriormente (europeus e nacionais), esta pesquisa veio reiterar uma eventual relação entre a qualidade do contexto e o envolvimento da criança.

Finalmente, é ainda de referir um último estudo (“O envolvimento da criança em diferentes momentos da rotina diária” - Oliveira – Formosinho, 2000), cujo objectivo foi comparar o envolvimento da criança em diferentes momentos da rotina diária, num contexto que baseava a sua prática pedagógica no cruzamento do modelo High Scope (Hohmann e Weikart, 1997) com o trabalho de projecto (Katz, 1997). Os resultados obtidos não evidenciaram diferenças significativas no envolvimento da criança ao longo dos diferentes períodos da rotina diária, o que vem reforçar a importância da perspectiva pedagógica adoptada para o envolvimento da criança.

Em síntese e partindo de uma análise global dos estudos atrás referidos, pode concluir – se que o envolvimento depende de um conjunto diversificado de variáveis, das quais de destacam:

- a qualidade do contexto (reiterado em todos os estudos do Reino Unido e nos estudos portugueses).
- a formação dos profissionais/ apoio contextualizado às práticas pedagógicas/ adopção de perspectivas pedagógicas reflectidas e de qualidade (visível igualmente nos estudos europeus e em quatro das pesquisas nacionais).
- a pedagogia explícita da sala.

Sobressai ainda destes estudos, que a escala do envolvimento é um excelente instrumento de monitorização /investigação dos processos de ensino – aprendizagem, revelando – se um importante apoio para uma prática reflexiva por parte dos docentes.

Finalmente, reitera – se ainda a ideia de que “o envolvimento da criança embora relacionado com as características individuais de cada criança, é uma variável altamente contextual, estando relacionado com as oportunidades educativas que o contexto oferece à criança, sendo a opção pedagógica e a formação contínua uma variável central da qualidade desse contexto” (Oliveira - Formosinho, 2000, p.22).

II PARTE

CAPITULO 5 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

5.1. Metodologia

Como refere Kerlinger (1980) a metodologia significa “maneiras diferentes de fazer coisas com propósitos diferentes” (p.335), ou seja, formas diversificadas de formular problemas, hipóteses, métodos de observação, recolha e análise de dados. O mesmo autor refere ainda que “a metodologia também inclui aspectos de filosofia da ciência” (p.335), o que pressupõe uma constante atitude de análise crítica, face ao estudo a desenvolver.

O presente estudo será desenvolvido recorrendo essencialmente a uma metodologia observacional e descritiva, sendo a observação a principal fonte de recolha de dados, que são quer de natureza qualitativa, quer de natureza quantitativa.

Diversos investigadores defendem que a investigação pode combinar com sucesso os métodos quantitativos e qualitativos, dependendo das questões a investigar (Reichardt e Cook, 1986; Patton, 1990).

Patton (1990, citado em Carmo e Ferreira, 1998), afirma que uma forma de tornar um plano de investigação mais sólido, é através da combinação das abordagens quantitativa e qualitativa, no estudo dos mesmos fenómenos ou programas (triangulação metodológica). Reichardt e Cook (1986, citados em Carmo e Ferreira, 1998) reiteram esta perspectiva, afirmando que a utilização de métodos diferentes para analisar a mesma realidade, pode permitir uma melhor compreensão dos fenómenos em estudo, dado que cada abordagem revela diferentes aspectos dessa mesma realidade empírica.

Pascal e Bertram (1999), utilizaram com sucesso os dois tipos de metodologia, no âmbito do Projecto E.E.L. Oliveira – Formosinho utiliza, com frequência, o cruzamento de instrumentos de natureza quantitativa e qualitativa como procura de entendimento aprofundado das questões de pesquisa (2001, 2002).

Assim, a presente investigação, combina os dois tipos de métodos, recorrendo a diferentes técnicas de recolha de dados. A pesquisa documental, as entrevistas informais e o diário de pesquisa, proporcionam dados essencialmente de natureza qualitativa, enquanto a escala do envolvimento da criança (escala de Leuven) fornece dados de natureza quantitativa.

5.2. Estudo de caso multicontextos

Esta pesquisa assenta, no sentido amplo, numa metodologia de estudo de caso, largamente utilizada em Ciências da Educação e que se revelou ser a linha de investigação mais coerente com os objectivos delineados.

Embora vários autores se tivessem debruçado sobre o estudo de caso (Cohen e Manion, 1990; Yin, 1988; Bogdan e Biklens, 1994), todas as definições parecem confluír para a ideia, de que o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, organização, acontecimento ou indivíduo, proporcionando uma análise intensiva do fenómeno em estudo, nos seus múltiplos aspectos. Implica, portanto, um exame detalhado, compreensivo e sistemático, do caso que é objecto do interesse do investigador (Gómez, Flores e Jiménez, 1996). Alguns autores referem ainda, que este método constitui uma estratégia preferencial, quando a pesquisa se focaliza na investigação de um fenómeno actual no seu próprio contexto, quando o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e quando pretende responder a questões de “como” e “porquê” acontece determinado fenómeno (Yin, 1988 citado em Carmo e Ferreira, 1998, p.216), aspectos estes, que também estão subjacentes a esta pesquisa.

De facto (como já foi referido), estuda – se o envolvimento das crianças de três anos integradas em grupos heterogêneos, para perceber “como” aprendem as crianças desta faixa etária. Esta questão é pesquisada em diferentes contextos educativos (contextos onde se pratica uma pedagogia baseada nos pressupostos de uma pedagogia tradicional/ contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista), por isso se considera esta investigação com sendo um “estudo de caso multicontextos”.

Tendo consciência de que um estudo de caso, comporta sempre um certo grau de subjectividade, que tem que ser controlada, houve que ter em conta questões relacionadas com a validade da investigação, procurando seguir os critérios de credibilidade, de transferibilidade, de dependência e de confirmabilidade (Cohen e Manion, 1990; Guba, 1990 citado em Oliveira – Formosinho, 1998; Gómez, Flores e Jiménez, 1996).

A credibilidade (validade interna) é obtida essencialmente, por uma imersão prolongada no terreno (que permite colmatar os efeitos da presença do investigador no contexto) e pela utilização de diferentes estratégias de imersão na realidade. Cumpre referir que neste caso, a investigadora permaneceu no terreno cerca de três meses e meio e no que concerne aos

contextos de cariz tradicional havia já um conhecimento bastante aprofundado da realidade em estudo. A observação realizada permitiu ir aferindo sobre o que era de facto essencial ou característico aos contextos observados. Por outro lado, ao longo do processo de investigação, as leituras da realidade em estudo, foram sendo expostas à análise crítica de outros investigadores e confrontadas com outros estudos já realizados neste âmbito.

A transferibilidade (validade externa) é conseguida através da descrição dos contextos e do processo de investigação (capítulos 5, 6, 7), de forma a obter informação suficiente para permitir uma leitura aproximada da realidade.

No que concerne à dependência (fiabilidade), o seu principal instrumento de controlo é a triangulação metodológica. Neste caso, os dados foram obtidos através da pesquisa documental e entrevistas informais, do diário de pesquisa e da observação.

Por fim, a confirmabilidade (objectividade da investigação), é obtida através duma reflexão teórica e epistemológica, de que se destaca a triangulação, nos seus múltiplos aspectos. Nesta investigação, está presente a triangulação metodológica, tendo – se recorrido a diferentes técnicas de recolha de dados (pesquisa documental e entrevistas informais, diário de pesquisa e observação) e ainda a triangulação por tipo de dados (quantitativos e qualitativos).

Finalmente, cumpre referir que sendo este um estudo de caso, não se pretende a generalização dos resultados obtidos, mas compreender em profundidade o caso concreto pelo qual se optou.

5.3- Técnicas de recolha de dados

Para o desenvolvimento deste trabalho, recorrer – se – à às seguintes técnicas de recolha de dados (que se desenvolverão noutra parte deste trabalho):

- Pesquisa documental e entrevistas informais.
- Diário de pesquisa.
- Observação.

Com as duas primeiras técnicas referidas, pretende – se elaborar a caracterização dos contextos observados, nos seus múltiplos aspectos. A observação sendo a principal fonte de recolha de dados, tem um papel fundamental no que concerne ao estudo do envolvimento da criança e à utilização da escala de Leuven.

5.4 - Grupo

O grupo a estudar é composto por crianças de três anos, a frequentar salas de jardim-de-infância onde se pratica uma pedagogia de cariz tradicional e salas onde se pratica uma pedagogia construtivista.

As crianças estão integradas em turmas heterogêneas (em termos etários) e são de ambos os sexos.

A recolha de dados, no que se refere ao envolvimento, incidiu sobre 28 crianças integradas em salas tradicionais e 28 crianças integradas em salas onde se pratica uma pedagogia construtivista.

5.5 - Técnicas de análise e interpretação dos dados obtidos

A análise de dados consiste num conjunto de manipulações, transformações, operações e reflexões, realizadas sobre os dados obtidos, com o objectivo de evidenciar indicadores relevantes e significativos, relativamente ao problema de investigação (Gómez, Flores e Jiménez, 1996).

Recorreram-se às seguintes técnicas de análise e interpretação:

-A estatística descritiva, que sendo uma redução de dados, permite concentrar num pequeno número de valores característicos, a informação contida na totalidade dos dados obtidos, com a aplicação da escala do envolvimento.

-A análise de conteúdo dos documentos disponibilizados nos contextos observados, das entrevistas informais e do diário de investigação.

Embora persistam no campo científico, várias definições e opiniões diversificadas sobre o que é a análise de conteúdo, Bardin define-a como sendo “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de discricção do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens*” (1994, p.42).

Neste processo de manipulação houve que ter em conta dois aspectos considerados essenciais, num sistema de categorias em análise qualitativa (Mucchielli, 1988, citado em Gómez, Flores e Jiménez, 1996): a objectividade (as categorias devem ser inteligíveis para diferentes codificadores) e a pertinência, isto é, as categorias devem ser relevantes para os objectivos do estudo e adequadas ao próprio conteúdo analisado. Respeitaram – se ainda os critérios de exaustividade e exclusão mútua, optando – se ainda por um único princípio de classificação.

A análise de conteúdo é, pois, um processo analítico que facilitará a reconstrução da informação recolhida, num todo estruturado e significativo, susceptível de ser interpretado.

III PARTE

CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como comprovaram os estudos descritos noutra capítulo deste trabalho, o envolvimento da criança está intimamente relacionado com as qualidades do contexto educativo, nas suas várias vertentes. De forma a estudar melhor a relação entre estas duas variáveis e sendo esta uma questão inerente a este trabalho de investigação, a recolha de dados para esta pesquisa aconteceu em diferentes contextos educativos, quer em termos organizacionais, quer em termos pedagógicos, cuja caracterização se expõe em seguida.

Com este objectivo, foram utilizadas as técnicas de recolhas de dados já referidas (pesquisa documental, entrevistas informais e diário de pesquisa), que passam a referir – se.

6.1- Pesquisa documental e entrevistas informais

A pesquisa documental disponível nos contextos observados e disponibilizada pelos docentes em exercício, bem como as entrevistas informais realizadas aos educadores, tiveram um carácter complementar às outras técnicas utilizadas. O seu objectivo foi clarificar ou completar informações recolhidas que foram sendo registadas no diário de pesquisa e conseguir uma visão mais completa e abrangente dos contextos observados, de forma a tornar a sua caracterização mais consistente.

Os documentos disponibilizados foram por ex., as listas das crianças das respectivas turmas, os projectos educativos dos agrupamentos, os projectos de área – escola e os instrumentos de registos de observação e avaliação das crianças.

As entrevistas informais realizadas às educadoras, embora não obedecendo a nenhum guião previamente estabelecido, seguiram 12 das dimensões propostas por Oliveira – Formosinho (1998, 2002), para comparar as tradições curriculares em educação de infância, que se discriminam no diário de pesquisa.

Estas técnicas permitiram a recolha de dados sobre aspectos mais globais, como: a dinâmica organizacional em que se inseriam os contextos observados (funcionamento autónomo ou integração nos agrupamentos de escola); constituição dos grupos e critérios para a organização das turmas; informações sobre pessoal docente e não docente;

implementação da componente sócio – educativa; as relações com as autarquias e ainda alguns problemas e dificuldades, sobre as quais as educadoras entenderam manifestar – se.

Permitiram ainda a recolha de informação sobre outras questões tais como: as relações de parceria com a comunidade, com a equipa educativa do jardim-de-infância, com os professores do primeiro ciclo, com os agrupamentos e com os pais; bem como questões relacionadas com a observação e avaliação das crianças em idade pré – escolar.

As entrevistas foram realizadas no final do dia, nos momentos de recreio ou nos intervalos do almoço, de acordo com a disponibilidade das educadoras.

6.2- Diário de pesquisa

Nos últimos anos e no âmbito das metodologias qualitativas, vários trabalhos de pesquisa têm vindo a demonstrar, a importância dos documentos pessoais no estudo das realidades humanas e sociais. O diário aparece como um dos seus instrumentos básicos, visto de uma forma abrangente, sob distintas perspectivas e com diferentes funções dentro dos programas de investigação.

De acordo com Zabalza (1994), o diário pode ser um instrumento metodológico de alto valor formativo, em situações diversificadas: quando se necessita de adquirir um pouco de distanciamento dos trabalhos que se estão a desenvolver ou das situações que se vivem no momento; quando o tipo de trabalho desenvolvido conduz a uma forte implicação pessoal e se sente que se está a acumular muita tensão interna; quando se pretende clarificar o próprio estilo de trabalho e, finalmente, quando se está a realizar alguma investigação. Neste caso, é importante ir documentando as etapas e a evolução das diversas dimensões do trabalho em curso, bem como as impressões e os momentos significativos que se vão vivenciando no decurso do processo investigativo, de forma a ser possível regressar a eles noutro momento e analisá-los com mais tranquilidade e objectividade.

A estrutura narrativa dos diários é flexível e varia de acordo com o objectivo proposto para a sua elaboração, para a qual é importante ter em conta alguns aspectos:

- Clarificar a finalidade do diário, através de instruções objectivas. Estas podem ser mais abertas e flexíveis, ou mais fechadas e concisas, o que determinará o conteúdo do mesmo.
- O registo deve ser feito tanto quanto possível no mesmo dia dos factos observados, para que não se perca informação relevante. Caso não seja possível, devem ter-se em conta os

seguintes aspectos: “ a regularidade”, de forma a garantir-se a continuidade e sistematicidade das anotações; a “representatividade” dos factos narrados, de modo a tornar o diário um reflexo o mais fiel possível da realidade que se pretende retractor; manter uma certa “continuidade”, quanto à sua estrutura, para que seja possível obter uma perspectiva do conjunto e fazer uma leitura horizontal de cada um dos aspectos narrados.

- É importante garantir que o documento contenha uma quantidade de informação suficiente, para servir o objectivo proposto.
- Convém limitar a duração do processo de elaboração do diário, em função das características do aspecto a documentar (Zabalza, 1994).
- As anotações devem ser registadas por ordem cronológica.
- A formatação do diário deve permitir que numa leitura posterior, o investigador possa distinguir os factos observados, as interpretações e as hipóteses que lhe tenham surgido.

O diário de pesquisa deve ser um documento, em que o investigador vai registando de forma detalhada, os factos observados, os resultados das observações efectuadas, os acontecimentos relevantes, bem como reflexões, interpretações e hipóteses que decorram dessas observações e outros aspectos que considere pertinentes, tendo em conta os objectivos do diário (Carmo e Ferreira, 1998).

O diário constitui, portanto, uma experiência narrativa interessante, através da qual se vai acumulando informação diária, que será indispensável para se poder revisitar todo o período narrado. Ao escrever sobre a experiência que está a viver e a observar, o narrador não só a constrói do ponto de vista linguístico, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da sua actividade e experiência profissional.

É um recurso de grande potencialidade expressiva, que ao implicar a escrita e a reflexão, conduz à aprendizagem do próprio investigador. A prática da reflexão decorrente da elaboração e análise de um diário (independentemente do seu objectivo) tem sido considerada, nos últimos anos, um aspecto fulcral, para um maior e mais eficaz desenvolvimento profissional (Zabalza, 1994).

O diário de pesquisa, elaborado no âmbito desta investigação, teve como principal objectivo recolher informações pertinentes, para a caracterização dos contextos observados. De forma a melhor organizar e objectivar a recolha de dados, teve-se presente uma grelha de observação, contendo as “ dimensões do desenvolvimento curricular dos modelos

transmissivos e dos modelos interaccionistas e construtivistas”. Esta grelha inclui os seguintes itens: objectivos, conteúdos, motivação, método, processo de aprendizagem, etapas de aprendizagem, actividade da criança, papel do professor, materiais, tipos de agrupamento e avaliação (Oliveira - Formosinho, 1998, 2002).

De forma a tornar esta recolha mais completa, tivemos ainda em conta, outros aspectos relacionados com as dimensões curriculares do trabalho em educação de infância, nomeadamente: o espaço (incluindo a elaboração das plantas das salas de actividades); o tipo de materiais; o tempo (rotinas diárias); as relações e interacções; a planificação, a observação e a avaliação das crianças; os projectos; as actividades e a organização do grupo (Oliveira - Formosinho, 2001). Incluíram-se ainda aspectos mais abrangentes, como a relação com os pais e a comunidade, o trabalho em equipa e a articulação com o primeiro ciclo do ensino básico.

O diário de pesquisa elaborado incluiu dois tipos de informação: uma parte descritiva e outra parte mais reflexiva. Com a parte descritiva tentou captar-se o mais objectivamente possível, uma imagem dos contextos nos seus aspectos físicos, organizacionais e também humanos (acções, diálogos, acontecimentos particulares, preocupações e opiniões das pessoas...). Os comentários/ intervenções dos educadores foram identificados como “comentários da educadora (C.E.)”.

Embora conscientes de que qualquer descrição, até certo ponto, representa escolhas e juízos de valor do investigador, tentou-se ser o mais preciso possível, tendo em conta os itens atrás referidos, que foram um importante apoio no sentido da objectivação da recolha.

A parte reflexiva do diário apreendeu alguns aspectos relacionados com a vivência do próprio observador, isto é, as suas impressões, preocupações e reflexões, que foram sendo identificadas como “comentários do observador (C.O)”.

Esta componente reflexiva do diário é também uma forma de tentar colmatar o efeito do observador, que alguns autores apontam como uma limitação dos métodos de investigação de tipo qualitativo. No entanto, ela demonstra também que a investigação, como todo o comportamento humano, é um processo subjectivo (Bogdan e Biklen, 1994).

Os registos do diário (anexo 6.1.) foram feitos diariamente, durante o tempo de permanência no terreno, para efectuar a recolha de dados.

O diário de pesquisa foi analisado recorrendo à análise de conteúdo (Garcia, 1992; Vala, 1986; Bardin, 1994; Oliveira – Formosinho, 1998) que englobou os seguintes procedimentos: a leitura completa de todo o texto, de modo a obter uma ideia global do seu conteúdo; a decomposição do texto original em unidades de significado; a identificação das dimensões, categorias e sub – categorias, de acordo com a grelha utilizada para a elaboração do diário, identificando-se também algumas categorias emergentes, que não estavam previamente estabelecidas (anexo 6.2.); a codificação total do texto (atribuição de códigos às unidades de significado); a organização da informação obtida, em ficheiros temáticos, de acordo com as dimensões, categorias e sub – categorias encontradas.

6.3- Caracterização dos contextos

Como foi referido noutra parte deste trabalho (capítulo 3), as diferentes tradições curriculares serviram de apoio teórico – prático aos modelos curriculares para a educação de infância, que se diferenciam em função da forma como perspectivam a criança, o professor, o processo de ensino – aprendizagem e trabalham as dimensões curriculares em presença no espaço educativo.

Assim, para melhor se caracterizarem os contextos onde decorreu a recolha de dados para esta investigação, recorreremos à grelha comparativa das dimensões do desenvolvimento curricular de duas das tradições curriculares – a tradição transmissiva condutista/ ambientalista e a tradição interaccionista / construtivista (Aguado, 1993, citada em Oliveira – Formosinho, 1998; 2002). De forma a dar uma visão mais abrangente dos contextos estudados, tiveram – se também em conta as dimensões curriculares propostas por Oliveira – Formosinho (1998; 2002), consideradas importantes para uma prática de qualidade (ambas descritas anteriormente no diário de pesquisa). Cumpre ainda salientar, que as referidas grelhas de análise foram elaboradas por Oliveira – Formosinho (1998, 2001) em diálogo com os pedagogos, os modelos pedagógicos e a investigação disponível. Assim, com a caracterização dos contextos observados, que em seguida se inicia, tentar – se – à também entender como é que estes contextos, respondem ou não, aos desafios colocados por estes pedagogos.

6.3.1- Caracterização dos contextos onde se pratica uma pedagogia tradicional

Duas das salas onde foi realizada a recolha de dados, estavam integradas em escolas do primeiro ciclo. A terceira sala funcionava autonomamente, apenas como jardim-de-infância. Tinham o espaço mínimo considerado essencial, para recolher entre 23 a 25 crianças (com excepção de uma).

As salas eram apoiadas por uma auxiliar de acção educativa, independentemente de se tratar de uma ou duas salas de jardim-de-infância. No segundo caso, este apoio era considerado insuficiente pelas educadoras, dado que, alternadamente, uma das salas ficava sem auxiliar. O pessoal auxiliar do jardim-de-infância e de apoio à componente sócio – educativa não tinha formação acrescida, para além da escolaridade obrigatória e do 4º ano de escolaridade. As educadoras de infância tinham mais de 8 anos de serviço e apenas uma delas, tinha obtido a licenciatura na área do ensino especial.

Todos os jardins-de-infância beneficiavam da componente sócio – educativa, que incluía serviço de almoço e prolongamento de horário, distribuído da seguinte forma: das 7h e 45m até às 9h; das 12h às 13h; das 15h às 18h e 30m.

Os grupos de crianças eram heterogêneos em termos etários, incluindo crianças dos 3 aos 6 anos, ou crianças de 3 e 4 anos. Em dois dos grupos, estavam integradas crianças com necessidades educativas especiais. Este apoio era considerado nitidamente insuficiente e muito voltado para os aspectos burocráticos, sendo exemplificativo o comentário de uma colega:

“Este ano o agrupamento ficou só com uma pessoa para o ensino especial...como a colega acha que este caso não é dos mais graves, não estipulou um horário para dar apoio efectivo à criança, na sala. Então vem cá só esporadicamente ver a papelada do menino e pronto...tudo fica à nossa responsabilidade... e este menino bem precisava de mais atenção, pois pode ser um caso recuperável...”

Os critérios para a organização das turmas, foram quer de carácter organizacional, quer de carácter etário. Se era uma sala única e havia vagas, eram integradas crianças de todas as idades. Se havia duas salas de jardim-de-infância, a opção foi juntar as crianças de três e quatro anos numa sala, dada a proximidade das idades.

Partindo da análise das plantas das salas (anexo6.3.), foi possível verificar que eram comuns a todas as salas, as seguintes áreas de actividades: área da casa, área das construções, jogos, área da biblioteca, área das expressões e uma zona destinada ao acolhimento das crianças, reuniões e actividades de grande grupo (zona polivalente). Havia também alguns espaços diferenciados, de acordo com os projectos a desenvolver no momento e com as opções pedagógicas das profissionais, nomeadamente: área da garagem (uma sala), área da natureza (duas salas), área da música (uma sala), área da escrita (uma sala) e o supermercado (uma sala). Uma das educadoras referiu já ter alterado alguns dos espaços ao longo do ano, de forma a diversificar o tipo de actividades a oferecer às crianças e reavivar “a motivação”, por constatação de que os espaços anteriores já não suscitavam o interesse das crianças (ex. substituição da garagem pelo supermercado). No entanto, esta decisão parece ter partido essencialmente do adulto e não tanto de projectos de sala ou de propostas das crianças.

Era igualmente uma característica comum a todos os contextos, a inexistência da área das ciências, que algumas das educadoras atribuíram à falta de meios económicos para a organizar. Em dois dos contextos, havia o espaço da natureza, onde era possível semear e plantar. Por vezes, realizavam-se algumas experiências esporádicas, orientadas pelo adulto.

As áreas estavam delimitadas com mobiliário baixo.

Nas paredes havia preponderância de imagens desenhadas e ilustradas pelo adulto (sobretudo em dois dos contextos). Havia alguns instrumentos pedagógicos, como “o cartaz dos aniversários” (comum a todas as salas), “o quadro das presenças” (comum a duas salas) e o quadro do “registo do tempo e dos dias da semana” (numa sala).

Nos expositores, encontravam-se trabalhos feitos pelas crianças, com preponderância para as fichas de pintura estruturadas pelo professor ou desenhos temáticos e também algumas pinturas livres elaboradas pelas crianças.

Verificavam-se carências de material generalizadas, quer em quantidade, quer em qualidade. As áreas menos carenciadas eram a área da casa e a área das expressões. As áreas mais carenciadas eram as bibliotecas, as grandes construções, a música (existente só num dos contextos e com pouco material) e os jogos, embora em relação a estes, houvesse algumas diferenças entre os vários contextos de observação. A este propósito, uma das educadoras comentava:

“ Precisamos de material não só em quantidade, mas também em qualidade...com a gratuidade de educação pré – escolar, cada vez há menos pais a contribuir com os donativos que pedimos no início do ano. Os subsídios atribuídos pelo ministério são insuficientes, para as necessidades que temos...as câmaras não cumprem com as responsabilidades que lhes dizem estar atribuídas...e, não havendo outros apoios ficamos muito limitadas...”

Outra educadora colocou questões sobre a gestão dos poucos recursos atribuídos aos jardins-de-infância: *“além disso, até os poucos recursos que nos são atribuídos estamos a deixar de ter autonomia para gerir, porque cada vez mais estas coisas ficam nos agrupamentos, por isso ainda vamos ficar dependentes da sensibilidade ou da “sabedoria” das pessoas que lá estão sobre o pré – escolar, para termos acesso a esses recursos...”*

(Para quando uma gestão adequada e responsável dos recursos?)

Alguns dos materiais existentes nas diferentes áreas de actividades, eram flexíveis e, embora não estivessem etiquetados, as crianças já identificavam os seus lugares de arrumação. Também havia materiais estruturados e cuja utilização era regulada pelo professor, como os “manuais” (livros com fichas pedagógicas) ou outro tipo de fichas de trabalho, elaboradas pelo professor, com objectivos curriculares específicos.

As rotinas diárias eram idênticas, com diferenças pouco significativas e gozando de alguma flexibilidade, de acordo com o tempo meteorológico (que podia fazer alterar algum dos tempos) ou com algum acontecimento específico, que acontecesse nesse dia nas instituições. Assim, de uma forma global, pode considerar-se que as rotinas diárias destes contextos incluíam os seguintes momentos:

Das 9h às 9h e 30m – acolhimento.

Das 9h e 30m às 10h – Tempo de trabalho ou actividades de grande grupo (que incluíam actividades de expressão motora, jogos orientados ou outras).

Das 10h às 10h e 30m-lanche

Das 10h e 30m às 11h – recreio ou tempo de trabalho (se o tempo não o permitia).

Das 11h às 11h e 50m – tempo de trabalho (actividade livre e actividade orientada).

Das 11h e 50m às 12h – arrumação da sala e reunião de grande grupo.

Das 12h às 13h – almoço.

Das 13h às 13h e 30m – reunião de grande grupo (conversas, canções, histórias, organização das actividades).

Das 13h e 30m às 14h e 50m – tempo de trabalho (atividade livre e atividade orientada).

Das 14h e 50m às 15h – arrumação e reunião do grupo.

Nos contextos observados, foi possível identificar 3 tempos: acolhimento/ atividade livre/ atividade orientada.

Nos momentos de acolhimento, registaram-se actividades diversas: conversas de grupo no âmbito da formação pessoal e social (regras da sala, segurança, higiene, regras de convivência social); diálogos sobre o fim – de – semana ou acerca de outras temáticas iniciadas pela educadora ou colocadas pelas crianças; histórias, poesias; algumas actividades de expressão musical; a marcação das presenças, feita pelas crianças no respectivo quadro, ou simplesmente a “chamada” das mesmas, para que o professor fizesse o registo de faltas e presenças no livro de assiduidade.

Nos momentos de actividade orientada, foi possível observar actividades de expressão motora (em dois dos jardins de infância, ocorria uma vez por semana, dado que o polivalente era utilizado rotativamente entre todos os docentes); actividades de expressão musical (exercícios rítmicos, canções, mímica...); actividades de linguagem oral (histórias, poesias, lengalengas, trava - línguas...); actividades de expressão plástica (desenhos ou pinturas temáticas); fichas de propedêutica (num caso era feita uma ficha diária, retirada do livro de fichas adoptado; noutros casos eram fichas construídas pelos educadores, em função dos objectivos pedagógicos); actividades na área do conhecimento do mundo (introdução a temas específicos, como os animais ou as plantas) e ainda momentos de organização/escolha das actividades.

Nos momentos de actividade livre, as crianças escolhiam livremente, as áreas da sala onde queriam trabalhar, sendo as actividades desenvolvidas, auto – iniciados pela criança.

Havia regras que norteavam a vida dos grupos, mas não estavam registadas, constatando – se alguma inconsistência na sua aplicação. Embora fossem frequentemente lembradas oralmente, não havia uma reflexão sobre elas, nem uma explicitação sobre a sua aplicação prática, na gestão dos conflitos da turma (aspecto muito valorizado por alguns dos pedagogos estudados como Freinet, Decroly...).

Alguns aspectos do funcionamento dos grupos pareciam não estar clarificados. Por exemplo, não havia um plano de trabalho a cumprir nas áreas de actividades escolhidas, pelo que, por vezes, as crianças “saltitavam” de uma área para outra, sobrecarregando alguns espaços, enquanto outros ficavam vazios (sobretudo em dois casos). A escolha livre das actividades processava-se a partir do grande grupo, apenas com a indicação por parte da criança da área escolhida, mas sem a definição de um plano de trabalho para aí concretizar. Não foi possível observar momentos de planificação formal por parte das crianças. Havia um plano de trabalho diário comum para todo o grupo, que se organizava em torno de uma actividade proposta pelo educador e por ele acompanhada mais atentamente e, incluía também a escolha livre das actividades, por parte das crianças. Enquanto um pequeno grupo trabalhava na actividade proposta pelo adulto, as outras crianças trabalhavam nas diferentes áreas da sala. Este sistema era rotativo, para que todas as crianças elaborassem a actividade proposta pelo adulto.

Também não foi possível observar momentos de reflexão, por parte das crianças, sobre a actividade desenvolvida ao longo do dia. Não havia, portanto, ocasiões em que a criança se pudesse expressar sobre os seus sucessos, fracassos, dificuldades, preferências ou ajuizar sobre a qualidade da sua própria actividade (estes momentos não estavam contemplados nas rotinas diárias, o que seria importante para promover a responsabilização, a autonomia e a auto – avaliação por parte da criança, aspectos tão valorizados pelos pedagogos e pelos modelos curriculares construtivistas).

Os objectivos educativos eram estabelecidos por cada educadora, no plano curricular de turma, tendo em conta a idade das crianças e as características do grupo, bem como as orientações curriculares para a educação pré – escolar. Num dos casos, a educadora referiu que os seus principais objectivos eram o desenvolvimento da socialização, da linguagem e a motricidade global e fina. Mas também havia uma grande preocupação, com a aquisição de capacidades e noções pré – académicas e com o “acelerar” das aprendizagens, através da realização de fichas de propedêutica (repetição e persistência).

Os conteúdos prendiam-se com as orientações curriculares (com especial incidência nas noções pré - académicas, como foi referido) e com os objectivos gerais programados

em reunião de educadores, de acordo com o projecto educativo e com o plano anual de actividades do agrupamento. Estes projectos são essencialmente temáticos e, de alguma forma, “obrigam” todos os professores do agrupamento, a vivenciar situações relacionadas com os mesmos, por vezes de forma descontextualizada (ao contrário do que era preconizado pela pedagogia do século). É exemplificativo o que refere uma das educadoras:

“Alguns dos conteúdos, prendem-se com o projecto educativo do agrupamento, cuja temática é o ambiente e incide sobretudo sobre a política dos 3 R’S, bem como com alguns sub – projectos integrados no plano anual de actividades (a despedida do escudo; o ano do voluntariado, o magusto, o natal, o Carnaval, o dia do pai, dia da árvore, Páscoa, dia da mãe, dia da criança...). O plano anual de actividades foi feito no agrupamento, sem a nossa participação e depois mandaram-no para cá. Há lá temas que não têm nada a haver connosco. Enfim... lá fomos aos bombeiros a propósito do voluntariado, mas noutras áreas nem sabemos como lhe pegar...”

(Afinal um projecto educativo do agrupamento não deveria ser muito mais do que um projecto temático? Não deveria partir de um diagnóstico das necessidades/problemas da comunidade educativa e incluir uma filosofia educativa que suportasse a planificação de estratégias, para resolver os reais problemas da escola, de forma a promover a inovação e a qualidade?)

A motivação para a aprendizagem, parece decorrer essencialmente das propostas e “reforços que partem do professor” e não tanto da motivação intrínseca da criança ou da tarefa, excepto nas actividades livres, em que a criança tem oportunidade de escolher, ou excepcionalmente nalgum interesse manifestado pelas mesmas.

(A motivação intrínseca à criança ou à tarefa é potenciadora de situações de envolvimento, sendo no entanto, as ocasiões menos frequentes nestes contextos).

O processo de ensino – aprendizagem, é percebido de uma forma sequencial e progressiva, em que o “ensino” parece ser a preocupação fundamental, embora também aconteçam momentos de actividades livres.

No que concerne ao método educativo, pode dizer-se que é preponderantemente transmissivo, centrado essencialmente nas propostas do adulto e em conteúdos pré – académicos. Num dos casos, foi adoptado um livro de fichas propedêuticas para o pré – escolar, que as crianças iam realizando diariamente, em grupos rotativos.

“Optei pelo “manual”, porque me pareceu uma forma de promover a articulação com o 1º ciclo. É uma maneira das crianças se irem habituando a lidar com os livros de trabalho e com os cadernos... por outro lado, também facilita, pois senão tinha que estar sempre a ir ao agrupamento tirar fotocópias...assim é mais fácil.”

(Como se verifica, o debate iniciado pelos pedagogos atrás referidos, em torno de uma prática escolarizante e homogénea no jardim - de - infância, continua hoje a ser muito pertinente).

Não foi possível identificar a opção por nenhum modelo curricular específico. No entanto, e de acordo com informações das profissionais, podem destacar-se três tendências pedagógicas: uma designada como “pedagogia por objectivos”, estabelecidos de acordo com as características desenvolvimentais que as crianças apresentam em cada faixa etária, baseando-se também nas orientações curriculares; foi também referido o trabalho de projecto, mas apenas no sentido da vivência do projecto educativo e das actividades previstas no plano anual de actividades do agrupamento; finalmente, identifica – se ainda uma “pedagogia de situação”, dado que para além dos objectivos e da planificação da educadora, a acção educativa desenvolvida, também tinha por base situações que surgissem no quotidiano e que, de alguma forma, pudessem ir de encontro aos interesses manifestados pelas crianças. Uma das educadoras referiu que sendo o grupo bastante difícil e as crianças pouco incentivadas no meio familiar, tinha a preocupação de valorizar os interesses das crianças, bem como objectos que traziam de casa, sobretudo se eram livros:

“ Faço uma planificação diária, mas ás vezes é alterada em função de alguma solicitação que surja no momento. Parece-me ser uma forma de cativar o grupo”.

Houve oportunidade, por exemplo, de observar a contagem de uma história proposta por uma criança e a realização de um jogo também por solicitação das crianças. No entanto, estas situações pareciam ser pontuais e sem uma estruturação mais consistente, que pudesse conduzir, por exemplo, à vivência de um projecto.

(Esta constatação vem reiterar o que anteriormente foi referido sobre a diversidade de orientações que subjaz à prática pedagógica em grande parte dos jardins – de - infância que, de uma forma global, acaba por traduzir – se no desenvolvimento de diferentes currículos, geralmente de cariz tradicionalista).

A actividade da criança incluía actividades da iniciativa do adulto e momentos de livre escolha. Era uma actividade essencialmente individualizada e estruturada, tentando-se orientar a criança e corrigir erros. Não foi possível observar situações de questionamento, de experimentação, de investigação, de resolução de problemas ou de trabalho cooperativo, em que fosse incentivada a pesquisa e a descoberta, ou a vivência de projectos mais consistentes, que tivessem surgido em resposta aos interesses das crianças, o que também dificultava a integração das várias áreas curriculares (princípios tão valorizados pela pedagogia do século e que parecem ainda estar a ser pouco valorizados nestes contextos).

Embora com algumas variações individuais, o papel do professor era bastante directivo. Organizava o ambiente educativo, planificava, observava e avaliava. Também fazia diagnósticos sobre o nível de desenvolvimento da criança e tentava impulsionar o desenvolvimento. Orientava as actividades, fazia propostas de trabalho, dava informações, moldava e reforçava os comportamentos, em função dos objectivos estabelecidos. Assim, embora houvesse ocasiões em que era dada oportunidade à criança para escolher as actividades, a orientação do adulto era predominante, deixando -lhe uma margem de escolha e negociação limitada e poucas ocasiões para experimentar e agir de forma independente (concepção de professor como o “detentor do saber”, ainda muito voltada para a directividade).

Os tipos de agrupamento eram diversificados, tendo as crianças oportunidade de trabalhar individualmente, em pequenos grupos e também em grande grupo.

O trabalho em equipa, embora valorizado, parece estar a ser de difícil concretização no terreno. O grupo de educadores de cada agrupamento, reúne-se mensalmente e programa algumas actividades comuns, sobretudo as que dizem respeito ao projecto educativo e ao plano anual de actividades do agrupamento, bem como às épocas festivas.

No entanto, estas reuniões parecem não estar a corresponder às expectativas dos educadores: *“nas reuniões gerais no agrupamento só falamos de coisas gerais...*

antigamente as nossas reuniões eram mais produtivas, havia mais trocas entre as educadoras. Agora vamos para ali “encher pneus”, mas temos que ir senão temos falta...”

Dada o novo formato organizacional das escolas, o trabalho em equipa, faz-se não só entre o grupo de educadores, mas também e sobretudo ao nível do agrupamento, o que parece estar a ser igualmente difícil, de acordo com os comentários das educadoras e com o “desalento” que demonstravam. Uma das educadoras exemplificou as dificuldades sentidas, comentando uma situação vivida:

“ O plano anual de actividades foi feito e aprovado, sem disso termos conhecimento (esta situação aconteceu em dois casos). Quando lá chegamos com a nossa parte, para discutirmos e articularmos com a do 1º ciclo, disseram-nos que já não iam mudar nada. Como insistimos, lá acabaram por introduzir alguma coisa, mas de forma que não foi necessário fazer alterações de fundo. Quando tentamos corrigir alguma coisa, respondem-nos sempre que temos complexos de inferioridade...é desanimador. Até para o jornal escolar impõem temas, às vezes descontextualizados (dizem que é para evitar repetições). O agrupamento não nos tem ajudado nada. Se queremos fazer alguma coisa de especial (saídas, por exemplo, temos que tratar de tudo). Temos trabalhado bastante, mas as nossas propostas nunca foram valorizadas, nem aceites”.

O trabalho com os pais, não está sujeito a uma planificação estruturada, fazendo-se essencialmente no âmbito das associações de pais e com os agrupamentos. Ainda assim, pareceu-nos ser uma colaboração esporádica, essencialmente em situações de festa. Ao nível dos jardins-de-infância, havia colaborações pontuais, participando os pais com a construção de algum material necessário ao jardim-de-infância ou nalgum trabalho mais global ao nível de escola. Num dos contextos observados, a educadora tentava uma aproximação e um trabalho mais próximo com os pais, promovendo reuniões individualizadas, no final do segundo período e no final do ano. Estes encontros eram marcados pela educadora e destinavam-se sobretudo a falar sobre as crianças.

Realizavam-se ainda duas ou três reuniões gerais com os pais (uma por cada período escolar ou uma no início e outra no final do ano, conforme os casos).

Num dos contextos observados, as educadoras estavam preocupadas, com a problemática do envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos:

“A família desresponsabiliza-se o mais possível da educação dos filhos. Alguns ambientes familiares são muito complicados. As crianças estão pouco tempo com as famílias e o tempo que estão ainda é de pouca qualidade (não há regras, não há limites, não há valores). Apesar de ser um meio rural e a maior parte das famílias trabalhar na agricultura e na pecuária, o tempo dedicado aos filhos é apenas o que sobra no final de tudo. As relações Pais /filhos ou são de permissividade absoluta, ou são relações pouco afectivas, incluindo linguagem desadequada...”

Consideraram que era importante haver neste meio, uma intervenção ao nível da educação dos Pais.

“ Devia haver programas (promovidos pela autarquia ou outra entidade) de educação para os Pais, no sentido de ir promovendo uma mudança de mentalidades. Senão não sei o que serão estas crianças no futuro. O insucesso escolar é quase certo e como cidadãos não parecem muito promissores...”

A propósito desta questão falaram ainda da componente sócio – educativa e da sua influência na relação pais/ filhos:

” A componente social veio desresponsabilizar ainda mais os Pais da educação dos filhos. Nem sequer têm a preocupação com a qualidade desses serviços. O importante parece ser que os filhos estejam o mais tempo possível fora de casa.”

Abordaram ainda alguns aspectos pedagógicos, decorrentes da implementação desta componente:

“ O horário é bastante sobrecarregado. Quando chegamos, de manhã, as crianças já estão cansadas e excitadíssimas... Este ano já vão estar abertos nas interrupções lectivas, o que vai complicar as coisas...Se nalguns locais suburbanos estes serviços são importantes, nestes meios rurais as crianças ainda podiam usufruir de experiências junto das famílias bastante enriquecedoras. As nossas crianças do meio rural passaram a ter um ritmo de vida urbano...”

As condições de funcionamento eram alvo das suas preocupações:

“Como não há regras de inscrição nestes serviços, a grande maioria das crianças fica cá todo o dia, ainda por cima em condições deficientes e sem o mínimo de qualidade (a sala é pequena para os dois grupos, o material é pouco e de fraca qualidade... há dois anos eram as cozinheiras que ficavam com as crianças no prolongamento, agora colocaram outras pessoas a quem chamam “monitoras”, mas que continuam a não ter qualquer formação nesta área...)”.

As relações com as autarquias, também não se têm mostrado propícias ao melhoramento destes serviços:

“ Todos os anos tentamos fazer propostas para melhorar o tempo do prolongamento... este ano sugerimos a diversificação das actividades com o apoio da câmara (ex. levar as crianças à natação alguns dias por semana), mas nada conseguimos. As “monitoras também não estão muito receptivas às nossas sugestões, pois o seu” patrão” é a autarquia... Quanto ao material, a perspectiva que têm é ir à loja dos 300 e comprar material que nada vale (nem parece que está uma educadora na câmara...), nunca somos ouvidos para nada, nunca respondem a nenhum pedido que façamos”.

(É urgente uma reflexão séria sobre a implementação destes serviços, que co – responsabilize todos os intervenientes e sobretudo não esqueça o direito da criança a um desenvolvimento harmonioso e ao bem – estar).

Havia alguma ligação à comunidade, através dos passeios realizados, de algumas visitas feitas a espaços comunitários, não sendo, no entanto, um trabalho continuado ou sujeito a planificação.

(A ligação aos outros contextos da vida da criança é ainda pouco consistente, ao contrário do que era preconizado pelos pedagogos estudados, para quem a vida escolar devia ser uma continuidade da vida familiar e social: “ a escola pela vida e para a vida” (Decroly, 1927).

As relações entre adultos e crianças eram afectivas e de confiança. Havia manifestações de empatia positiva, em que os adultos se mostravam sensíveis ao bem-estar emocional das crianças, respeitando e reconhecendo os seus sentimentos.

Era nos momentos do acolhimento e do grande grupo (círculo), que os adultos tinham mais oportunidades para conversar, ouvir e estar com as crianças. A dinâmica de trabalho da sala de actividades (rotina diária), não era propícia à participação do adulto nos momentos de actividade livre, o que empobrecia o tipo de interacção estabelecida. Os adultos raramente se associavam às actividades auto – iniciadas pelas crianças. Nas raras ocasiões em que se verificava essa participação, a iniciativa geralmente pertencia à criança, que se deslocava da sua área de trabalho, para ir junto do adulto, solicitar a sua participação. Geralmente esse apoio era rápido e insuficiente para as ajudar a desenvolver e expandir a tarefa em questão. O apoio era mais efectivo nas actividades propostas pelos adultos, (como parte dos objectivos ou tópicos considerados importantes) que eram completamente desenvolvidas e concluídas.

Assim, embora as crianças tivessem oportunidade de interagir entre si e com o material, sobretudo nos momentos de actividade livre, o tipo de interacção preponderante verificava-se essencialmente entre o docente e a criança, dada a directividade e o apoio que as actividades orientadas e de propedêutica exigiam.

No que concerne à avaliação pode dizer – se que havia alguma preocupação com a organização e necessidades de reformulação do contexto educativo (sobretudo ao nível dos espaços e materiais), embora não se verificasse uma avaliação formal do mesmo.

Assim, a avaliação parecia centrar-se essencialmente nas crianças individualmente e nos produtos (num dos casos, sobretudo nas fichas do livro de propedêutica), embora também houvesse uma ideia geral sobre a evolução do grupo. Baseava-se fundamentalmente na observação naturalista e na recolha, compilação e observação de alguns dos produtos mais significativos das crianças, que eram organizados num dossier individual (apenas num dos contextos). Os resultados destas observações eram depois registados em instrumentos de registo diversificados (check - list), que haviam sido seleccionados em reunião geral de educadores, em cada agrupamento. Duas das fichas de registo contêm uma listagem de todas as áreas de conteúdo previstas nas orientações curriculares e respectivos comportamentos esperados para cada uma delas, que devem ser preenchidos de acordo com o que a criança atingiu. Outro dos instrumentos foi adaptado de uma ficha usada para avaliação e diagnóstico no ensino especial (uma das educadoras tem

formação nesta área). É bastante exaustiva e inclui várias áreas: autonomia, socialização, motricidade fina e global, cognição, etc. Estava previsto fazerem-se estes registos em diferentes momentos do ano, de forma a dar uma visão evolutiva da criança, mas que não foi possível concretizar por falta de tempo, preenchendo-se apenas uma ficha no final do ano.

Os educadores estão perfeitamente conscientes da importância de haver formas de observação, registo e avaliação das crianças no jardim-de-infância. Uma das educadoras considerava que:

“ Estes registos são extremamente importantes, não só pela informação que nos proporcionam sobre a criança, mas pelo feed-back que nos dão sobre o nosso trabalho. Já me aconteceu, através das observações, detectar falhas na minha planificação ou descobrir áreas onde devo insistir mais.”

Também referiram algumas das dificuldades sentidas, relativamente à problemática da observação, avaliação e registo no jardim-de-infância:

“ O ano passado tinha registos de observações feitas na sala, sobretudo sobre as crianças que me pareciam ter mais problemas. Este ano ainda não consegui registar nada...tenho 23 crianças e eles são muito exigentes... Mesmo levando para casa, era difícil manter tudo em dia. Tenho uma ficha de registo, que até não é complicada, mas ainda não consegui registar nada...”

Outra educadora acrescentava:

“ Estes registos implicam muito tempo... eu prefiro fazer em casa no computador... vou completando e, no fim, é só colocar no processo”.

Como se pode constatar pelas suas afirmações, o factor *tempo* para a recolha e organização da informação recolhida, em tempo útil, é uma das principais dificuldades sentidas (o que vem de encontro aos resultados de algumas investigações atrás referidas - Oliveira – Formosinho, 1998; Pereira, 1997).

Outra questão que sobressai destes testemunhos, é a incerteza sobre a melhor forma de observar, registar e avaliar as crianças no jardim-de-infância e as necessidades de uma formação mais consistente e adequada nesta área. Como referia uma das educadoras:

“Foi aconselhado pela inspeção que houvesse instrumentos de avaliação, embora não aconselhassem nenhum...adoptamos este, foi o que nos pareceu menos mau...embora seja demasiado extenso...Ainda não consegui registar nada...”

Referiram ainda, outro tipo de problemas, com que os educadores se estão a confrontar neste momento, dado que os agrupamentos estão a tentar impor formas avaliativas das crianças do pré – escolar, através de fichas a enviar aos pais, à semelhança do que acontece no 1º ciclo.

“ Na reunião de Dezembro, insistiram muito nisso. Algumas professoras até disseram que os filhos tinham andado em jardins-de-infância da rede pública e tinham levado fichas de avaliação para casa. Uma delas até levou uma dessas fichas...que não dizia nada...só que a menina era a maior em tudo! Achavam que devia ser feita uma ficha de avaliação para dar aos pais, porque: «às vezes, os pais não têm noção do que são os filhos. Quando chegam ao 1º ciclo se a avaliação não é favorável, ficam descontentes. Eles têm que saber o que os filhos são».

Nós insistimos na nossa posição e, desta vez lá passou. Mas de certeza que vão “voltar à carga!”... Qualquer um destes dias vão impor uma coisa dessas... O sindicato disse-nos que se alguma destas fichas for imposta pelo agrupamento, não nos podemos recusar a faze-la. Se um dos agrupamentos resolve impor uma coisa dessas, passam palavra entre eles e, pronto, vamos ter que aguentar.

A inspeção não nos deu informação sobre o tipo da avaliação mais adequada, apenas nos disseram que devíamos fazer a nossa avaliação, mas que não a devíamos mandar para casa. O pior é que depois são os agrupamentos que mandam...”

Foram ainda referidas algumas dúvidas e discordâncias sobre o “destino” a dar aos registos de avaliação das crianças. Algumas das educadoras, achavam que esta ficha de registo podia ser entregue aos Pais, no final do ano. Outra educadora considerava que esta devia ficar arquivada no processo da criança e, que, aos Pais devia ser entregue, no final do ano, apenas uma pequena brochura informativa, com linguagem acessível, acompanhada de uma conversa individual. Outras ainda achavam que estas informações deviam ficar apenas do processo da criança.

(Sobressai destes testemunhos uma grande necessidade de esclarecimento e de formação mais consistente. Seria importante investir nesta área, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua).

Em relação ao tipo de observação e registo que a investigadora fazia nos seus contextos de trabalho, comentaram:

“Acho muito interessante e, realmente corresponde àquilo que a criança é... mas é difícil fazer este tipo de registo quando se está no directo, porque as interacções são muito intensas e para mim seria difícil distanciar-me das crianças, para fazer este tipo de observação”.

Outra educadora acrescentava:

“É uma forma interessante de observar e avaliar... dá-nos dados importantes sobre as crianças...o pior é o tempo, com as crianças todas é difícil...o trabalho com o livro ocupa-me todo o tempo. Tenho que estar sempre junto deles, senão não fazem nada de jeito. Mas um dia gostava de experimentar, nem que fossem menos observações...provavelmente tinha que mudar todo o meu esquema de trabalho...”

Em dois dos contextos observados, havia alguma preocupação com a diferenciação pedagógica, tendo em conta a idade e nível de desenvolvimento das crianças, planificando-se algumas actividades diferenciadas, embora não fosse uma preocupação permanente, nem muito reflectida ou sujeita a planificação. Observaram-se apenas duas situações em que as actividades foram diferenciadas para as crianças de três anos (ex. enquanto os mais velhos recortavam revistas, os mais novos recortavam palhinhas de leite; enquanto os mais velhos contornavam as figuras geométricas, as crianças mais novas faziam desenho livre). De uma forma geral, todas as crianças se integram nas actividades comuns planeadas para o grupo.

(Verifica – se pois, que apesar de estes serem já princípios preconizados pelos pedagogos do século, há ainda um grande percurso a fazer no que concerne à sensibilização para a prática de uma pedagogia diferenciada, através de um ensino personalizado, que tenha em conta os diferentes talentos, interesses e forma de aprendizagem de cada aluno. Só assim se poderá caminhar cada vez mais no sentido de uma escola inclusiva).

Da mesma forma, em termos de educação multicultural constatou-se que as profissionais estavam pouco sensibilizadas para esta problemática e, como tal, não havia material, livros ou imagens, a partir das quais, esta temática pudesse ser abordada com as crianças. Apenas num dos casos, se constatou alguma preocupação com as questões de género, verificando-se (uma vez) o incentivo à escolha de actividades diferentes, para os dois géneros, de forma a contrariar a tipificação, que, por vezes, acontece (ex. incentivaram-se as meninas a ir para as construções e os meninos para a área da casa).

É ainda de referir que o espaço da biblioteca foi o menos escolhido pelas crianças, nos vários contextos. O espaço da música (existente apenas num dos contextos), nunca foi utilizado.

Face à realidade observada nestes contextos e tendo presente os princípios preconizados pelos pedagogos estudados, bem como as características apontadas por alguns autores para uma prática pedagógica tradicional, pode concluir-se, que de uma forma global, se pratica uma pedagogia essencialmente baseada nos pressupostos da aprendizagem tradicional, subjacentes aos modelos curriculares transmissivos. No entanto, é importante ressaltar, que não há modelos curriculares nem práticas pedagógicas “puras”.

Como refere Oliveira – Formosinho (2002), esta concepção de educação, baseia-se numa imagem de criança, que oscila entre a criança “anjo” e a criança “adulto em miniatura”, que tem que ser moldada pelo adulto e, por isso, a sua capacidade de participação e as suas competências, são pouco valorizadas.

Autores como Helm e Katz (2001, citadas em Oliveira - Formosinho, 2002) consideram este tipo de aprendizagem centrada em actividades pré – determinadas, cujos temas são determinados pelo currículo ou pelo docente. As experiências de aprendizagem são fundamentalmente dirigidas pelo educador, que as planifica previamente, define os objectivos, providencia os recursos necessários e apresenta os temas a desenvolver, de acordo com os objectivos previstos. A prática pedagógica é, pois, pautada quer por actividades pré – determinadas, fortemente estruturadas pelo adulto, quer por actividades desestruturadas, em que as crianças ficam entregues a si próprias, como acontece, por vezes, nos momentos de actividade livre. A rotina diária não contempla momentos para

planificação e reflexão sobre o trabalho desenvolvido. A ligação aos outros contextos da vida da criança e a prática de uma pedagogia diferenciada é pouco consistente. Há pouca sensibilização aos interesses das crianças e a sua participação no processo de ensino – aprendizagem, é muito limitado. A resposta aos interesses ou solicitações das crianças é esporádica, não permitindo a vivência de projectos integradores, que potenciem o envolvimento da criança na actividade e, portanto, aprendizagens mais significativas.

6.3.2- Caracterização dos contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista

As salas integravam uma educadora, uma auxiliar de acção educativa e uma ou duas estagiárias de uma instituição de ensino superior. As educadoras tinham licenciatura e formação em contexto (Oliveira – Formosinho, 2001). As auxiliares tinham a escolaridade obrigatória.

A componente sócio – educativa estava integrada no funcionamento da instituição, beneficiando as crianças do serviço de refeições e prolongamento de horário.

Os grupos de crianças eram heterogéneos, integrando crianças dos 3 aos 6 anos. Esta organização das turmas, ficou a dever-se a uma opção pedagógica, partilhada pela equipa de trabalho, dado que nos anos anteriores as turmas eram homogéneas em termos etários. As educadoras falavam sobre esta nova experiência:

“ Ao princípio fiquei um pouco assustada...senti um certo desequilíbrio, talvez porque a maioria das crianças era de 3 anos. Para o ano talvez já seja melhor, porque vão entrar menos de 3 anos para este grupo. Inicialmente tive a nítida sensação que os mais velhos regrediram em termos de comportamento, de regras, até de trabalho. Mesmo por parte de alguns Pais houve algumas resistências e algum descontentamento. Uma das minhas Mães começou a trazer o menino só de manhã, pois achava que não valia a pena... Agora isto já não acontece. À medida que o tempo foi decorrendo, tudo se foi organizando, os mais velhos começaram a apoiar os pequenos e a responsabilizar-se por eles. Os pequenos começaram a imitar os mais velhos e agora já todos estão integrados. Para os adultos, também é

uma experiência nova...estamos sempre a aprender e a contactar com novas situações. É uma aprendizagem”.

Outra educadora acrescenta:

“O ano passado adorei a experiência, foi muito positiva. Este ano foi mais difícil, porque a maioria das crianças tinha 3 e 4 anos. Mas, neste momento, os pequeninos estão muito mais autónomos, já interiorizaram perfeitamente as rotinas diárias e o grupo funciona muito bem.”

As salas são espaçosas e estão divididas em áreas de trabalho bem definidas e demarcadas através de mobiliário baixo. Com base na observação e na elaboração das plantas das salas (anexo 6.4.), constata-se que integram as seguintes áreas de actividades: área da música, área da biblioteca onde está inserido o computador, área dos jogos, área das ciências, área da casa, área das construções e área da expressão plástica. Há ainda uma zona central, destinada ao acolhimento e a actividades de círculo, em grande grupo. Estes espaços de trabalho são comuns às duas salas observadas. Verificam-se apenas algumas pequenas adaptações de carácter organizacional, devido à estrutura espacial das mesmas. Em todas as áreas, existe um vasto leque de materiais com qualidade, variado e flexível, que possibilita a realização de múltiplas experiências nos diversos domínios da aprendizagem e facilitam o trabalho em simultâneo de várias crianças.

Na área das expressões, as crianças têm oportunidade de trabalhar com material menos vulgar, de qualidade e diversificado: papel de algodão, gesso, massa de modelar, vários tipos de tecido e tintas, etc. É de salientar também a grande variedade de materiais de desperdício (rolhas, serrim, latas, embalagens de alimentos, caricas, paus de gelado, caixas de ovos de papel...) que são usados com frequência e flexibilidade (na área das expressões, nas construções, na exploração livre, nos tempos de pequeno grupo, etc.), potenciando assim a introdução a uma educação ambiental (Máximo - Esteves, 1998).

Destaca-se ainda a área da biblioteca, apetrechada com livros de qualidade e diversificados, incluindo dicionários e enciclopédias. Neste espaço, estava também integrado o computador, utilizado frequentemente por crianças e adultos. Este facto é muito importante, não só porque se vive hoje numa sociedade cada vez mais informatizada, onde é indispensável dominar as novas tecnologias, mas também porque é uma forma de promover a igualdade de oportunidades entre as crianças, pelo menos enquanto frequentam

este jardim-de-infância. Além disso, foi possível verificar o grande envolvimento das crianças, nesta área de trabalho, o que é extremamente importante! Por outro lado, houve também oportunidade de constatar o quão importante é o computador para os profissionais, como instrumento de trabalho e registo, sempre acessível.

É ainda de notar, a existência do espaço das ciências, apetrechado com material real, como o microscópio, lupas, seringas, termómetros, medidas de capacidade, etc. que convidavam à observação, à experimentação, à resolução de problemas e à vivência de uma série de situações bastante ricas, no domínio da aprendizagem.

Os materiais encontram-se dispostos de acordo com a sua função, de forma atraente e com preocupações estéticas, podendo ser facilmente identificados, utilizados e arrumados. É de notar a preocupação com a inclusão de objectos reais, próximos do ambiente cultural das crianças (frigorífico, roupas, utensílios de cozinha, ferramentas, a masseira, etc.), o que vem de encontro ao que era sugerido pelos pedagogos estudados, de forma a que o jogo imaginativo se transformasse em algo verdadeiramente significativo para a criança e, portanto, potenciador do envolvimento.

A preocupação com a educação multicultural é muito evidente, existindo materiais alusivos a diferentes culturas e raças, nomeadamente livros e bonecos, integrados na área da casa (de modo mais amplo, foi uma questão já abordada por autores como Freinet e Freire, sendo hoje uma necessidade nas nossas escolas).

Nas paredes e expositores encontravam – se apenas trabalhos elaborados pelas crianças, expostos de forma estética e diversificados: registos escritos ou desenhados, fotografias, pinturas empregando várias técnicas, trabalhos de modelagem, trabalhos a três dimensões, etc. A participação do adulto consistia essencialmente nos registos escritos sobre o projecto a viver no momento e na elaboração de alguns instrumentos pedagógicos. De entre estes, encontra-se o mapa das “experiências – chave”, as regras da sala, o mapa das presenças, o quadro dos aniversários, o quadro do responsável diário e respectivas tarefas, o quadro do registo do tempo e o mapa da rotina diária. Na elaboração destes instrumentos pedagógicos, utilizavam-se frequentemente fotografias das crianças do grupo (há uma permanente valorização do trabalho da criança e não o do adulto).

Um dos princípios fundamentais do modelo usado nestas salas construtivistas, é a estruturação de uma rotina diária consistente e estável, pelo que ela é previamente estabelecida, embora goze de alguma flexibilidade, adaptando-se ao grupo e alterando – se sempre que algum acontecimento o justifica. A rotina prevista era a seguinte:

- . Acolhimento – 9h 05m
- . Tempo de planear – 9h 15m
- . Tempo de trabalho – 9h 25m
- . Tempo de arrumar – 10h 05m
- . Tempo de revisão – 10h15m
- . Tempo de grande grupo – 10h 35m
- . Tempo de pequeno grupo – 10h 50m
- . Recreio – 11h 05m
- . Hábitos de higiene – 11h 20m
- . Almoço – 11h 30m----- **Mais velhos**
- . Tempo de descanso – 12h30m -----Conto e dramatização-14h05m
- . Hábitos de higiene – 15h----- -Tempo de grande grupo-14h 20m
- . Lanche – 15h 10m
- . Recreio – 15h 40m

O modelo pedagógico que está a ser contextualizado neste contexto tem como referenciais de sustentação, o modelo curricular High/ Scope (Hohmann e Weikart, 1997; Oliveira - Formosinho, 1998), cruzado com a metodologia de projecto (Katz e Chard, 1997), sendo ainda apoiado pela teoria do envolvimento da criança (Leavers, 1994) e do empenhamento do adulto (Pascal e Bertram, 1998,1999; Oliveira - Formosinho, 2000 a).

A inclusão do trabalho de projecto no currículo deste contexto educativo, enriquece o trabalho desenvolvido, pois como referem Katz e Chard (1997), a abordagem de projecto permite cultivar e desenvolver não só os conhecimentos e as capacidades das crianças, mas também a sua sensibilidade emocional, moral e estética. A um modelo de cariz construtivista e à abordagem de projecto, associa-se ainda a teoria do envolvimento da criança, que permite analisar o envolvimento da criança na actividade (Leavers, 1994) e a teoria do empenhamento do adulto, que proporciona a reflexão sobre a qualidade das interacções, que se estabelecem entre adultos e crianças, neste contexto educativo (Pascal e Bertram, 1998, 1999; Oliveira - Formosinho, 2000,2002).

De acordo com as profissionais a trabalhar neste estabelecimento de ensino, o cruzamento destas metodologias tem enriquecido o processo de ensino – aprendizagem, nas suas várias vertentes, tem facilitado a integração das áreas curriculares num todo consistente, tem potenciado também o trabalho em equipa, o que permite “às crianças e adultos um caminhar progressivo, mais motivador e repleto de novidades e novos saberes” (Soares, 2001, p.20).

(Este reconhecimento por parte das docentes, vem reiterar dados provenientes de outras pesquisas já referidas, onde se conclui que a prática baseada em modelos curriculares clarificados, são um importante factor para a promoção da qualidade educativa).

Este vasto quadro teórico, de sustentação do modelo adoptado neste contexto, insere-se numa perspectiva construtivista/interaccionista, inspirada em referenciais como Piaget e Vygotsky. A criança é percebida como um ser activo, competente e construtor do seu próprio crescimento e desenvolvimento; o adulto como um apoiante, incentivador e mediador sempre atento e disponível para actuar na zona de desenvolvimento próximo, ajudando – a crescer; a organização do ambiente educativo é vista como um meio indispensável, onde crianças e profissionais possam ser co – construtores no processo de ensino – aprendizagem; o jogo é valorizado como elemento de sustentação do conhecimento (Kishimoto, 1998); as interacções são ponto fulcral do desenvolvimento e toda a actividade se sustenta na trilogia “observação/planificação/ avaliação”. A organização das actividades educacionais, é sustentada na forma democrática como é gerida a aprendizagem e nas “experiências – chave”, nas quais se apoiam as observações das crianças.

Partindo do princípio que a criança produz, ela própria, o seu desenvolvimento na interacção com o mundo físico e social (agindo e reagindo) por sua própria iniciativa, então o tipo de aprendizagem proposta é, necessariamente, a aprendizagem activa e não uma aprendizagem passada e transmitida pelos outros. A aprendizagem activa, embora tenha o apoio do adulto, é da iniciativa da criança. É ela que descobre porque actua, manipula, experimenta directamente, interage com as pessoas, os objectos e os conhecimentos (na senda do preconizado por Piaget, Vygotsky, Freinet, Dewey e outros pedagogos).

A planificação (baseada na observação da criança) era feita pelo educador individualmente e em equipa e incluía todos os momentos da rotina diária. Embora todas as crianças vivenciassem o mesmo projecto integrador, em termos de planificação das actividades, havia uma grande preocupação com a diferenciação pedagógica, tendo em conta a idade e o nível de desenvolvimento das crianças. Como referia uma das educadoras:

“Estes gostam de fazer este tipo de actividades e ainda precisam muito delas... com estes aqui.... já se pode exigir um pouco mais...já precisam de ir um pouco mais além... estas crianças de 3 anos precisam mais de desenvolver a motricidade fina, então temos um trabalho de modelagem; este grupo está mais avançado, já pode fazer uma construção tridimensional, com outro tipo de material; estes já podem fazer uma representação gráfica através do desenho.”

(Como se constata, a preocupação com a pedagogia diferenciada, a que se associa a educação multicultural e a sustentação da prática num quadro teórico clarificado, são factores essenciais à construção de uma escola de qualidade e inclusiva, vindo de encontro aos princípios preconizados pela pedagogia do século).

Nos momentos de acolhimento, observaram-se diversas actividades: conversas de grande grupo (as novidades), diálogos sobre temáticas diversificadas iniciadas pela educadora ou pelas crianças, conversas sobre o projecto em curso ou sobre o trabalho em equipa que se estava a viver na instituição, canções, poesias...

No tempo de planeamento e de revisão (actividade livre), as crianças tinham oportunidade de planear os seus projectos de trabalho, bem como reflectir, no final, sobre a actividade desenvolvida. Se o plano de trabalho não era cumprido, as crianças referiam-no no tempo de revisão, reflectindo sobre o facto, com o apoio do adulto. Foi interessante verificar que, por vezes, algumas crianças planificavam uma mesma actividade para fazerem em grupo. Mesmo nos momentos em que o adulto estava mais próximo e interveniente, a actividade era devolvida à criança, isto é, era deixada à criança uma grande liberdade de escolha, de decisão e de actuação. Eram tempos importantes, pelo diálogo que permitiam entre pares e com os adultos, pela consciencialização e responsabilização, pelo desenvolvimento da linguagem e da formação pessoal e social.

No tempo de trabalho (actividade livre), as crianças concretizavam os seus planos de trabalho, explorando livremente todas as áreas da sala, permanentemente apoiadas pelo adulto.

No tempo de pequeno grupo (actividade orientada), aconteceram actividades de expressão plástica (com técnicas e materiais diversificados – lápis Van Gogh, papel de algodão...); modelagem (massa de rissóis, plasticina...); actividades de discriminação de sabores (laranja, banana, limão, mousse de chocolate...); desenho temático (ex. sobre o corpo humano - o nascimento); construções tridimensionais com legos ou material de desperdício; jogos de associação de imagens, dominós, enfiamentos...

Nos momentos de círculo, em grande grupo, aconteceram histórias, canções, poesias, diálogos sobre temáticas diversificadas, jogos de mímica e uma sessão de expressão motora dado ter faltado a professora de ginástica.

Assim, foi possível constatar que a actividade da criança incluía momentos de planificação e revisão formal por parte das crianças, de questionamento, de experimentação e confirmação de hipóteses, de investigação, de resolução de problemas e de trabalho cooperativo (já Dewey propunha que a aprendizagem fosse uma actividade de investigação, utilizando o “método da problema” e Decroly enfatizava que a aprendizagem devia processar – se recorrendo a três actividades básicas, “a observação a associação e a expressão”).

Paralelamente às actividades realizadas na sala de aula, as crianças usufruem ainda de actividades extra, de música e ginástica, uma vez por semana.

Os principais objectivos educativos previstos neste contexto são: promover o desenvolvimento, estruturar as experiências, de modo a torná-las significativas, construir as aprendizagens e actuar com segurança, desenvolver a autonomia, a responsabilização e ajudar as crianças a crescer e a aprender de uma forma activa e feliz, num contexto com qualidade.

Os conteúdos, prendem-se com todas as áreas previstas nas orientações curriculares, que incluem o conhecimento físico, lógico matemático, formação pessoal e social, a linguagem oral e abordagem a escrita, o conhecimento do mundo e as expressões, nas suas variadas formas. Prendem-se ainda com os projectos a decorrer no estabelecimento de ensino. Há

uma grande preocupação em introduzir os instrumentos culturais e em dar a conhecer a comunidade e localidade em que vivem as crianças, bem como alargar esse saber a outras comunidades, outras cidades, outras culturas (princípios essenciais para os pedagogos estudados). As questões da multiculturalidade estão muito presentes, o que é bastante visível também ao nível dos materiais, como foi referido.

A motivação para a aprendizagem decorre quer do interesse intrínseco da tarefa (incluindo as propostas do educador, que são depois devolvidas à criança), quer da motivação intrínseca da criança, já que esta tem um papel activo na planificação das suas actividades (importantes factores potenciadores do envolvimento da criança).

Com este método, promove-se portanto, uma aprendizagem pela descoberta, pela resolução de problemas e pela investigação (questionando, levantando hipóteses, dando sugestões, experimentando e reflectindo sobre o vivido). Mesmo nas propostas do educador, há a preocupação de devolver a actividade à criança, de forma a que ela possa experimentar, ir fazendo descobertas, ir observando...Promove-se o trabalho de grupo, a cooperação entre pares e com o adulto.

O processo de aprendizagem inclui o jogo livre, planificado pela criança, o jogo educacional, planificado pelo adulto e proporcionado pelo ambiente educativo e a construção activa da realidade física e social. É um processo criativo, contínuo, que visa o conhecimento, através da acção e da experiência da criança. Pressupõe uma aprendizagem activa, iniciada pela criança, mas mediada pelo adulto, que a apoia e desafia. Há uma valorização do jogo como factor do desenvolvimento e da aprendizagem, herança dos pedagogos do século e hoje uma ideia em profunda recuperação (Kishimoto, 1999).

As etapas de aprendizagem relacionam-se com os níveis de desenvolvimento e de aprendizagem da criança.

O papel do professor é abrangente. Estrutura o ambiente, orienta a equipa a trabalhar na sala (auxiliar, estagiárias, crianças), planifica, documenta, avalia e investiga. É um amigo, que está atento às necessidades e interesses da criança e do grupo, escuta, observa, procura responder às solicitações das crianças, coloca questões e incentiva. Promove estratégias de interacção entre pares, com os adultos e com os materiais. Faz a ligação aos outros contextos de vida da criança, nomeadamente à família e comunidade.

Alarga os interesses e conhecimentos do grupo, à cultura envolvente mais próxima e mais distante.

As interacções são altas, quer entre pares, quer com os adultos, quer com o material. É de sublinhar a grande interacção dos adultos com as crianças, incluindo o tempo de trabalho, em que as crianças punham em prática os projectos planeados, vivenciando-os nas várias áreas da sala. Foi possível constatar como a presença do adulto era importante para as crianças e como as actividades eram enriquecidas através desta interacção. Por vezes, eram as próprias crianças a solicitar a presença do adulto, chamando-o; outras vezes, elas já faziam as suas planificações a contar com o adulto, atribuindo-lhe um papel no seu projecto de trabalho (ex. tu vais ser a irmã dela e vais deitar-te na cama... depois vamos ao restaurante...).

Quanto aos tipos de agrupamento as crianças tinham oportunidade de trabalhar em pequeno grupo, grande grupo ou individualmente.

O trabalho em equipa é muito valorizado neste contexto e é um dos princípios base, de todo o trabalho levado a cabo por estes profissionais. São realizadas reuniões semanais, com todos os membros da equipa. Estes momentos focalizam-se nas planificações comuns, na troca de saberes, experiências e informações sobre o trabalho desenvolvido. Estas reflexões comuns traduzem-se na prática diária, de uma forma muito consistente e efectiva.

Durante o período da observação, houve oportunidade de observar uma situação interessante em termos de trabalho em equipa. Duas das educadoras tinham tido formação na área da expressão plástica. Então, decidiram durante alguns dias, trabalhar com grupos de crianças de todas as salas (um dia em cada sala), diferentes técnicas de expressão plástica (pintura, barro, etc.) As crianças dos tempos livres também foram integradas. A sensação era, de facto, de implicação comum na actividade e de entusiasmo.

Embora a acção educativa assente no trabalho em equipa, cada sala possui autonomia para realizar os seus próprios projectos e actividades, o que permite responder às necessidades e interesses das crianças de cada grupo.

Os pais são encarados como parceiros educativos e o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos é incentivado. A relação estabelecida com a família assenta na partilha de informações sobre a criança, sobre os trabalhos que realiza e sobre os seus

progressos, bem como com na sua participação nalguma actividade ou trabalho pedagógico mais específico, decorrente dos projectos em curso no jardim-de-infância.

Ainda de acordo com as educadoras, há uma reunião geral, no início do ano para todos os pais, para a apresentação e informações de carácter geral. Depois, cada grupo de pais se reúne com a respectiva educadora, na sala de actividades, para uma conversa mais pedagógica, essencialmente voltada para o trabalho que se desenvolve na instituição. Ficou marcado um dia e uma hora semanal, para os pais irem à escola falar com a educadora. No entanto, de acordo com informação das mesmas, este dia teve pouco acolhimento, quer devido à vida agitada dos pais, quer também devido a algum desinteresse... Ficou então decidido, flexibilizar as marcações destes encontros, sempre que fosse solicitado pelos pais. Os momentos de chegada e saída das crianças continuam a ser ocasiões frutíferas, para breves contactos com os pais. No entanto, este trabalho de parceria é moroso e complexo e o trabalho realizado nem sempre é valorizado, como lamentava uma das auxiliares da acção educativa:

“ Os pais só tomam consciência do que é o nosso trabalho quando vem aqui à sala e vem o que se faz e como se faz...alguns ainda pensam que os meninos estão aqui para se entreterem...”

Igualmente valorizado é o trabalho com a comunidade local, que se procura dar a conhecer às crianças. No decorrer dos projectos, por vezes, alguns membros da comunidade são convidados a participar, visitando a instituição, falando com as crianças sobre algum tema específico, partilhando informações, enfim, dando de alguma forma o seu contributo. No final do ano lectivo, é realizada uma exposição, aberta a toda a comunidade.

Mas, o trabalho de parceria estende-se ainda ao primeiro ciclo, aspecto que também neste contexto, continua a ser de difícil concretização. Uma das educadoras comentava:

“ Emprestei o meu trabalho de investigação – acção ao professor do 1º ciclo, para ver se ele percebe que nós também trabalhamos e muito! Está sempre a dizer que não fazemos nada...”

Outra educadora acrescentava:

“É quase impossível estabelecer uma boa relação com eles...temos tentado, mas não tem sido muito frutífero. O ano passado, convidamo-los para virem ver uma exposição no final do ano. Vieram, viram e foram embora. Quando as crianças vão para lá, queixam – se muito e falam mal do nosso trabalho. O ano passado, andei muito preocupada com a dificuldade de adaptação por parte de algumas das minhas crianças. Só choravam e queriam vir para o jardim-de-infância Foi terrível!”.

A avaliação é centrada no contexto educativo, no grupo e na criança individualmente. Estão interessadas nos produtos e nos erros, mas também muito interessadas no processo de ensino – aprendizagem. É uma avaliação reflexiva das aquisições, das realizações, do trabalho desenvolvido, quer na sala, quer em equipa. É uma “avaliação ecológica”, contextual (que procura ter em conta os vários contextos de vida da criança), construtiva e não catalogante, assente na observação da criança.

As educadoras têm a preocupação de documentar a evolução das crianças, utilizando registos e observações diversificadas: registos de incidentes críticos; narrativas de experiências de aprendizagem, vividas em pequeno grupo, grande grupo ou individualmente e que sejam significativos para a compreensão das competências e interesses das crianças; observações sobre o envolvimento da criança na tarefa; intervenções orais, etc. Mas, a criança é também considerada como um participante activo na sua própria avaliação. Por isso, as educadoras têm a preocupação de recolher registos provenientes da auto – reflexão da criança, que sejam indicadores significativos das suas preferências, dos seus interesses, da sua satisfação ou insatisfação perante a realização das actividades. Os momentos de planeamento e revisão são ocasiões privilegiadas para se retirarem informações desta natureza. Temos ainda outro tipo de registos como as fotos, as cassetes áudio – visual e alguns dos trabalhos elaborados pelas crianças, em cuja selecção elas também colaboram (Oliveira - Formosinho, 2002). Este material é organizado num portfólio individual da criança, que pode ainda integrar outro tipo de registos, que o professor considere importantes, sobre o desenvolvimento da criança. De acordo com informação das profissionais, este documento é mostrado aos Pais e podem levá-lo no final do ano.

Neste contexto, as profissionais não têm muitas dúvidas sobre a forma de observar, registar e avaliar as crianças. A observação é um hábito permanente, assim como o registo escrito e fotográfico, como houve ocasião de constatar, durante o tempo de permanência no terreno. A forma de organização destes registos também está definida. No entanto, também aqui se verificam algumas dificuldades, sobretudo no que concerne ao factor *tempo*, para a organização dos portfólios, como referia uma das profissionais:

“Estou um pouco atrasada na organização dos portfólios...é tanta coisa! O COR também é um bom instrumento de registo e ajuda-nos a perceber o que é importante observar e registar, mas é quase impossível preenchê-lo para tantas crianças. É muito exaustivo, muito extenso e, além disso, também é preciso compilar outro tipo de registos elucidativos (narrativas, fotos, trabalhos...), que completem esse instrumento.”

Em síntese, pode dizer-se que a estes contextos educativos, subjaz uma filosofia educacional de cariz construtivista / interaccionista, que valoriza a promoção da iniciativa e da autonomia da criança, através da aprendizagem activa, da vivência de actividades e projectos co – construídos, com uma forte centração no envolvimento da criança e no empenhamento do adulto.

Da visão da criança enquanto ser activo e competente, capaz de se organizar em função dos seus interesses, decorre naturalmente, acreditar num renovado papel do adulto, enquanto co – responsável na promoção de um ambiente educativo, favorável ao desenvolvimento integral da criança, fortemente apoiado numa formação contextualizada e numa “cultura da documentação”.

Nestes contextos, há também uma grande preocupação com a qualidade das interacções que se estabelecem no ambiente educativo, bem como, numa perspectiva ecológica, a promoção de “interfaces positivas”, entre os diferentes contextos de vida da criança (Oliveira – Formosinho, 1998).

Em síntese e uma perspectiva mais global e comparativa, verifica – se que de um lado, se encontram contextos onde a dimensão organizacional (nalguns casos), não proporciona um ratio adequado entre pessoal docente/ pessoal auxiliar/ crianças; onde estão

integradas crianças com necessidades educativas especiais, mas, que na maior parte dos casos, não beneficiam de um apoio adequado ao seu desenvolvimento; onde a quantidade e a qualidade insuficiente de materiais, condiciona as áreas de actividade e as experiências de aprendizagem a que as crianças têm acesso; onde as práticas não têm suportes teóricos clarificados; onde as profissionais não têm acesso a qualquer tipo de apoio, nem formação contextualizada no terreno; onde a instabilidade profissional dificulta ainda mais o trabalho em equipa, o envolvimento parental e a ligação à comunidade. São contextos onde as docentes se sentem sozinhas, desapoiadas, e, muitas vezes, extremamente pressionadas pelos restantes parceiros educativos (agrupamentos, autarquias, ministério da educação, pais...).

Estas características estruturais, organizacionais e contextuais, traduzem-se geralmente, em práticas baseadas essencialmente nos pressupostos de uma pedagogia tradicional, marcadas por uma imagem de criança algo confusa, por interações assimétricas, preponderantemente voltadas para a directividade e para a transmissão, em que os interesses das crianças não são devidamente tidos em conta, não se traduzindo na redimensionação das dimensões curriculares em função da criança, nem no desenvolvimento de projectos globais, potenciadores do envolvimento. É uma prática que não evoluiu ainda o suficiente para permitir à criança a expressão plena das suas “cem linguagens”, em resposta às propostas preconizadas pelos pedagogos do século (Malaguzzi, 1998, citado em Oliveira – Formosinho, 2001).

Do outro lado, encontram-se contextos onde o corpo docente e não docente são estáveis; onde o espaço está organizado em áreas de actividades diversificados e ricas do ponto de vista pedagógico; onde os materiais são flexíveis e de qualidade, proporcionando um vasto leque de experiências de aprendizagem às crianças; onde a rotina diária é estável e consistente; onde as interações de baseiam na partilha de responsabilidades e na vivência democrática da vida em grupo, alicerçada numa imagem de criança activa e competente. São contextos onde o trabalho em equipa é uma realidade, onde a acção quotidiana se sustenta num quadro teórico clarificado, de base construtivista/interaccionista e onde as profissionais beneficiam de apoio às práticas no terreno e de uma formação contínua contextualizada.

Este conjunto de factores (com especial incidência para o apoio às práticas e formação contínua contextualizada), permitiu que a equipa educativa a trabalhar nestes contextos, pudesse progressivamente reconstruir a sua imagem de criança, a sua imagem de professor, a sua percepção sobre o processo de ensino – aprendizagem (incluindo a redimensionação das várias dimensões curriculares presentes no contexto educativo) e pudesse evoluir de uma prática desestruturada, descontextualizada e assimétrica, para uma prática assente numa pedagogia construtivista, que permitiu a reestruturação do ambiente educativo e a vivência de projectos integradores, em resposta aos interesses e necessidades das crianças (Oliveira – Formosinho, 2002). Esta evolução traduziu – se numa resposta efectiva aos desafios colocados pelos pedagogos do século, o que permite hoje às crianças, a frequentar estes contextos, beneficiar de uma prática altamente qualificada, que lhes possibilita o desenvolvimento pleno e harmonioso da sua personalidade.

No próximo capítulo deste trabalho, tentar – se – à entender como é que estas diferenças contextuais se traduzem em termos do envolvimento da criança.

6.4-ESTUDO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Regressando à questão inicial “será o envolvimento da criança um traço ou um estado?” (Oliveira – Formosinho e Araújo, 2002) e tendo presentes as diferenças contextuais atrás descritas, passa – se em seguida a expor o estudo do envolvimento da criança, tentando perceber a relação entre a qualidade contextual e o envolvimento, bem como reflectir sobre a adequabilidade da organização heterogénea das turmas (em termos etários) para as crianças de três anos.

É ainda importante salientar que a variável envolvimento, será estudada numa forma integrada, tendo em conta as dimensões curriculares, decorrentes da pedagogia do século, mas incidindo sobretudo nos projectos e actividades, no tempo, na organização dos grupos, nas áreas curriculares, integrando ainda a jusante, os saberes, as crenças e os valores dos docentes a leccionar nestes contextos.

Recorreu – se à observação como técnica de recolha de dados e como instrumento de registo optou – se pela escala de Leuven para o envolvimento da criança, aspectos sobre os quais se reflecte em seguida.

6.4.1- A observação

A observação é uma técnica de recolha de dados bastante complexa, que exige alguma reflexão por parte do observador/ investigador.

Diversos autores se têm debruçado sobre a problemática da observação e, embora encontrem uma estreita relação entre observação e percepção, concluíram que aquela é um processo mais complexo, que se situa muito além da percepção.

Postic e De Ketele (1988), referem que: “ a observação é (...) mais envolvente: organiza as percepções. Ela implica toda uma série de operações de sensibilização e de concentração (...), de comparação, de discernimento, tudo isto dirigido por um objectivo (...) porque nela jogam um papel importantíssimo a intencionalidade e a atribuição de um significado” (p.19).

Neste sentido, a observação é uma actividade ou um processo realizado pelo observador, que pressupõe a transformação de uma percepção, num processo mental

complexo, que inclui um trabalho de análise, relação e/ou integração das principais componentes de uma percepção (Parente, 2002).

A observação é um processo orientado para um objectivo final e um meio indispensável para entender e interpretar a realidade, sendo a sua “primeira e imediata função recolher informações sobre o objecto que se tem em consideração” (Postic e De Ketele, 1988, p.17). Quanto mais claro e explícito for o objectivo, mais circunscrito se tornará o objecto sobre o qual incide a nossa atenção.

Sinteticamente, podemos dizer que “observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo e Ferreira, 1998, p.97). A observação converte-se numa técnica científica, na medida em que serve um objecto já formulado, é planificada e controlada sistematicamente e, está sujeita à comprovação e controle de validade e fiabilidade.

As situações pedagógicas, pela sua complexidade e mutabilidade, acentuam as dificuldades e limitações, inerentes a toda a observação realizada na área das ciências humanas. Alguns autores (Mucchielli, 1974; Anguera, 1992, citados em Parente, 2002) apontam quatro grupos de obstáculos, em torno dos quais se organizam as principais dificuldades de observação. Estas dificuldades prendem-se com o observador, com o objecto observado e com a interacção entre observador e objecto observado.

Os obstáculos ligados à percepção como operação humana incluem, entre outros aspectos, a localização do observador no espaço e no tempo; a imprecisão dos sentidos e o cansaço do investigador; a tendência para a categorização espontânea, com base nos conceitos e estereótipos do próprio observador.

De entre os obstáculos que se prendem com a equação pessoal do observador, destaca-se o fenómeno da “ projecção”, que pressupõe a existência de uma certa identificação entre o investigador e o observado, que a partir de certo nível, pode conduzir a distorções nos dados da observação. É necessário ainda ter em conta, os obstáculos ligados ao quadro de referência teórico do observador, as suas expectativas e interpretação pessoal dos factos observados.

Em situações específicas, em que o docente é simultaneamente actor e observador, levantam-se outro tipo de limitações. A sua atenção é repartida por um grande número de

tarefas e de indivíduos, dificultando uma observação objectiva e sistemática. A falta de tempo para sistematizar e analisar em tempo útil, as informações obtidas e as dificuldades metodológicas, são outros factores apontados.

São ainda de referir os obstáculos que se prendem com a modificação dos sujeitos e das situações devido à própria observação. Podem apontar-se os seguintes factores: as reacções dos sujeitos observados, face à situação de observação em que se encontram e a personalidade do observador, que pode ter uma maior ou menor influência sobre o comportamento do observado. Os estudos realizados sobre a questão da maior ou menor influência do observador, sobre os contextos e os sujeitos observados, são ainda reduzidos e não totalmente consensuais. Alguns autores consideram que a presença de um elemento estranho ao contexto e numa situação de observação, provoca sempre um certo impacto sobre a realidade a observar. Outros autores (Dubey, 1977, citado em Postic e De Ketele, 1988), referem que relativamente aos alunos, passado o impacto inicial de interesse e curiosidade, não há uma modificação do seu comportamento. Concluem, que a presença do investigador, não influencia demasiado nem a dinâmica da aula, nem a relação professores/alunos, sobretudo se o observador opta por uma atitude de não participação. Quanto ao adulto/ docente, os estudos efectuados, consideram igualmente que não há uma influência significativa da presença do investigador, sobre o seu comportamento (Croll, 1995). No entanto, alguns investigadores (Kolin, 1982, citado em Postic e De Ketele, 1988), afirmam que relativamente a esta questão, as interacções entre observador e observado, podem revestir-se de alguma tensão e têm que ser analisadas tendo em conta diversos factores, como os objectivos da observação, a situação concreta em que esta se verifica e as formas de colaboração que se mantêm com os vários participantes observados.

Por isso, é necessário ter presente algumas questões éticas, que se colocam na relação investigador/docente. É importante que seja explicado com clareza, qual é o objectivo da investigação, que os dados são confidenciais e que a investigação não pretende julgar nenhum indivíduo. Deve ainda incentivar-se o professor a prosseguir com o seu trabalho o mais naturalmente possível.

A observação é um processo básico da ciência que pode assumir diferentes formatos, em função quer do objecto que se pretende observar, quer do marco de referência

teórica que pode ter uma maior ou menor identificação, com determinado paradigma de investigação.

À medida que a observação foi sendo cada vez mais utilizada, como procedimento metodológico, nomeadamente ao nível da investigação educacional, o debate em torno das diferentes possibilidades de orientação da observação, foi-se intensificando.

Croll (1986,1995), defende duas grandes orientações para a organização da observação: a observação sistemática e a observação não sistemática.

Entende a observação sistemática como uma “investigação educacional que implica normas de registo e observação cuidadosamente definidas e que geralmente traduzem os resultados (...) em termos quantitativos” (1995, p.12). Este autor considera que o estabelecimento claro e pré determinado de categorias e critérios, para classificar as observações, permite eliminar a subjectividade inerente à descrição individual dos acontecimentos, proporcionando uma informação mais objectiva da situação.

A observação não sistemática está mais ligada à investigação etnográfica e qualitativa. O seu objectivo é mais abrangente, envolvendo a compreensão de questões como as relações sociais e os processos que se desenvolvem entre os sujeitos observados. Os resultados traduzem-se normalmente sob a forma de notas de campo ou descrições narrativas, dos episódios considerados mais pertinentes para a investigação em causa.

Na mesma linha de pensamento, Postic e De Ketele (1988), referem a organização da observação em torno de duas orientações: a observação sistemática e a observação experiencial. De acordo com estes autores, a observação sistemática, está intimamente relacionada com a corrente da pedagogia experimental clássica. Logo, este tipo de observação pressupõe uma definição prévia e clara de todas as etapas do processo de observação, nomeadamente todas as variáveis implicadas no objecto de estudo e, a construção de instrumentos de observação que ofereçam as maiores garantias e possam ser utilizados por outros investigadores.

A observação experiencial, não parte de dados categorizados previamente, mas realiza-se a partir da vivência de uma situação real, ao longo de determinado período de tempo. Os procedimentos são essencialmente descritivos, inserindo-se num modelo de

investigação predominantemente clínico. Os factos observados são posteriormente identificados e classificados.

Ainda quanto ao grau de estrutura da observação, temos outros autores que falam em observação estruturada e não estruturada (Weick, 1968, citado em De Ketele e Roegiers, 1993). A observação estruturada centra-se na observação de aspectos específicos e determinados, de uma situação particular. A observação não estruturada é mais flexível, mais aberta e generalista. Permite obter dados de um fenómeno como um todo e é utilizada sobretudo em situações em que se tem pouca informação e o assunto envolve alguma complexidade.

Os autores mais próximos de um paradigma de investigação etnográfico e interpretativo entendem que os fenómenos sociais e educativos devem ser analisados de uma forma holística, partindo de diferentes perspectivas e tendo em conta os valores, crenças e opiniões dos próprios observados (Parente, 2002).

Preconizam preferencialmente o uso de uma observação não estruturada ou pouco (semi) estruturada. É uma observação deliberada e cuidadosa de situações em contexto natural e, embora sem recorrer a instrumentos da precisão, pressupõe uma especificação prévia das dimensões a serem observadas, em função do problema de investigação, dos objectivos e do marco de referência teórico (Parente, 2002).

De facto, vários autores têm vindo a contrariar esta dicotomia entre observação sistemática e não sistemática (Hammersley, 1993, Pérez Serrano, 1994, citados em Parente, 2002).

Estes investigadores, referem que restringir o processo científico de observação, unicamente à fase de verificação de uma hipótese previamente elaborada, seria extremamente redutor, já que o espírito científico vai muito além da capacidade de utilizar procedimentos sistemáticos de observação e experimentação. Esses autores evidenciam ainda, que não se pode reduzir esta problemática à questão de haver “melhores ou piores” técnicas de observação, mas que o mais importante é encontrar a técnica adequada ao objectivo de investigação. Nesta perspectiva, os aspectos sistemático/ não sistemático, são percebidos como dois pólos de um “continuum”, o que pressupõe um escalonamento entre estas duas orientações gerais da observação.

Os investigadores que defendem esta posição, consideram que uma observação pode ser realizada de diversas formas e utilizar diferentes sistemas de representação. Esta diversificação, enriqueceria o conjunto das informações obtidas, permitindo a construção de novas significações sobre a realidade observada, conduzindo assim, a um conhecimento mais profundo dos problemas a investigar (Parente, 2002).

A observação implica a definição de um plano claro do processo de observação, que deve incluir: uma definição dos seus objectivos gerais e específicos; uma planificação adequada das estratégias e técnicas a adoptar, de forma a ser possível uma recolha de dados correcta e eficiente; a selecção dos instrumentos de registo das observações, que podem ser preestabelecidos ou produzidos pelo próprio investigador.

É ainda importante que o observador se consciencialize das dificuldades e limitações inerentes a todo o processo de observação, atrás referenciadas, vá progressivamente avaliando e analisando esse percurso e reflecta sobre as suas próprias opções teóricas, interesses, tendências, valores e experiência como observador. Desta forma, poderá em cada momento, ir redefinindo estratégias e tomar as decisões mais adequadas, ao prosseguimento do processo de observação.

Em termos educacionais, a “aprendizagem” da observação, faz parte de um percurso pessoal que cada docente terá que ir construindo e reconstruindo. Em cada momento deste percurso é importante que os profissionais procurem ser rigorosos, que determinem com precisão os objectivos das suas observações e seleccionem o método mais coerente com o currículo que desenvolvem.

As observações realizadas no âmbito desta investigação decorreram durante o horário lectivo dos estabelecimentos de ensino, perfazendo vários dias em cada um dos contextos. Focalizaram-se em aspectos pedagógicos de carácter mais global, (que permitiram a caracterização dos contextos, como foi referido noutra parte deste trabalho) como a organização do espaço (incluindo a elaboração das plantas das salas de actividades), os materiais, as rotinas diárias, a organização e o tipo de actividades, os conteúdos, o papel do professor, as interacções, os tipos de agrupamento e organização dos grupos, os projectos e actividades, a diferenciação pedagógica e a educação multicultural.

Realizou-se ainda um tipo de observação semi – estruturada, cujo objectivo foi perceber o nível de envolvimento das crianças na actividade, em diferentes momentos da

rotina diária e em diferentes contextos educativos e ainda as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças, nos diferentes contextos. Para proceder ao registo destas observações, utilizou – se a escala de Leuven para o envolvimento da criança, que em seguida se descreve.

6.4.2- A escala de Leuven para a avaliação do envolvimento de crianças em idade pré – escolar

O objectivo específico da escala do envolvimento da criança é medir o nível de envolvimento da criança, quando realiza uma actividade proposta ou que desenvolve por iniciativa própria.

É um instrumento metodológico inovador e que se tem revelado particularmente apropriado, porque se centra na criança e nos processos de aprendizagem e não nos resultados obtidos.

A utilização da escala de envolvimento em diferentes momentos ou diferentes contextos, possibilita comparar resultados e captar alterações na qualidade das aprendizagens.

As observações do envolvimento, proporcionam o acesso a dados diversificados, nomeadamente sobre as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças, fazer comparações tendo em conta a variável género e permitem ainda, comparar resultados tendo em conta diferentes períodos e tipos de actividades.

Os resultados obtidos são indicadores importantes sobre a adequabilidade das experiências de aprendizagem às necessidades, capacidades e interesses das crianças, permitindo fazer apreciações fundamentadas e críticas sobre a qualidade da educação e da aprendizagem que lhes é proporcionada.

A escala de envolvimento engloba duas componentes:

- Uma lista de indicadores característicos do envolvimento da criança, que são um conjunto de sinais comportamentais que auxiliam o observador a ter uma melhor compreensão e percepção da situação de envolvimento da criança.

- Os níveis de envolvimento aferidos numa escala de 1 a 5 pontos, indo de um nível nulo até um nível superior.

- Os indicadores do envolvimento

- *A concentração* acontece quando toda a atenção da criança está orientada para a actividade que se encontra a realizar. A actividade absorve toda a atenção da criança, que só muito dificilmente se distrai e, caso isso aconteça, é apenas momentaneamente. Esta profunda concentração pode ser acompanhada de alguns sinais de expressão corporal e linguística (olhos fixos no material, movimentos das mãos, conversas com adultos ou pares...)

- *A energia*, que se traduz no interesse, dedicação, empenho e esforço que a criança investe na actividade. A energia mental dedicada à realização do seu trabalho pode ser inferida através de algumas expressões faciais da criança, do seu tom de voz, da realização das actividades num curto espaço de tempo e da pressão exercida sobre os objectos. Em actividades em que a energia física está presente, podemos ainda notar outros indicadores como a transpiração e a ruborização.

- *A complexidade e a criatividade*, traduzem-se na mobilização de todas as capacidades físicas e cognitivas da criança, numa actividade mais complexa do que uma simples acção de rotina. Quando as actividades se adequam à sua competência e a criança se encontra a operar no limite das suas capacidades (zona de desenvolvimento próximo), elas investem todas as suas potencialidades nessa actividade, imprimindo-lhe um "toque individual" de criatividade (algo pessoal e não totalmente predizível).

- *A expressão facial e a postura*, são indicadores não verbais muito significativos, quando se pretende apreciar o envolvimento da criança. Podem traduzir-se quer em expressões faciais, quer em posturas corporais. Assim, se o observador estiver atento a estes sinais, pode distinguir um olhar brilhante e atento de um olhar vago e distante; uma postura corporal que traduz situações de contentamento, concentração e empenhamento, de uma postura que traduz desinvestimento e tédio. A postura corporal é muito significativa e pode ser constatada mesmo quando a criança está de costas para o observador.

- *A persistência*, que se refere à extensão da concentração da criança. Quando esta está profundamente envolvida, concentra toda a sua atenção e energia na actividade. Não a abandona facilmente e empreende todos os esforços para a manter e concluir, dedicando-

lhe geralmente mais tempo do que é habitual (de acordo com a idade e o nível de desenvolvimento).

- *A precisão* – a criança está atenta e concentrada demonstrando grande cuidado na realização do seu trabalho. É sensível aos pormenores e mostra precisão nas suas acções, para que o trabalho fique perfeito. Ao contrário, as crianças não envolvidas tendem a realizar o seu trabalho apressadamente e não reconhecem os detalhes.

- *O tempo de reacção* é igualmente um indicador importante para determinar o nível de envolvimento da criança. Esta, está atenta, demonstra grande motivação e entusiasmo, reagindo rapidamente a um estímulo que a interessa. A resposta a este estímulo, irá determinar o seu nível de envolvimento, que deve ser aferido por um conjunto de indicadores e não só pela sua reacção inicial.

- *Comentários verbais/linguagem* – se a actividade está a ser significativa para a criança e ela se encontra envolvida, tem frequentemente necessidade de se expressar sobre o que está a experienciar. Os seus comentários espontâneos são indicadores importantes a considerar. A criança pode descrever o que está ou esteve a realizar, expressando o seu grau de satisfação e vontade de repetir a actividade realizada.

- *A satisfação* – traduz-se em expressões de alegria e contentamento, perante o percurso e os resultados obtidos com o trabalho realizado. Este sentimento de satisfação deve implicar uma resposta a estímulos e a exploração.

- Os níveis de envolvimento

Nível 1 – ausência de actividade

Caracteriza-se pela inactividade. A criança parece estar ausente e não demonstra energia. Este nível inclui ainda momentos em que a criança está em actividade mas em que a sua acção é estereotipada e repetitiva. Quando se pretende aferir sobre este nível, é importante ter em atenção outros indicadores para clarificar melhor a situação de envolvimento, pois, por vezes, há comportamentos que podem confundir-se.

Nível 2 – actividade frequentemente interrompida.

A criança está a realizar uma actividade, mas parte do tempo reservado à observação inclui momentos de desconcentração e interrupção frequente da actividade, com paragens mais ou menos longas. O seu envolvimento não é suficiente para a fazer regressar ao trabalho.

Neste nível, podemos encontrar ainda uma “variação”, em que se verifica o desenrolar de uma actividade, com maior ou menor grau de continuidade, mas com um nível de complexidade que não corresponde às reais capacidades da criança, pelo que a acção pode ser realizada de uma forma quase estereotipada e com uma certa “ausência de consciência”.

- Nível 3 – actividade mais ou menos contínua.

A criança faz alguns progressos, encontra-se razoavelmente interessada na actividade, desenvolvendo um conjunto de acções encadeadas. No entanto, executa-as ainda a um nível rotineiro, com pouca concentração, não demonstrando ainda reais sinais de envolvimento. As acções são facilmente interrompidas, face a um estímulo mais interessante.

Podemos encontrar uma variação neste nível, que consiste numa actividade relativamente intensa, mas entrecortada por longos períodos de inactividade.

- Nível 4 – actividade com momentos intensos.

A actividade está a ser realmente importante para a criança. Assim, pelo menos durante metade do tempo da observação ela demonstra efectivo envolvimento, traduzido num conjunto de sinais observáveis, como a concentração, a persistência, a energia e a satisfação. Incluída neste nível, temos ainda uma variação, em que deparamos com situações em que a actividade é mantida com uma grande concentração, mas destituídas de complexidade. São actividades simples, rotineiras, que servem um objecto específico, mas que não “requerem um grande esforço mental”.

- *Nível 5 – actividade intensa mantida.*

Este nível está reservado para actividades que são acompanhadas pelo maior envolvimento possível. A criança está totalmente absorvida, as acções exigem grande esforço mental e são realizadas de imediato. Os estímulos circundantes não a distraem facilmente e os seus olhos estão focalizados nas acções e no material. Para atribuição do nível 5, é necessária a observação efectiva e abundante de indicadores como a concentração, a persistência, a energia e a complexidade.

6.4.3 – Procedimentos para a sua aplicação

Cada criança foi observada três vezes por período (manhã e tarde), nos contextos tradicionais. Nos contextos de cariz construtivista só foi possível observar a crianças no período da manhã, dada a especificidade da rotina da instituição.

Cada observação teve uma duração de dois minutos.

Realizaram-se um total de seis observações, doze minutos por criança, mas não de forma contínua. O registo das observações foi feito na ficha de observação do envolvimento da criança (anexo 6.5.), tendo-se preenchido duas fichas por criança (anexo 6.6.).

Na referida ficha foram ainda assinalados os seguintes elementos: o número de crianças presentes durante o período da observação; o número de adultos presentes durante o período da observação; o período correspondente manhã / tarde; a hora de observação; e a descrição da situação observada.

Tendo em conta os indicadores dos níveis de envolvimento, foi atribuído e registado o nível de envolvimento dominante de cada observação. Foram ainda assinaladas as experiências de aprendizagem vividas pelas crianças, durante o período de observação, com base nas áreas de conteúdo previstas nas orientações curriculares para a educação pré – escolar.

Os contextos que baseavam a sua prática pedagógica nos pressupostos dos modelos tradicionais foram seleccionados aleatoriamente, sendo apenas condição prévia que as

turmas fossem heterogêneas em termos etários. No total, foram observadas 28 crianças de 3 anos, de ambos os sexos, integradas em três salas de jardim-de-infância. Na primeira sala, observaram-se três crianças, na segunda 15 e na terceira 13 crianças.

Nos contextos que baseavam a sua prática num modelo construtivista foram igualmente observadas 28 crianças, de ambos os sexos. Numa das salas foram observadas 15 crianças e, noutra sala foram observadas 13 crianças.

Nos primeiros contextos referidos, as crianças foram observadas em três períodos diferenciados da rotina diária: durante o período do acolhimento, nos momentos de actividade orientada e nos tempos de actividade livre. Nos contextos de cariz construtivista, as crianças foram observadas em vários momentos da rotina diária, nomeadamente: acolhimento, planeamento, tempo de trabalho, momento de revisão, tempo de trabalho em pequenos grupos e tempo de trabalho em círculo (grande grupo).

Estes momentos da rotina diária foram posteriormente agrupados, de forma a ser possível uma análise comparativa dos dados. Assim, os tempos de trabalho em círculo foram agrupados ao acolhimento, dada a sua proximidade em termos de actividades desenvolvidas. O tempo de trabalho em pequenos grupos foi considerado como período de actividade orientada, dado serem estes os momentos mais dirigidos pelo adulto (Hohmann e Weikart, 1997). Como períodos de actividade livre, foram considerados os tempos de trabalho, de planeamento e revisão, dado que estes são os momentos em que se realizam as actividades auto – iniciadas pelas crianças. Embora o adulto esteja presente, escute e incentive a criança, a actividade é – lhe devolvida, tendo ela liberdade para pensar os seus planos de trabalho, concretizá-los nas diferentes áreas de actividade da sala e reflectir sobre a actividade desenvolvida (Hohmann e Weikart, 1997).

No entanto, cumpre ressaltar, que estes tempos não são totalmente equivalentes nos dois contextos, dada a especificidade da dinâmica organizacional e filosofia educacional subjacente aos contextos construtivistas.

6.4.4-- O envolvimento da criança nos contextos tradicionais – apresentação dos resultados

O treino para a aplicação da escala de Leuven, para a avaliação do envolvimento da criança foi providenciado, no âmbito do mestrado, por uma investigadora treinada e creditada pelo autor da escala (Leavers), bem como por Pascal e Bertram que a adaptaram ao contexto inglês. A prática para a sua utilização, antes do seu uso definitivo, foi supervisionada por outra investigadora creditada, fazendo um exercício inicial para verificação do nível de apropriação da escala.

Os dados obtidos nestes contextos, foram recolhidos em diferentes períodos do dia, isto é, de manhã e de tarde.

No total realizaram-se 168 observações. No momento do acolhimento obtiveram-se 26 observações, no período da actividade orientada 58 e no tempo da actividade livre 84 observações.

Nos momentos de acolhimento, foi possível observar as seguintes actividades: conversas de grupo no âmbito da formação pessoal e social (regras da sala, segurança, higiene, regras de convivência social), diálogos sobre o fim – de – semana ou acerca de outras temáticas iniciadas pela educadora ou colocadas pelas crianças; histórias, poesias; algumas actividades de expressão musical (canções, jogos de discriminação de sons); a marcação das presenças, feita pelas crianças no respectivo quadro, ou simplesmente a “chamada” das mesmas, para que o professor fizesse o registo de faltas e presenças no livro de assiduidade.

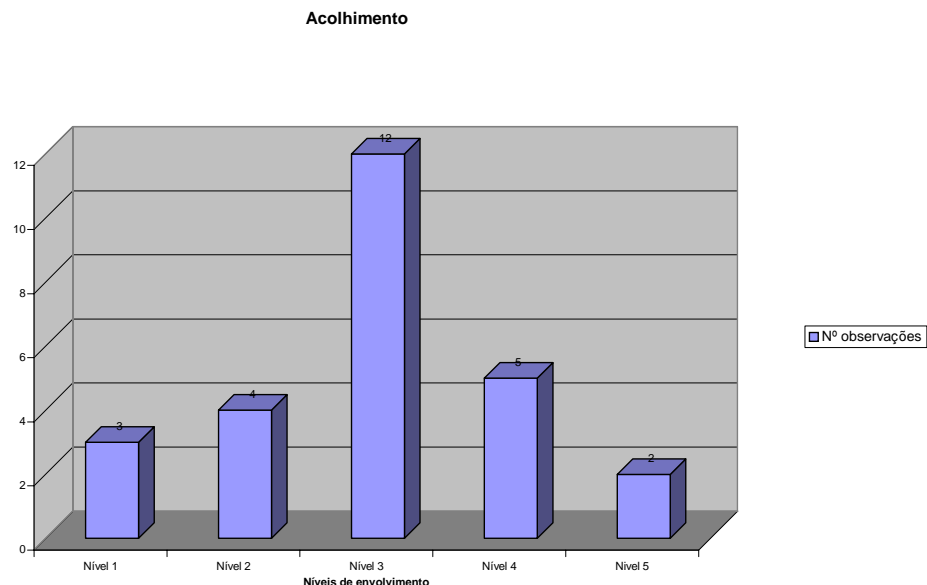
Nos momentos de actividade orientada, aconteceram actividades de expressão motora; actividades de expressão musical (exercícios rítmicos, canções, mímica...); actividades de linguagem oral (histórias, poesias, lengalengas...); actividades de expressão plástica (desenhos ou pinturas temáticas); fichas de propedêutica; actividades na área do conhecimento do mundo (introdução a temas específicos, como os animais e as plantas); jogos de observação e memorização e, ainda, momentos de escolha/ organização das actividades.

Nos momentos de actividade livre, as crianças escolhiam livremente, as áreas da sala onde queriam trabalhar, sendo as actividades desenvolvidas auto – iniciados pela criança. Observaram-se jogos de faz – de – conta na área da casa, supermercado e garagem, a “leitura de livros” na área da biblioteca (foi o espaço menos escolhido pelas crianças), desenhos e pinturas livres, modelagem com plasticina, construções e jogos diversificados como puzzles, dominós, lotos, jogos de associação, blocos lógicos...

O gráfico seguinte ilustra os níveis de envolvimento obtidos durante o período do acolhimento.

Gráfico nº 1

Níveis de envolvimento das crianças durante o tempo do acolhimento



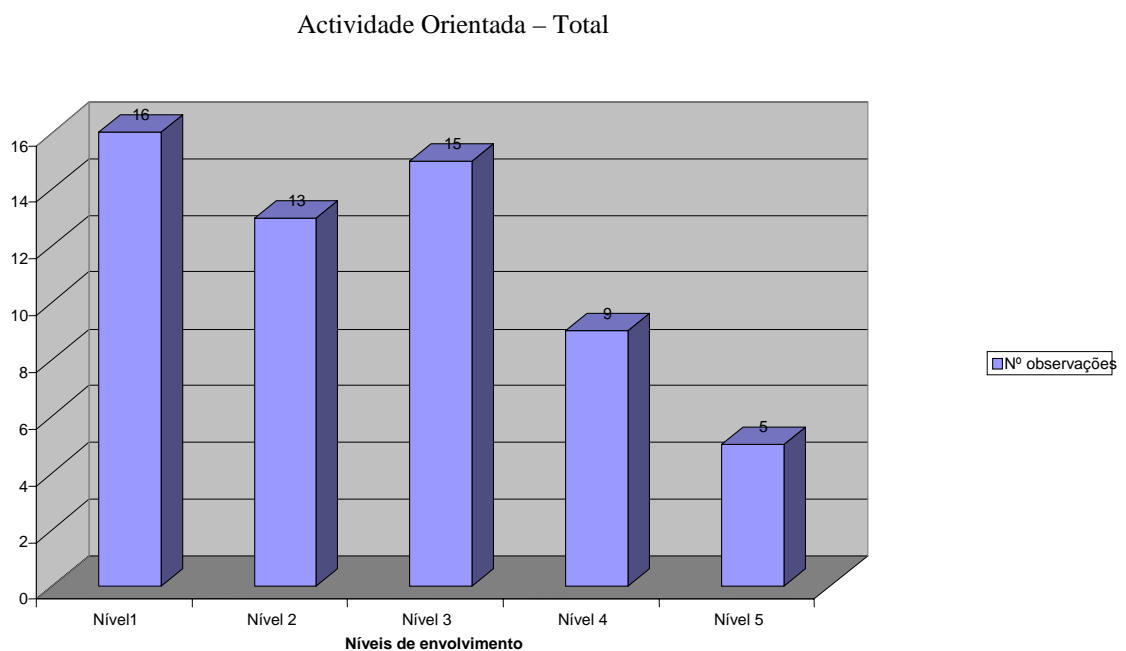
Verifica-se que no tempo do acolhimento, a predominância do envolvimento das crianças se situa no nível 3, nível este, em que ainda não são visíveis reais sinais de envolvimento. É de referir, que as actividades em que as crianças obtiveram níveis mais elevados de envolvimento (níveis 4 e 5), foram os jogos de observação e memorização (ex. depois de apresentado e memorizado um conjunto de objectos, era retirado um deles para que em seguida as crianças adivinhassem de qual se tratava); os jogos de discriminação de sons (eram ouvidos vários sons gravados em cassette, que depois as crianças tentavam identificar); as histórias.

A média do envolvimento obtido no tempo do acolhimento apresenta um valor de 2.96.

O gráfico nº 2 representa os níveis de envolvimento registados durante o tempo da actividade orientada.

Gráfico nº 2

Níveis de envolvimento das crianças durante o tempo da actividade orientada



Durante o tempo da actividade orientada e, em termos absolutos, verifica-se que uma percentagem significativa das crianças foi observada a operar nos níveis 1 e 2 da escala (29 observações no total). Caracteristicamente, isto significa que as crianças evidenciavam falta de concentração, estavam distraídas e ausentes, numa atitude de inactividade ou actividade aparente, em que a acção se pautava por uma repetição estereotipada de movimentos elementares ou era interrompida frequentemente, durante pelo menos, metade do tempo dedicado à observação.

Seguem-se as observações no nível 3 (15), em que a criança está ocupada com uma actividade, mas de uma forma rotineira, sem mostrar verdadeira energia. Finalmente, e por ordem decrescente, temos as observações de nível 4 e 5, que comparativamente com os outros níveis, foram mais reduzidas (14 no total).

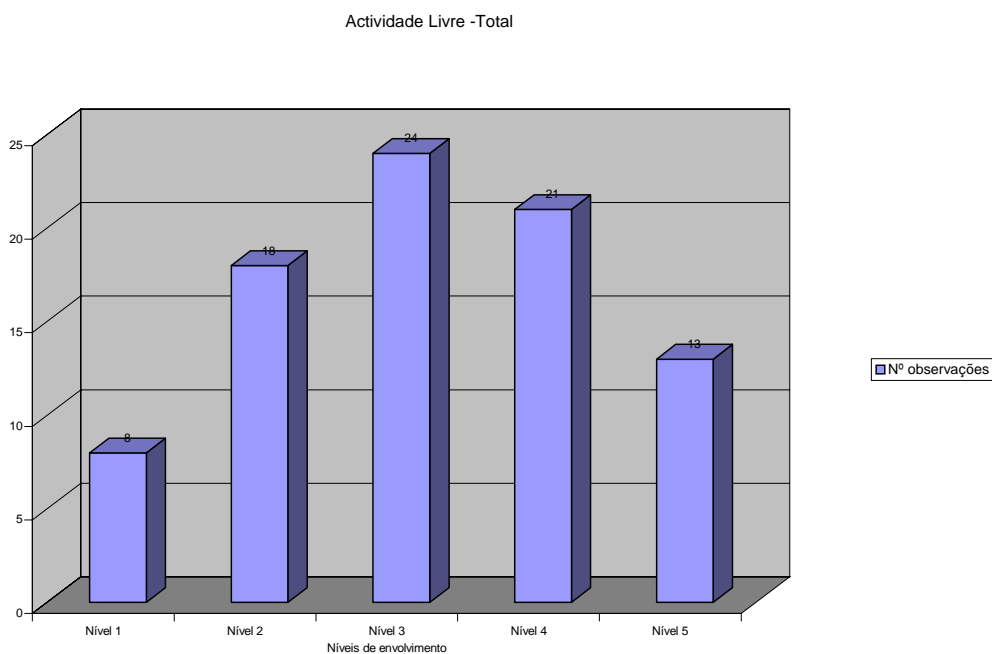
A média global do envolvimento obtida durante o tempo da actividade orientada situa-se nos 2.55.

Durante os momentos da actividade orientada, as crianças atingiram níveis de envolvimento mais elevados (níveis 4 e 5), em actividades como as histórias, as actividades de expressão motora e as canções. As actividades que obtiveram níveis de envolvimento mais baixos (níveis 1 e 2) foram as fichas de propedêutica e as fichas de pintura propostas pelo adulto, bem como a realização de desenhos ou pinturas temáticas.

O gráfico nº 3 mostra os níveis de envolvimento das crianças durante o tempo da actividade livre.

Gráfico nº 3

Níveis de envolvimento das crianças durante o tempo da actividade livre



É possível constatar que durante o tempo da actividade livre, um maior número de crianças foi observada a operar no nível 3 (24), o que mais uma vez, significa que a criança está ocupada com uma actividade, que realiza de uma forma deliberada e mais ou menos contínua, mas em que ainda não é possível verificar sinais de envolvimento efectivo. Seguem – se as observações cotadas com o nível 4 da escala, o que revela que a actividade em que a criança estava envolvida, era significativa para ela, o que lhe permitiu evidenciar sinais de envolvimento como a concentração, a satisfação, a persistência, a criatividade...A média de envolvimento obtida durante o tempo da actividade livre foi de 3.15.

É de referir que as actividades em que as crianças obtiveram maiores níveis de envolvimento, foram a realização de jogos (puzzles, dominós, lotos, jogos de associação, etc.) e actividades de faz – de – conta, nas diferentes áreas de actividades da sala.

Em termos globais, verifica-se que o nível de envolvimento mais elevado foi obtido durante o tempo da actividade livre (3.15), seguindo-se o período do acolhimento (2.96) e, finalmente, o tempo da actividade orientada, em que se registou uma média inferior, relativamente aos dois primeiros momentos referidos (2.55), consistentemente diferente dos contextos construtivistas, onde a actividade orientada permite níveis elevados de envolvimento, como em seguida se pode verificar.

6.4.5-O envolvimento da criança nos contextos construtivistas – apresentação dos resultados

Os dados obtidos foram recolhidos só no período da manhã. A rotina da instituição não permitiu a recolha de dados da parte da tarde, uma vez que as crianças desta faixa etária descansavam após o almoço.

No total foram realizadas igualmente 168 observações. No momento do acolhimento, realizaram-se 27 observações, durante o tempo do planeamento 28 e, nos momentos de revisão, 26 observações. No tempo de círculo e de pequeno grupo, concretizaram-se 28 observações, em cada um dos momentos (56 no total) e, no tempo de trabalho, foram feitas 31 observações.

Sintetizando e fazendo a junção dos tempos da rotina diária, como atrás foi referido, obtém-se um total de 55 observações durante o tempo do acolhimento, 28 observações no período da actividade orientada e 85 no tempo da actividade livre.

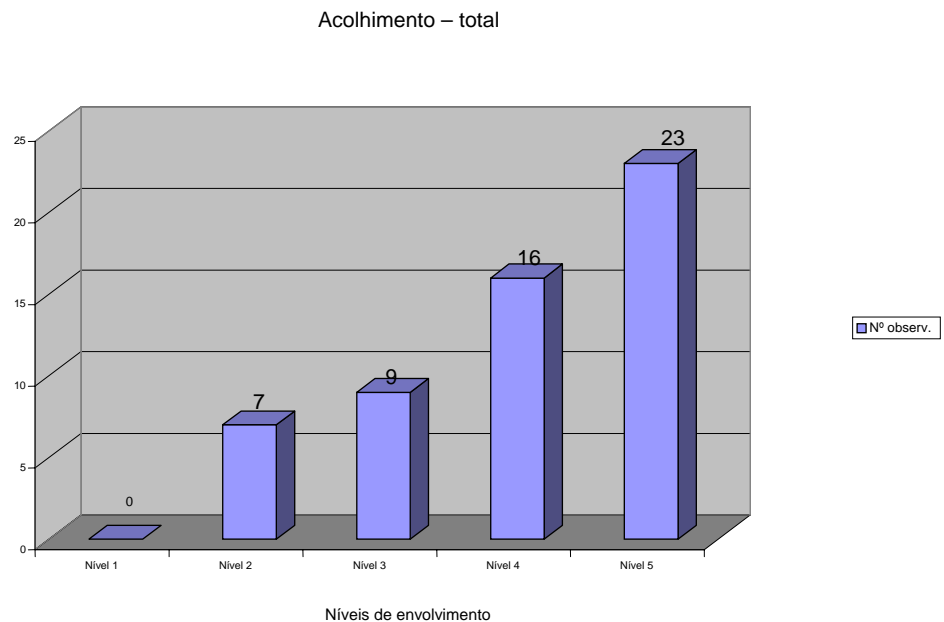
Nos momentos do acolhimento, foi possível observar diálogos sobre experiências significativas vividas pelas crianças (as novidades), conversas sobre o projecto educativo a desenvolver nas salas, canções, poesias, histórias e uma sessão de expressão motora (na falta da professora de ginástica).

Nos momentos de actividade orientada (tempo de pequeno grupo), aconteceram actividades de expressão plástica com técnicas e materiais diversificados, (modelagem, pintura em papel de algodão, etc.) actividades de discriminação gustativa e táctil, desenho temático, na sequência de um projecto a decorrer na sala (ex. sobre o corpo humano), construções tridimensionais com legos ou material de desperdício e ainda jogos diversos (associação de imagens, dominós, enfiamentos...).

No tempo da actividade livre, verificaram-se os momentos de planeamento e revisão das actividades, bem como a sua concretização prática, durante o tempo de trabalho, nas diferentes áreas da sala: jogos de faz – de – conta, construções com blocos, explorações variadas na área da ciência e da biblioteca, experiências com jogos no computador, actividades livres no âmbito da expressão plástica e outros jogos diversificados.

O gráfico nº 4 representa o nível de envolvimento obtido no tempo do acolhimento, cuja média apresenta um valor de 4.00.

Gráfico nº 4
Níveis de envolvimento das crianças durante o tempo do acolhimento



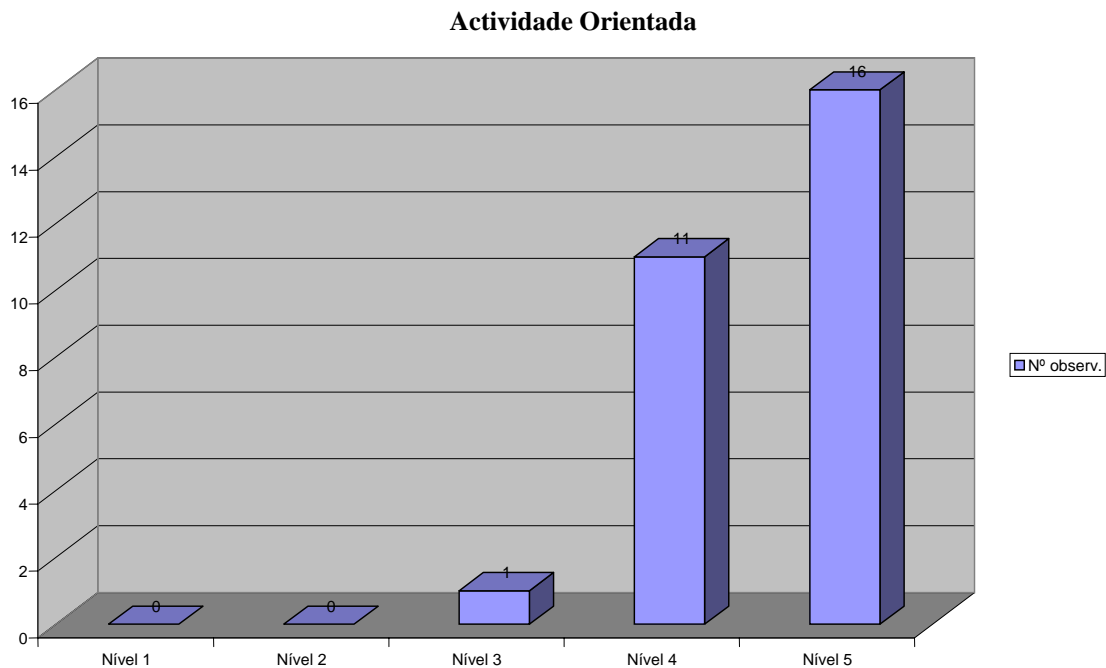
É de salientar, que neste tempo não houve nenhuma observação de nível 1 e que a maioria das observações se situou nos níveis 4 e 5, o que significa que uma percentagem elevada das crianças, demonstrou reais sinais de envolvimento na actividade, vivenciando, portanto, situações de aprendizagem significativas.

As actividades em que as crianças obtiveram níveis de envolvimento mais elevados, foram as histórias, as canções e as poesias.

O gráfico nº 5 ilustra os níveis de envolvimento das crianças durante o tempo da actividade orientada.

Gráfico nº 5

Níveis de envolvimento das crianças durante o tempo da actividade orientada



É de salientar que durante este tempo de actividade, não se observou nenhuma criança a operar nos níveis 1 e 2. A maioria das crianças operou nos níveis 4 e 5 (27 observações no total), o que significa, que as actividades desenvolvidas tiveram uma importância real para a criança, absorvendo toda a sua atenção, concentração e energia, permitindo-lhe efectuar aprendizagens, com intensidade e satisfação.

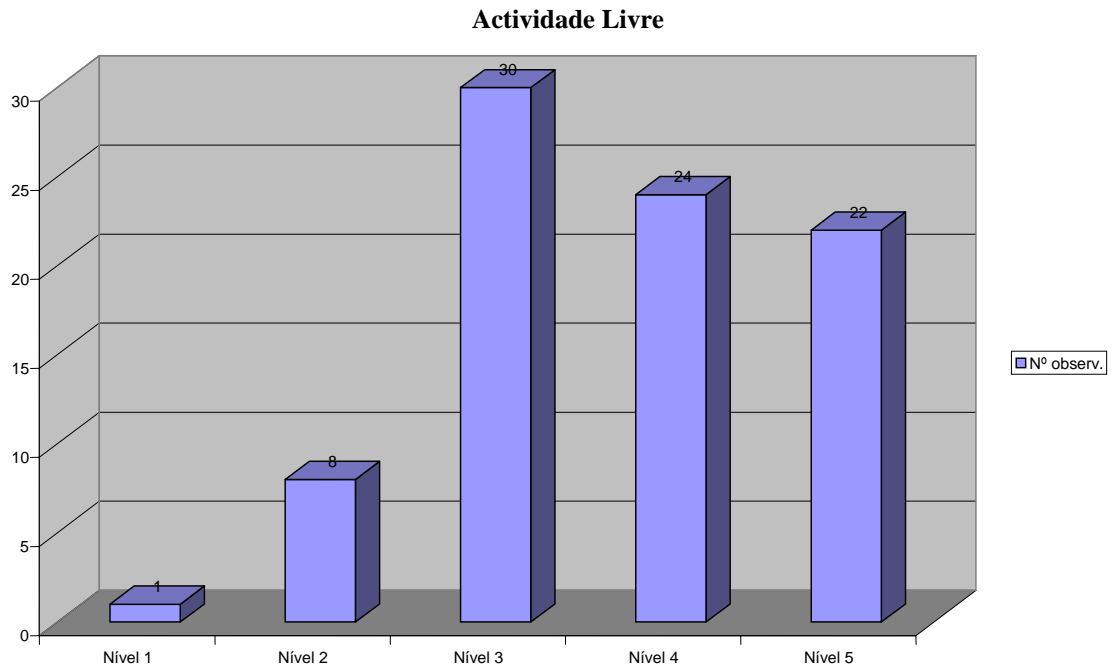
A média do envolvimento, obtida no tempo da actividade orientada foi de 4.54.

Os níveis de envolvimento mais elevados verificaram-se durante a concretização de actividades como a pintura em papel de algodão, a modelagem, actividades de discriminação gustativa e táctil e também durante a realização de jogos variados (dominós, enfiamentos, construções, exploração de material de desperdício...).

O gráfico nº 6 retrata os níveis de envolvimento obtidos durante o tempo da actividade livre.

Gráfico nº 6

Níveis de envolvimento das crianças durante o tempo da actividade livre



À semelhança do que aconteceu nos casos anteriores e, em termos absolutos, a maioria das observações situou-se nos níveis 4 e 5. A média do envolvimento obtida durante o tempo da actividade livre apresenta um valor de 3.68.

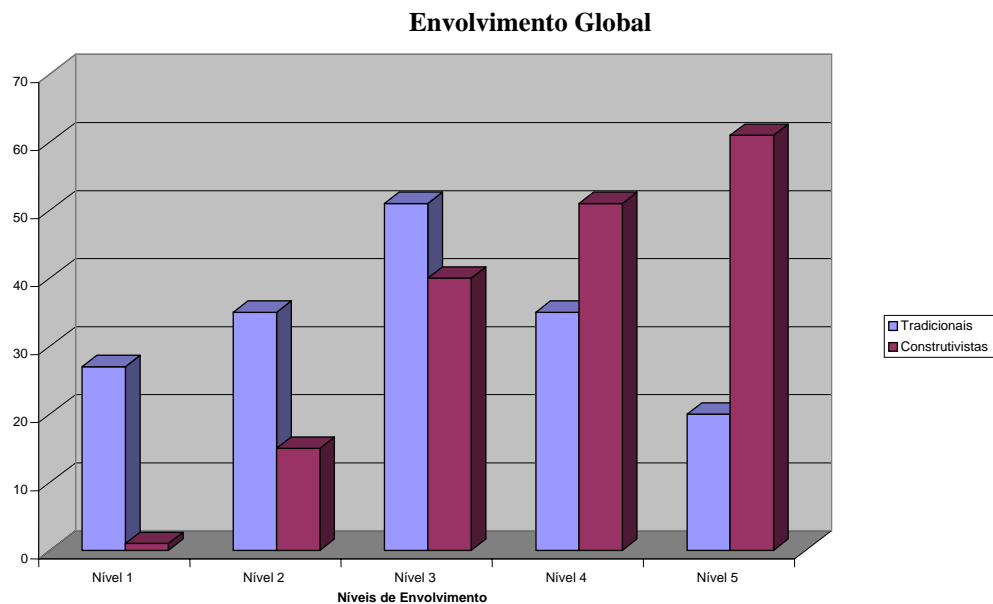
Foi possível constatar, que os níveis mais elevados de envolvimento, se verificaram em actividades como os jogos de faz – de – conta, nas diversas áreas de trabalho e jogo da sala, nas construções, em actividades exploratórias na área das ciências e no computador, na área da expressão plástica e nos jogos. Os momentos do planeamento e da revisão obtiveram níveis relativamente mais baixos de envolvimento.

Sintetizando, verifica-se que, nos contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista e, por ordem decrescente, o período da actividade orientada obteve níveis de envolvimento mais elevados (4.54), seguindo-se o acolhimento (4.00) e finalmente o período da actividade livre (3.68).

No gráfico nº 7 estão representados os níveis de envolvimento global, obtidos nos dois contextos.

Gráfico nº 7

Níveis de envolvimento global registados nos dois contextos



A média registada nos contextos onde se pratica uma pedagogia tradicional, situa-se nos 2.92, enquanto a média obtida nos contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista, apresenta um valor de 3.93.

6.4.6- Análise comparativa dos valores médios de envolvimento obtidos nos dois contextos

A análise dos níveis de envolvimento registados nos dois contextos, ao longo dos períodos da rotina observados, permite constatar que:

- Os níveis de envolvimento obtidos no tempo do acolhimento, são mais baixos nos contextos onde se pratica uma pedagogia tradicional (2.96), do que os obtidos nos contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista (4.00).

- Os valores médios registados nos períodos da actividade orientada são significativamente superiores nos contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista (4.54), face aos valores obtidos nos contextos onde se pratica uma pedagogia tradicional (2.55).

- Nos contextos onde se pratica uma pedagogia tradicional, a média do envolvimento foi superior durante a realização das actividades livres (3.15), ao contrário do que aconteceu nos contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista, em que a média mais elevada se registou durante o período da actividade orientada (4.54). O tempo do acolhimento obteve o segundo lugar, nos dois contextos.

- Os valores médios obtidos em todos os períodos da rotina, nos contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista, são superiores ao ponto médio de envolvimento de 3.5, definido pelo autor da escala (Leavers, 1994), ao contrário do que acontece nos contextos onde se pratica uma pedagogia tradicional, nos quais todos os valores de envolvimento registados se situam abaixo do referido ponto médio de envolvimento.

6.4. 7- Reflexão global sobre os dados obtidos

Pelos dados obtidos, verifica-se que nos contextos onde se pratica uma pedagogia tradicional, há uma maior oscilação entre os diferentes momentos da rotina diária, com especial incidência entre o tempo da actividade orientada (2.55) e o momento da actividade livre (3.15).

Nos contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista, os valores obtidos para os vários tempos da rotina diária, estão mais próximos, pressupondo-se assim, que todos os momentos são significativos para as crianças e vão de encontro aos seus interesses e necessidades, princípio este, desenvolvido e insistentemente referenciado pelos diferentes pedagogos do século.

Cumpram ainda salientar que, dentro dos diferentes tempos da rotina diária, os níveis de envolvimento se relacionam também, com o tipo de actividade desenvolvida pela criança (à semelhança dos resultados obtidos nalguns estudos realizados no Reino Unido). Assim, mesmo nos contextos tradicionais (apesar dos níveis de envolvimento se situarem abaixo do ponto médio), aconteceram algumas actividades em que as crianças estiveram envolvidas e se realizaram como alunos: a contagem de histórias, canções, actividades de expressão motora, jogos de observação e memorização, jogos de discriminação de sons (acolhimento e actividade orientada) e ainda a realização de jogos variados (puzzles, dominós, lotos, etc.) e actividades de faz – de – conta (actividade livre).

Os resultados obtidos permitem também concluir que nestes contextos, as actividades realizadas durante o tempo da actividade livre, foram mais significativas para as crianças, face às realizadas durante os momentos da actividade orientada, o que induz à reflexão sobre a adequabilidade destas actividades, aos interesses, necessidades e idade das crianças.

Uma das questões sobre a qual se pretendeu reflectir no âmbito deste trabalho, foi a pertinência da heterogeneidade etária, como critério para a organização das turmas. Como anteriormente se referiu é comumente aceite como mais favorável, a organização heterogénea dos grupos em termos etários. A maioria dos pedagogos anteriormente referenciados, aponta igualmente algumas virtualidades para a

organização heterogênea das turmas (com exceção de Decroly), mas também evidencia a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada, que tenha em conta os interesses das crianças.

Esta ideia vem de encontro à presente investigação, já que, pelos resultados obtidos, pode inferir-se que a heterogeneidade etária só é uma variável importante, traduzida em benefícios reais para as crianças mais novas, se os docentes estiverem sensibilizados para esta questão e praticarem uma pedagogia diferenciada, que tenha em conta as suas características, interesses e necessidades.

Caso contrário (e embora possa haver alguns benefícios em termos de desenvolvimento da socialização e da autonomia), estas crianças andam, por vezes, um pouco “perdidas” no interior do grupo, sem beneficiarem de uma prática pedagógica consistente.

Os resultados obtidos em termos do envolvimento da criança corroboram, de alguma forma, esta percepção. Nos contextos de cariz construtivista, onde as crianças beneficiavam de uma pedagogia diferenciada e em que a planificação das actividades tinha em conta o seu nível etário e desenvolvimental, os níveis de envolvimento foram bastante elevados, sobretudo durante os momentos da actividade orientada, o que evidencia a sua adequabilidade às crianças desta faixa etária (como foi referido anteriormente). Nos contextos onde era praticada uma pedagogia baseada nos pressupostos de uma pedagogia tradicional, em que não havia uma preocupação tão consistente com a diferenciação pedagógica das actividades, os níveis de envolvimento foram mais baixos, com especial incidência no tempo da actividade orientada. Assim, pode inferir-se que a integração das crianças de três anos, em turmas heterogêneas, por si só, não se traduz numa variável significativa em termos de envolvimento da criança na actividade e de aprendizagens mais significativas.

Face aos resultados obtidos, pode pois concluir – se, que o envolvimento da criança é uma variável altamente contextual, intimamente relacionada com a qualidade proporcionada pelo contexto, em todas as suas vertentes. Assim, voltando à questão inicial sobre a natureza intrínseca do envolvimento (“um traço ou um estado?”), pode assumir – se que o envolvimento é afinal um estado, “mutável pela própria alteração da qualidade dos contextos” (Oliveira – Formosinho e Araújo, 2002, p.20).

6.5-AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A aplicação da escala do envolvimento da criança permitiu igualmente, recolher dados sobre as experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças, nos diferentes contextos educativos observados.

Estas experiências, reportam-se às áreas de conteúdo previstas nas orientações curriculares para a educação pré – escolar, nomeadamente: área da formação pessoal e social, área do conhecimento do mundo, área da expressão e comunicação, que compreende o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o domínio da matemática e o domínio das expressões com diferentes vertentes – expressão motora, expressão dramática, expressão musical e expressão plástica.

Cumprir referir, que as diferentes áreas de conteúdo assinaladas, estão intrinsecamente relacionadas e devem ser vistas numa perspectiva globalizante e articulada, dado considerar-se que a construção do saber, se processa de uma forma integrada e, que há inter relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns. Como refere Oliveira – Formosinho (2001), “um dos factores centrais da qualidade da educação de infância é a característica holística do currículo, que integra experiências aos vários níveis de aprendizagem e desenvolvimento” (p.182).

Apesar desta ideia de integração do currículo para a educação pré – escolar e, tendo consciência de que qualquer proposta de diferenciação de conteúdo, se baseia numa análise sempre redutora, a atribuição da respectiva área de conteúdo, no âmbito deste trabalho, teve em conta a área preponderante em cada uma das situações observadas.

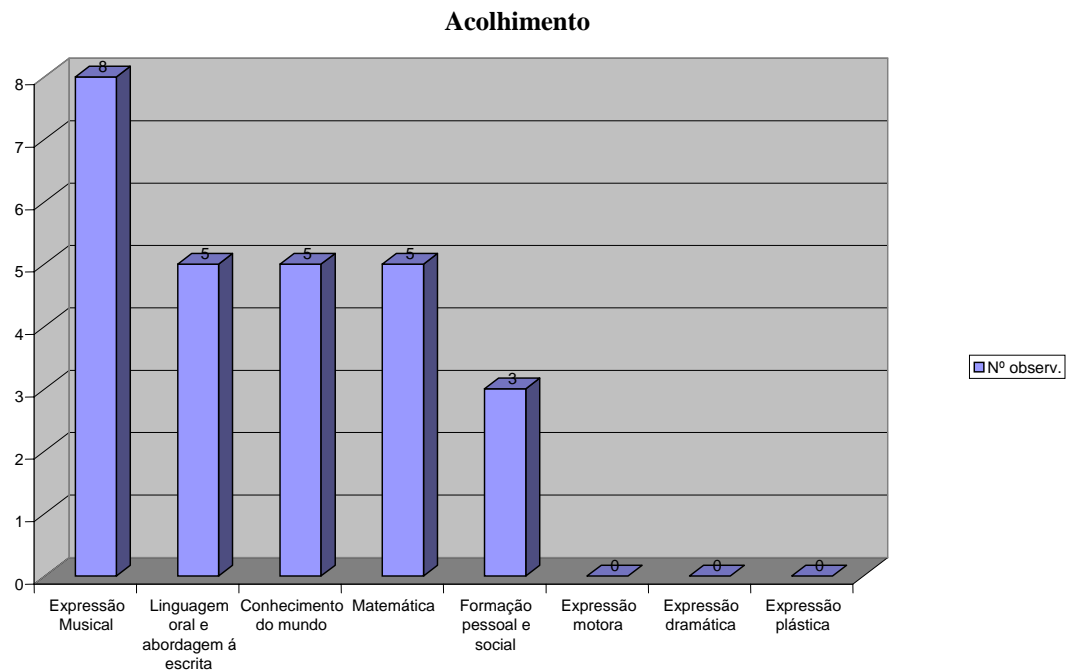
Esta recolha de dados decorreu nos vários momentos da rotina diária, nomeadamente durante os períodos de acolhimento, de actividade orientada e actividade livre.

Foram observadas 28 crianças nos contextos tradicionais e 28 crianças nos contextos construtivistas, perfazendo um total de 56 crianças.

De acordo com os procedimentos indicados, para a aplicação da escala do envolvimento, cada criança foi observada em 6 momentos diferenciados da rotina diária. No total realizaram-se 336 observações.

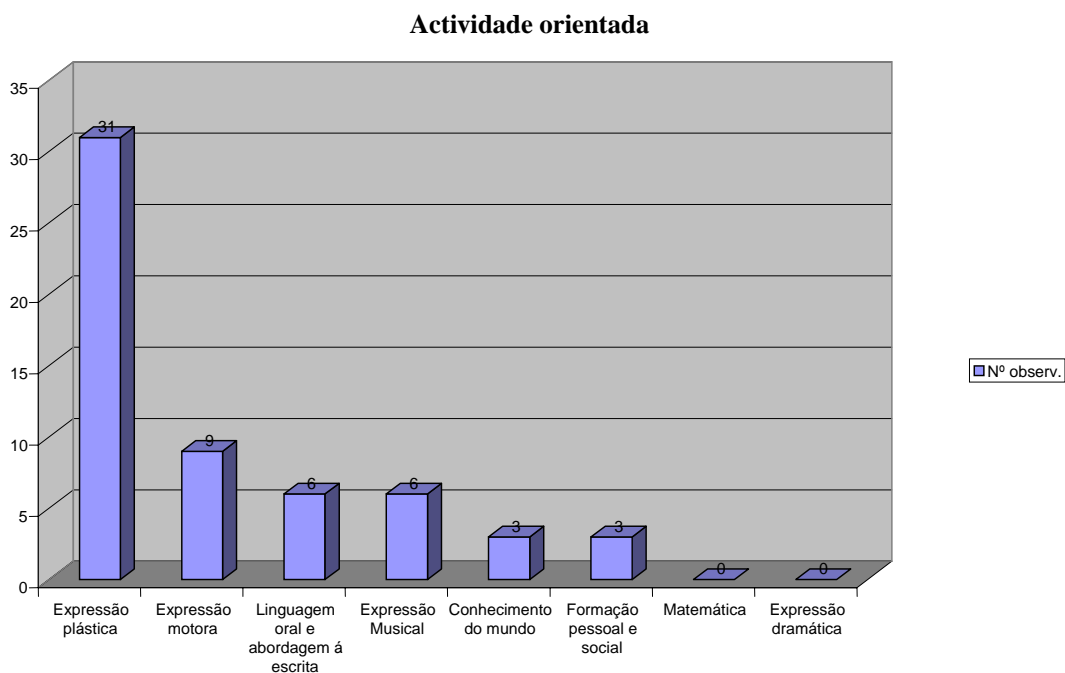
6.5.1- As experiências de aprendizagem das crianças nos contextos tradicionais

Gráfico nº 8 – Experiências de aprendizagem no tempo do acolhimento



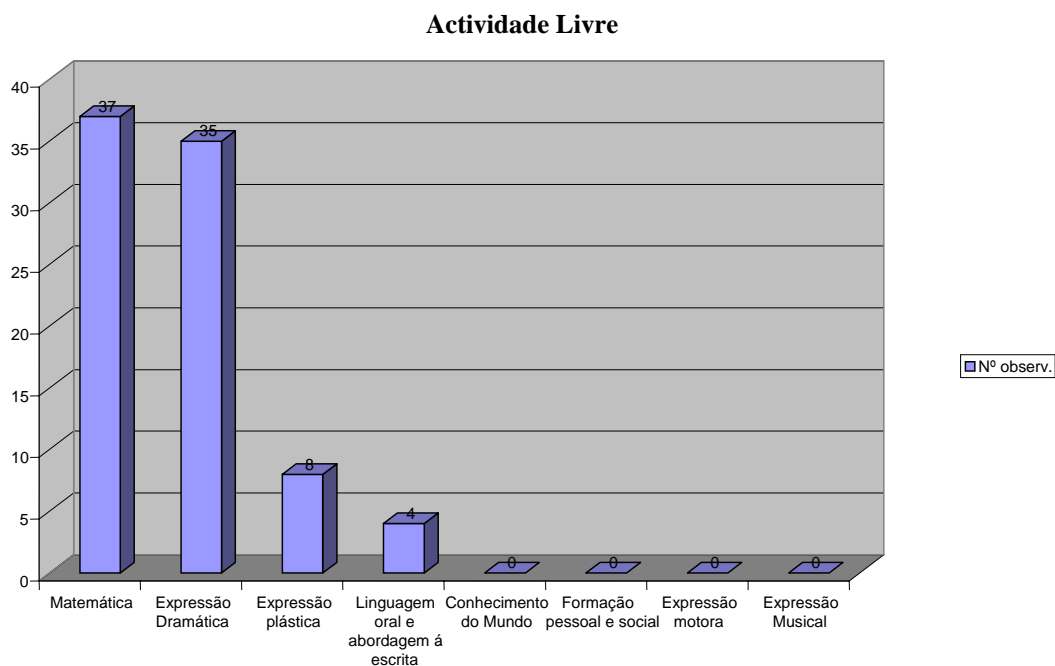
Durante o tempo do acolhimento, registaram-se 26 observações, no total. Neste tempo da rotina diária, as experiências mais reportadas, por ordem decrescente foram as seguintes: a expressão musical (30,77%); a linguagem oral e abordagem à escrita, o conhecimento do mundo e a matemática, situaram-se num nível intermédio e ex-equo (19,23%); por fim, situa-se a formação pessoal e social (11,54%). Neste tempo da rotina diária, a expressão motora, a expressão dramática e a expressão plástica, não registaram qualquer observação.

Gráfico nº 9 – Experiências de aprendizagem no tempo da actividade orientada



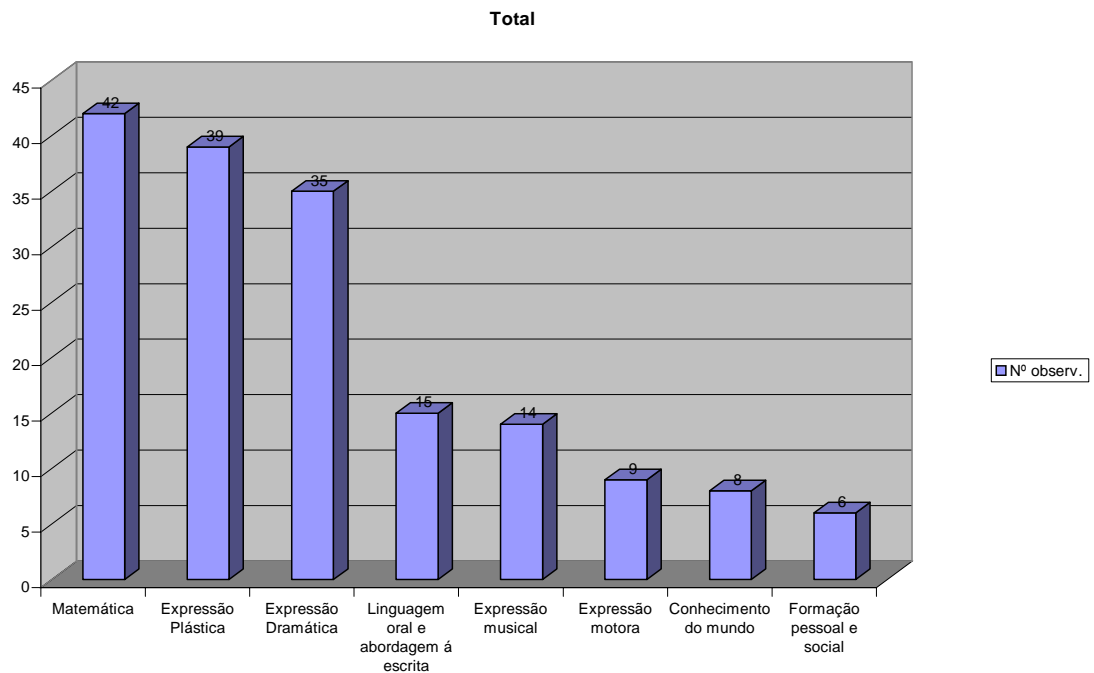
Durante o período da actividade orientada, registaram-se 58 observações, no total. Em primeiro lugar, situa-se a expressão plástica, como a área mais observada (53,45%); segue-se a expressão motora com 15,52%; em terceiro lugar, situam-se a linguagem oral e abordagem à escrita e a expressão musical ex-equu, com 10,34%; as experiências menos reportadas foram a área do conhecimento do mundo e a área da formação pessoal e social (5,17%).

Gráfico nº 10 – Experiências de aprendizagem no tempo da actividade livre



No total, durante o tempo da actividade livre, registaram-se 84 observações. Destacam-se dois blocos, em termos de frequência: o primeiro bloco inclui os dois tipos de experiências mais observadas, que foram a matemática (44,05%) e a expressão dramática (41,67%); o segundo bloco é composto pelas experiências menos reportadas, que foram a expressão plástica (9,52) e a linguagem oral e abordagem à escrita (4,76%). Refira-se ainda, que não se verificou nenhuma observação na área do conhecimento do mundo, da formação pessoal e social, da expressão motora e da expressão musical.

Gráfico nº 11 -Total das experiências de aprendizagem observadas nos contextos tradicionais

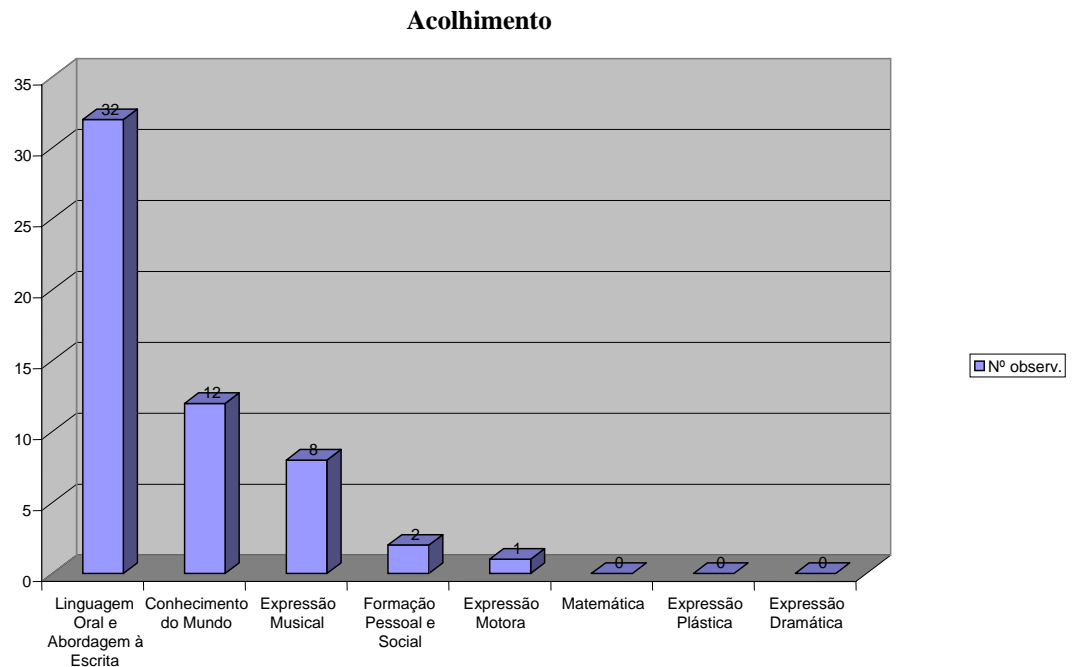


No total, foram observadas 28 crianças, em seis momentos diferenciados, perfazendo um total de 168 observações.

Relativamente ao total das experiências de aprendizagem observadas, destacam-se três grandes blocos, em termos de frequência: o primeiro bloco inclui as experiências de aprendizagem mais observadas, que foram a matemática (25%), a expressão plástica (23,21%) e a expressão dramática (20,83%); num nível intermédio, situa-se a linguagem oral e abordagem à escrita (8,93%) e a expressão musical (8,33%); o terceiro bloco é composto pelas experiências menos reportadas – a expressão motora (5,36%), o conhecimento do mundo (4,76%) e a formação pessoal e social (3,57%).

6.5.2- As experiências de aprendizagem das crianças nos contextos construtivistas

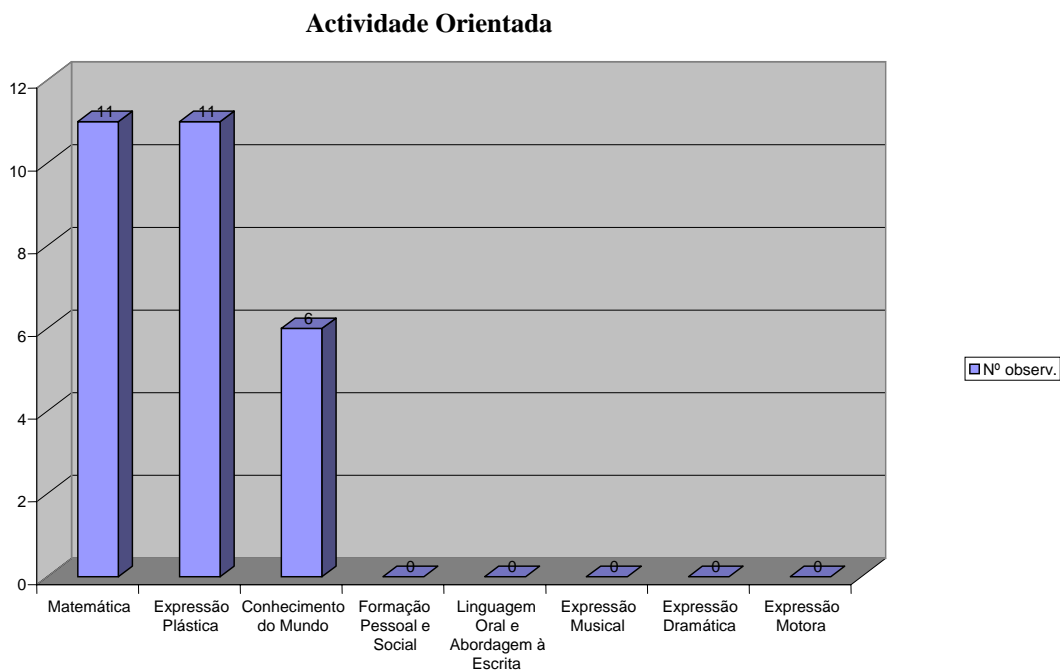
Gráfico nº 12 – Experiências de aprendizagem no tempo do acolhimento



No período do acolhimento registaram-se 55 observações, no total.

Por ordem decrescente, as experiências mais reportadas foram, a linguagem oral e abordagem à escrita (58,18%) e o conhecimento do mundo (21,82%); num nível intermédio, encontra-se a expressão musical (14,55); as experiências menos observadas foram a formação pessoal e social (3,64%) e a expressão motora (1,82%).

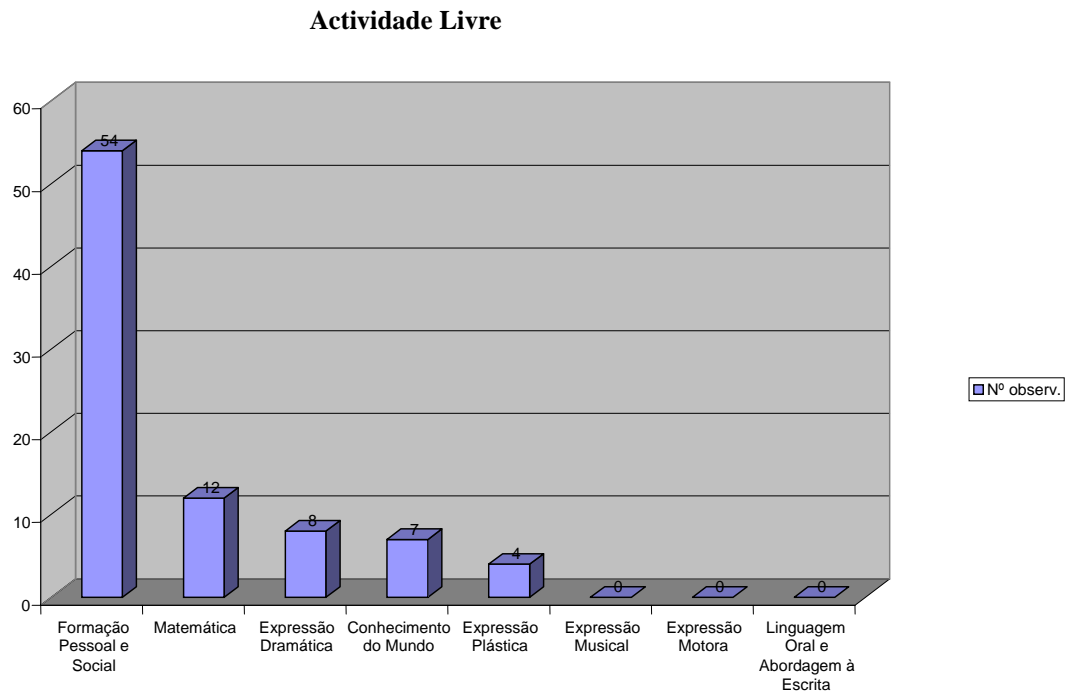
Gráfico nº 13 – Experiências de aprendizagem no tempo da actividade orientada



No total, no tempo da actividade orientada, registaram-se 28 observações.

As experiências de aprendizagem mais observadas situam-se nas áreas da matemática e da expressão plástica ex-equo (39,29%), seguindo-se a área do conhecimento do mundo (21,43%). Cumpre referir que não se verificou nenhuma ocorrência, nas restantes áreas de conteúdo.

Gráfico nº14 – Experiências de aprendizagem no tempo da actividade livre

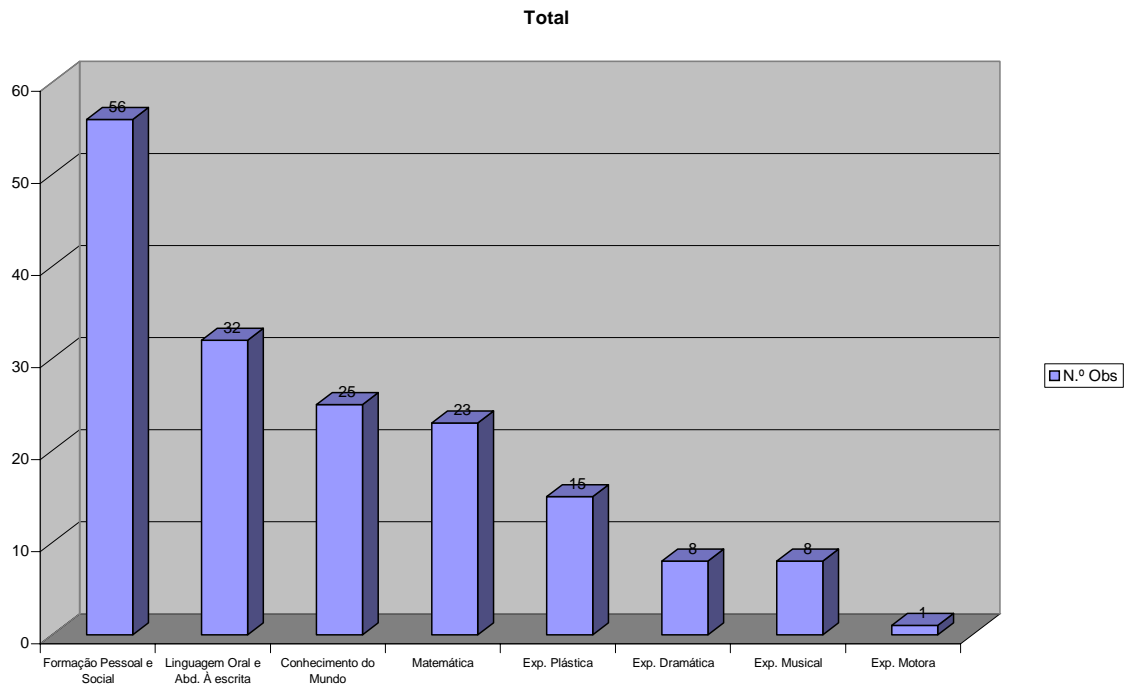


Durante o tempo da actividade livre, registaram-se 85 observações, no total.

Relativamente às experiências de aprendizagem observadas neste momento da rotina diária, destacam-se três grandes grupos em termos de frequências: o primeiro grupo inclui as experiências de aprendizagem mais observadas, que aconteceram na área da formação pessoal e social (63,53%); num nível intermédio encontra-se a matemática (14,12%); o terceiro grupo é composto pelas experiências menos reportadas, que foram a expressão dramática (9,41%), o conhecimento do mundo (8,24%) e finalmente a expressão plástica (4,71%).

A linguagem oral e abordagem à escrita, bem como a expressão musical e motora, não registaram nenhuma ocorrência.

Gráfico nº 15 – Total das experiências de aprendizagem nos contextos construtivistas



No total registaram-se 168 observações.

A totalidade das experiências de aprendizagem, registadas nos contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista, pode dividir-se em três grandes blocos, por ordem decrescente e em termos de frequências: o primeiro bloco é constituído pela formação pessoal e social (33,33%), que se destaca em relação às restantes áreas de conteúdo; o segundo grupo é composto pela linguagem oral abordagem à escrita (19,05%), pelo conhecimento do mundo (14,88%) e pela matemática (13,69%); o terceiro grupo inclui a expressão plástica (8,93%), a expressão musical e a expressão dramática ex – equo (4,76%) e finalmente a expressão motora (0,60%).

6.5.3- Análise comparativa dos resultados obtidos nos dois contextos

Quadro nº 1

Experiências de aprendizagem das crianças nos Contextos Tradicionais / Contextos Construtivistas

Experiências de aprendizagem	Acolhimento (%)		Actividade orientada (%)		Actividade livre (%)		Totais (%)	
	Contextos Tradicionais	Contextos Construtivistas	Contextos Tradicionais	Contextos Construtivistas	Contextos Tradicionais	Contextos Construtivistas	Contextos Tradicionais	Contextos Construtivistas
Formação pessoal e social	11,54	3,64	5,17	----	----	63,53	3,57	33,33
Ling oral e abord à escrita	19,23	58,18	10,34	----	4,76	----	8,93	19,05
Matemática	19,23	----	----	39,29	44,05	14,12	25	13,69
Conhecimento do mundo	19,23	21,82	5,17	21,43	----	8,24	4,76	14,88
Expressão plástica	-----	----	53,45	39,29	9,52	4,71	23,21	8,93
Expressão dramática	-----	----	-----	----	41,67	9,41	20,83	4,76
Expressão motora	-----	1,82	15,52	----	----	----	5,36	0,60
Expressão musical	30,77	14,55	10,34	----	----	-----	8,33	4,76
N.º ocorrências	26	55	58	28	84	85	168	168

Da análise comparativa dos dados obtidos, nos três tempos da rotina diária, sobre as experiências de aprendizagem vividas pelas crianças, nos diferentes contextos observados (pedagogia tradicional /pedagogia construtivista), sobressaem os seguintes aspectos:

- No tempo do acolhimento, nos contextos tradicionais, o maior número de experiências de aprendizagem, aconteceram na área da expressão musical e o menor número de incidências ocorreu na área da formação pessoal e social. No mesmo tempo da rotina diária, nos contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista, o maior número de experiências de aprendizagem ocorreu na área da linguagem oral e abordagem à escrita e o menor número de ocorrências, verificou-se na área da expressão motora.

- No tempo da actividade orientada, nos contextos tradicionais, o maior número de incidências verifica-se na área da expressão plástica e o menor número de ocorrências, verificou-se nas áreas da formação pessoal e social e conhecimento do mundo ex-equu. Nos contextos construtivistas, aconteceram igualmente, mais experiências na área da expressão plástica, bem como na área da matemática ex-equu e, o menor número de ocorrências verificou-se na área do conhecimento do mundo.

- No período da actividade livre, nos contextos tradicionais, verificou-se um maior número de experiências na área da matemática, enquanto o menor número de experiências, aconteceu na área da linguagem oral e abordagem à escrita. Nos contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista, verificou-se uma maior incidência de experiências na área da formação pessoal e social e houve um menor número de ocorrências, na área da expressão plástica.

Olhando agora mais atentamente, para as experiências de aprendizagem experienciadas pelas crianças, na globalidade e em termos de áreas de conteúdo, constata-se que os dois contextos apresentam resultados contrastantes, nalguns aspectos, dos quais se destacam os seguintes:

- A formação pessoal e social, nos contextos construtivistas, ocupa a primeira posição (33,33%), enquanto nos contextos tradicionais se situa em último lugar (3,57%).

- A expressão plástica, ocupa o segundo lugar, nos contextos tradicionais (23,21%), enquanto nos contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista, se situa em quinto lugar (8,93%).

- A expressão dramática, nos contextos tradicionais, apresenta um valor de 20,83%, ocupando a terceira posição, enquanto nos contextos construtivistas, se queda por um valor de 4,76%, situando-se no sexto lugar.

- O conhecimento do mundo, nos contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista, situa-se no terceiro lugar, com 14,88%; nos contextos tradicionais, apenas se verificaram experiências de aprendizagem nesta área, correspondentes a 4,76%.

- A matemática ocupa o primeiro lugar nos contextos tradicionais (25%) e o quarto lugar, nos contextos construtivistas (13,69%).

- A linguagem oral e abordagem à escrita situa – se em segundo lugar nos contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista (19,05%) e o quarto lugar nos contextos de cariz tradicional (8,93%).

- Os dois contextos têm em comum uma baixa realização de experiências, no âmbito da expressão motora e expressão musical. A expressão musical ocupa a quinta posição nos contextos tradicionais (8,33%) e a sexta posição nos contextos construtivistas (4,76%); a expressão motora situa-se em sexto lugar nos contextos tradicionais (5,36%) e ocupa a última posição nos contextos de índole construtivista (0,60%).

6.5.4- Reflexão global sobre os dados obtidos

Pelos resultados apresentados, constata-se que em termos de experiências de aprendizagem vividas pelas crianças, há diferenças significativas entre os dois contextos, não só pelas experiências em si, mas também e sobretudo, pela forma e condições em que elas ocorreram.

Assim, a formação pessoal e social, como já foi referido, ocupa posições extremas nos dois contextos (primeiro lugar nos contextos de cariz construtivista/ último lugar nos contextos de índole tradicional).

Apesar desta área ser considerada uma área transversal, que atravessa todas as outras, pode dizer-se que nos contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista, as crianças têm oportunidades acrescidas, para assumir responsabilidades, para desenvolver a sua autonomia e independência, a sua capacidade crítica e espírito cooperativo. Através da sua participação na vida democrática do grupo, têm mais ocasiões para integrar atitudes e valores, para tomar consciência de si e dos outros, desenvolvendo assim a sua identidade.

Têm igualmente mais oportunidades para serem ouvidas, valorizadas, respeitadas e estimuladas, desenvolvendo assim a sua auto-estima, num ambiente relacional securizante.

Com base na observação directa realizada, pode inferir-se que os valores tão diferenciados que se obtiveram entre os dois contextos se relacionam com as diferentes rotinas diárias e dinâmica de trabalho, que aí se desenvolvia.

Pela observação do quadro atrás apresentado, verifica-se que nos contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista, este tipo de experiências, provém essencialmente, dos momentos de actividade livre e do acolhimento. Nestes contextos, as crianças beneficiam de dois tempos da rotina diária – o planeamento e a revisão – que são momentos privilegiados para o desenvolvimento da formação pessoal, “social, emocional e cívica e desenvolver disposições para aprender” (Oliveira – Formosinho, 2001, p.194).

Nos contextos onde se pratica uma pedagogia tradicional, estes momentos não acontecem de forma estruturada, pelo que a formação pessoal e social se faz de uma forma transversal, em todos os momentos da vida do grupo. Neste caso, e quando as educadoras assim o entendiam, aconteceram algumas ocasiões mais específicas, nos momentos de acolhimento e actividade orientada (momentos de grande grupo), onde se abordaram de forma mais incisiva, questões relacionadas com as regras de convivência social e o respeito pelo outro, ou temáticas como a amizade e a partilha (ex. histórias de carácter moralista).

A área do conhecimento do mundo é igualmente uma área transversal, já que todas as áreas de conteúdo constituem, de certo modo, formas de conhecimento do mundo. É uma área que se enraíza na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e de compreender o que se passa à sua volta. O jardim-de-infância é um espaço privilegiado, onde esta curiosidade pode ser fomentada e alargada, ao proporcionar às crianças oportunidades para contactar com novas situações, que são ocasiões de descoberta e exploração do mundo.

Esta área inclui saberes que se iniciam nos contextos mais próximos da vida da criança, podendo alargar-se depois a saberes mais vastos relacionados com “o mundo e os outros”. Pressupõe ainda a sensibilização às ciências nas suas várias vertentes, fomentando nas crianças uma “atitude científica e experimental” (Ministério da Educação, 1997).

A vivência de experiências nesta área apresenta igualmente diferenças relevantes nos dois contextos. Nos contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista, a área do conhecimento do mundo encontra-se em terceiro lugar entre as experiências de aprendizagem vividas pelas crianças, enquanto nos contextos de cariz tradicional, se encontra em antepenúltimo lugar. Pela consulta do quadro apresentado, verifica-se que, nos primeiros contextos referidos, as experiências de aprendizagem nesta área, são provenientes

(de forma percentualmente mais acentuada), dos momentos do acolhimento e da actividade orientada, esta, desenvolvida em pequenos grupos. Mas, houve também oportunidade de vivenciar situações deste âmbito, no tempo da actividade livre, preponderantemente através da exploração do material existente na área das ciências, incluindo jogos no computador, o que é muito importante, pois é através da manipulação e da acção sobre o material, que a criança desta faixa etária, constrói conhecimentos e conceitos.

Nos contextos tradicionais, ao contrário, nos momentos de actividade livre, não foi registada qualquer observação nesta área, para o que muito terá contribuído a inexistência da área das ciências nas salas de actividades. Assim, as experiências nesta área, foram vividas apenas nos momentos do acolhimento e de actividade orientada, partindo da iniciativa do adulto e, focando-se essencialmente, na introdução de temáticas específicas, como o corpo humano, os animais, as plantas, etc.

Estas diferenças quantitativas, mas também qualitativas, que foi possível observar entre os dois contextos, significam que nos jardins-de-infância onde se pratica uma pedagogia construtivista, as crianças tiveram mais oportunidades para desenvolver a sua capacidade de observar e experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica e científica, bem como, alargar os seus conhecimentos a outras culturas, povos e saberes, dado que a educação multicultural, é um dos principais objectivos destes contextos.

Embora ocupando posições diferenciadas nos dois contextos (primeiro lugar nos contextos tradicionais /quarto lugar nos contextos tradicionais), pode dizer-se que ambos são propícios à emergência de aprendizagens matemáticas.

Assim, nos dois contextos as crianças têm oportunidade de viver experiências que lhes permitem observar e experimentar “posições, direcções e distâncias no espaço”, perceber e descrever “os atributos das pessoas, acontecimentos, e materiais” (Oliveira – Formosinho, 2001, p.193); tomar consciência de diferentes ritmos e sucessões temporais; classificar, agrupar, seriar e ordenar, formando padrões e conjuntos; envolver-se em jogos simbólicos individuais e colectivos, que lhes permitem pesquisar soluções para problemas que emergem dessas situações, etc.

No entanto, a diferença mais significativa entre os dois contextos, advém da forma como essas situações são experienciadas. Nos contextos onde se pratica uma pedagogia

tradicional, a maior proveniência destas experiências, decorre da actividade livre, através da vivência do jogo simbólico, nas diferentes áreas de actividade da sala (construções, supermercado, casa) e sobretudo da exploração de jogos mais estruturados, como os puzzles, dominós, jogos de associação, blocos lógicos, etc. Algumas destas situações de aprendizagem, aconteceram também nos momentos do acolhimento, como a marcação das presenças, a identificação dos dias da semana e a sua sequência temporal.

Nos contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista, ao contrário, a maior incidência de experiências matemáticas, verificou-se nos momentos da actividade orientada, vivida em pequenos grupos, o que significa que as crianças tiveram mais oportunidades para debater essas experiências com os seus pares e de serem mais apoiadas pelo adulto nas suas reflexões. Nestas ocasiões, era frequentemente utilizado material de desperdício (o que não acontecia nos contextos tradicionais), que a criança podia explorar livremente, bem como jogos mais estruturados, à semelhança dos referidos anteriormente para os contextos tradicionais.

Em menor percentagem, aconteceram também experiências nesta área, decorrentes de actividades que aconteceram nas diferentes áreas de actividades da sala, nomeadamente nas construções, nos jogos, na casa e, sobretudo, na área das ciências.

Relativamente à linguagem oral e abordagem à escrita (apesar da diferença percentual entre os dois contextos), pode considerar-se que as crianças vivenciaram experiências significativas a este nível, embora com maior incidência nos contextos onde era praticada uma pedagogia construtivista.

Tiveram oportunidade de viver situações em que foi fomentado o diálogo, a comunicação verbal, a familiarização com o código escrito, a descodificação de diferentes códigos simbólicos e em que se desenvolveu a imaginação, a criatividade e a capacidade narrativa. Foram incentivadas as tentativas de escrita, o contacto com o livro e a elaboração de registos diversificados.

Nos contextos tradicionais, a maior incidência de experiências nesta área, decorreu durante os momentos de acolhimento e actividade orientada (conversas, histórias, poesias...), seguindo-se o tempo da actividade livre, essencialmente em ocasiões vividas na

área da biblioteca, apesar deste ter sido o espaço menos escolhido pelas crianças, durante o tempo dedicado à observação.

Nos contextos de cariz construtivista, as experiências na área da linguagem oral e abordagem à escrita, ocorreram durante o tempo do acolhimento, já que este momento da rotina diária era muito dedicado ao diálogo, à escuta, à interacção verbal em grande grupo e, também a actividades, como a leitura de histórias, poesias, exploração de rimas, lengalengas, etc.

Todas as formas de expressão, são meios de comunicação, que apelam para uma sensibilização estética e exigem o progressivo domínio de instrumentos e técnicas. Ao contactar, manipular e explorar diferentes materiais, situações e técnicas, a criança vai tomando consciência de si próprio, na relação com os outros e com os objectos, vai desenvolvendo o seu sentido estético, a sua autonomia, imaginação e criatividade e ganhando confiança nas suas próprias capacidades.

Sabe-se que, desde sempre, foi dada uma grande importância no jardim-de-infância, à área das expressões, como sendo promotoras do desenvolvimento global da criança e da iniciação à escrita. Além disso, face às dificuldades económicas que a maioria destes estabelecimentos de ensino enfrenta, a plástica é uma área passível de ser trabalhada com recursos menos exigentes. De alguma forma, também no âmbito desta investigação, se veio a confirmar esta tendência, já constatada noutras pesquisas (Oliveira - Formosinho, 2001).

Em termos globais, as experiências de aprendizagem nesta área, foram significativamente superiores nos contextos de índole tradicional (segundo lugar), face aos contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista (quinto lugar). Nos dois contextos, essas experiências provieram dos momentos de actividade orientada (de forma percentual mais elevada) e dos momentos da actividade livre.

No entanto, as principais diferenças entre os dois contextos, devem-se a aspectos qualitativos.

No que diz respeito à expressão plástica é importante que a criança tenha acesso a técnicas e materiais, diversificados e de qualidade. Desde logo, foi possível constatar que a diversidade e a qualidade dos materiais disponibilizados nos contextos tradicionais era bastante inferior, aos disponibilizados nos contextos de cariz construtivista.

Outra diferença significativa, diz respeito ao tipo de actividades realizadas e à forma como foram concretizadas. Nos contextos que baseiam a sua prática nos pressupostos de uma pedagogia tradicional, há uma grande predominância deste tipo de actividades, no tempo de actividade orientada. Foram propostas que partiram da iniciativa do adulto, tendo sido apresentadas de uma forma muito estruturada, traduzindo-se sobretudo em fichas de propedêutica e de pintura. Algumas destas actividades, partiram também da iniciativa da criança, nos momentos de actividade livre (embora em muito menor percentagem), em que tiveram oportunidade de elaborar pinturas ou desenhos livres.

Nos contextos que baseiam a sua prática numa pedagogia construtivista, as actividades eram planeadas, tendo em conta os interesses e nível de desenvolvimento das crianças. Assim, era natural encontrar vários grupos a trabalhar com técnicas e materiais diferentes e não todo o grupo a realizar uma mesma actividade.

Conclui-se, portanto, que do ponto de vista pedagógico e qualitativo, as experiências proporcionadas nos contextos de cariz construtivista, eram mais ricas, diversificadas e significativas, face às que eram possibilitadas nos contextos tradicionais.

Em ambos os contextos, as crianças tiveram oportunidade para interagir com os outros, em actividades de jogo simbólico, vivendo situações de comunicação verbal e não verbal, desenvolvendo a sua imaginação, criatividade e relações sociais. Igualmente nos dois contextos, as experiências vividas na área da expressão dramática, foram provenientes exclusivamente da actividade livre, com maior incidência nos contextos tradicionais, onde a expressão dramática ocupa o terceiro lugar, face aos contextos construtivistas, onde ocupa o sexto lugar. Estas experiências aconteceram nas diferentes áreas da sala, sobretudo no espaço da casa.

No entanto, pode apontar-se como uma diferença significativa na vivência dessas situações, o facto de nos contextos construtivistas, o adulto intervir e participar frequentemente nestas experiências de aprendizagem, ampliando assim, o jogo simbólico e as propostas das crianças, enquanto nos contextos tradicionais, a intervenção da educadora era rara, acontecendo geralmente por solicitação da criança e, quase sempre, de uma forma rápida e pouco interactiva. Estas diferenças, relacionam-se também com a forma

diversificada, como era organizado o trabalho educativo e as rotinas diárias, nos dois contextos.

A expressão motora e a expressão musical são duas das áreas que apresentam menos realizações, nos dois contextos.

Em ambos os contextos, as experiências realizadas nestes domínios, foram provenientes dos momentos de actividade orientada e do tempo do acolhimento.

Nos contextos onde se pratica uma pedagogia construtivista, pensa-se, que esta realidade, se relaciona com o facto das crianças usufruírem de aulas extra de expressão musical e expressão motora, uma vez por semana, orientadas por professores exteriores à instituição, pelo que as educadoras não sentiam tanta necessidade de incidir a sua atenção e planificação nestes domínios. Nos contextos tradicionais, a baixa incidência de experiências nestas áreas, pode relacionar-se com vários condicionantes, entre os quais, a falta de espaços e materiais adequados e apetrechados para o efeito (apenas um jardim de infância tinha acesso ao ginásio da escola e apenas uma sala tinha o espaço da música).

Sobretudo no que concerne à música, é uma forma de expressão artística que, por um lado, requer meios mais técnicos e dispendiosos, a que a generalidade dos jardins-de-infância não têm acesso e, por outro lado, é a área onde se verificam mais carências em termos de formação inicial e contínua dos profissionais (Oliveira – Formosinho, 2001).

Conclui-se portanto, que ao nível da expressão motora, seria importante proporcionar mais experiências onde as crianças pudessem desenvolver a sua motricidade global e fina e, ao nível da expressão musical, seria importante um “olhar” mais atento, no sentido de se irem diminuindo os condicionantes atrás referidos (falta de material e formação dos docentes), de forma a que as crianças pudessem aceder a experiências mais ricas de exploração de sons, de ritmos, de canto, de dança e pudessem desenvolver a sua sensibilidade estética neste domínio.

Pelo atrás exposto, verifica-se ainda que, em qualquer dos contextos, as experiências de aprendizagem vividas pelas crianças, estão intimamente relacionadas com a qualidade geral do contexto educativo e, particularmente com os diferentes momentos da rotina diária. Este facto vem reiterar a importância que tem uma organização das rotinas de

forma consistente, sequencial, variada, possibilitando diferentes tipos de interação, de agrupamento, de partilha e realização. A pedagogia do século já apontava neste sentido e, actualmente, encontra – se uma rotina diária em todos os jardins-de-infância, mas nos contextos de cariz construtivista, esta é mais reflectida, variada, assente numa fundamentação teórica clara, o que se traduz em experiências de aprendizagem mais enriquecedoras.

Nestes contextos, as experiências de aprendizagem proporcionadas, apresentam uma dimensão equilibrada, em torno do conhecimento do mundo, da linguagem oral e abordagem à escrita, com especial incidência para as questões da formação pessoal e social, indo de encontro à perspectiva dos pedagogos estudados no âmbito deste trabalho, que apelam à formação integral do indivíduo, ao desenvolvimento da cidadania, do espírito crítico, do pensamento reflexivo, em permanente intercâmbio com o seu ambiente físico, social e cultural, mais próximo e mais distante. Como dizia Dewey “a escola é a própria vida”.

A iniciação à leitura e à escrita vem igualmente de encontro à perspectiva de alguns destes pedagogos. Como propunha Montessori, a escrita deve ser ensinada “naturalmente”, através de “uma abordagem motivante” (Vygotsky, 1998, p.156). No entanto, a sua prática veio também demonstrar como o processo de iniciação à leitura e à escrita é complexo, persistindo ainda hoje, dúvidas e opiniões contraditórias relativamente a esta questão. Frequentemente, verifica-se que a iniciação à leitura e à escrita, se resume a exercícios puramente mecânicos e entediantes, como acontece por exemplo, quando as crianças elaboram as fichas de propedêutica ou de pintura, propostas pelo adulto. Geralmente são descontextualizadas e revelam-se desadequadas, o que se comprova pelos baixos níveis de envolvimento obtidos nestas actividades.

A escrita não pode ser ensinada como uma simples habilidade motora, já que ela é uma actividade cultural complexa e bastante mais abrangente. É essencial que ela seja “relevante para a vida”, que tenha significado para as crianças e que parta de uma necessidade intrínseca da criança (Vygotsky, 1998, p.156). Na educação de infância é ainda importante que ela assente num forte incentivo ao “brincar, falar e desenhar”, como estádios preparatórios do desenvolvimento da escrita nas crianças (Vygotsky, 1998; Freinet, 1989). Como anteriormente foi referido, “o brincar e as actividades de faz-de-

conta”, nos contextos construtivistas eram muito valorizadas, beneficiando da presença e participação do adulto, enquanto nos contextos de tendência tradicional, estes momentos eram menos valorizados, por vezes, ficando as crianças um pouco entregues a si próprias. A grande incidência nas actividades de linguagem oral e abordagem à escrita inserem-se também nesta perspectiva, como sendo um dos principais momentos de um processo mais lato, tendente ao desenvolvimento “da linguagem escrita e não apenas da escrita das letras” (Vygotsky, 1998, p.157).

Mas, estes autores preconizam também uma pedagogia centrada na criança, chamando a atenção para a necessidade de “ouvir as crianças, de lhes dar voz”, pois só desta forma será possível uma prática adequada, traduzida numa pedagogia diferenciada e na vivência de actividades significativas para todas as crianças. Como se verifica pelo atrás exposto, as práticas de inspiração construtivista (High/Scope; MEM) respondem a este apelo. Por um lado, através da sensibilização para uma pedagogia diferenciada em função das crianças e da educação multicultural e, por outro lado, porque já integram nas suas rotinas, momentos particularmente importantes para o desenvolvimento deste objectivo, como por exemplo, o tempo de revisão e planeamento, o tempo de acolhimento e de círculo, no modelo High/Scope; ou a “organização democrática e sociocêntrica” da vida do grupo (consubstanciada no diário de turma, no conselho semanal, no jornal, nos textos livres, na planificação, na avaliação cooperativa...), preconizada pelo movimento da escola moderna.

Em síntese, pode pois dizer – se que, em ambos os contextos, as crianças realizaram um leque variado de experiências de aprendizagem, já que para além do tipo de pedagogia praticada, “tradicionalmente as correntes pedagógicas para a infância, têm colocado grande ênfase na necessidade da diversidade de experiências educacionais da criança pequena “ (Goffin, 1994, in Oliveira – Formosinho, 2001, p.195). No entanto, no âmbito deste estudo, foi possível também verificar que houve diferenças significativas entre os dois contextos, ao nível da mediação educacional que a criança experienciou no decurso dessas aprendizagens (Oliveira – Formosinho, 2001). Nos contextos de cariz tradicional, a aprendizagem decorreu de uma forma mais desintegrada, pautada por um processo interactivo menos consistente e sem uma preocupação efectiva com a pedagogia diferenciada, em função das necessidades e interesses das crianças. Nos contextos de cariz

construtivista, as aprendizagens decorreram de forma integrada, assentes em interacções consistentes, em projectos bem definidos e numa pedagogia diferenciada, que permitiu uma resposta holística e globalizadora às necessidades de todas as crianças do grupo.

Estes são aspectos centrais da pedagogia da infância, altamente valorizados pelos pedagogos anteriormente estudados e com repercussões importantes ao nível do envolvimento da criança e da aprendizagem.

CAPÍTULO 7

CONCLUSÕES

Os pedagogos do século pensaram a educação no seu tempo e no seu espaço, como agentes interventivos e transformadores. A força mobilizadora das suas ideias e da sua acção é hoje imprescindível a todos os profissionais da educação, que queiram reflectir de forma crítica e construtiva sobre a sua própria prática pedagógica.

A noção do conhecimento como um processo dinâmico, mutável, como uma construção social partilhada e interactiva, que integre os saberes, as crenças, os valores dos contextos sociais mais próximos ou mais distantes; a ideia de que em educação não há variáveis neutras, por isso, todas as dimensões curriculares em presença no contexto escolar devem ser repensadas e trabalhadas em função da criança; a valorização da individualidade, da diferença e da necessidade de centrar a educação nos interesses das crianças, de forma a proporcionar a vivência de projectos e actividades significativas, são perspectivas que ajudam a entender o conceito de envolvimento e que mostram bem a actualidade destes pensadores.

Estas concepções entrelaçam – se no nosso tempo, também numa necessidade de “literacia multicultural” (Banks, 1989 citado em Souta, 1997, p.50), como um aquisição básica e necessária a qualquer cidadão das sociedades complexas da actualidade, com especial incidência para o profissional da educação e, cuja complexidade coloca novos desafios à igualdade de oportunidades.

Neste sentido, é importante encontrar “processos de desocultação das diferenças presentes nas salas de actividades” (Oliveira – Formosinho, 1998, p.139), de forma a promover uma atitude reflexiva por parte dos docentes, bem como a reconceptualização de conceitos e práticas pedagógicas, em prol de uma educação com mais qualidade para todas as crianças.

Por isso, nesta investigação se decidiu focalizar a atenção no envolvimento das crianças de três anos, grupo etário mais jovem a frequentar o jardim-de-infância e que, por vezes, parecem ficar um pouco “esquecidos”, quando integrados em grupos heterogêneos, do ponto de vista etário. Escolheram – se também contextos diversificados, pois a pesquisa

na área da aprendizagem, tem vindo a sublinhar a importância das características dos contextos educativos, no processo de desenvolvimento da criança.

Assim, os contextos onde decorreu a recolha de dados para a presente investigação são bastante diferentes em termos de dimensão institucional, organizacional, pedagógica e formativa, como foi referido. Estas características estruturais e contextuais, fundamentadas em diferentes tradições curriculares, traduziram – se em práticas pedagógicas diferenciadas, assentes em diferentes concepções de criança, de professor e de processo de ensino – aprendizagem, incluindo todas as suas vertentes e dimensões.

As características contextuais acima referidas, vieram também a traduzir – se em resultados diferenciados (quer em termos quantitativos, quer em termos qualitativos), no que concerne ao envolvimento da criança e às experiências de aprendizagem de que usufruíram. Portanto, diferentes contextos educativos conduziram a diferentes perfis de envolvimento da criança.

Nos contextos de cariz construtivista foi possível uma evolução global, no sentido das propostas veiculadas pela pedagogia do século. As crianças puderam participar activamente no seu processo de desenvolvimento, obtiveram resposta aos seus interesses e necessidades, beneficiaram de uma pedagogia diferenciada, tiveram oportunidade de vivenciar actividades e projectos motivadores, o que se traduziu nos elevados níveis de envolvimento obtidos. Nos contextos que baseavam a sua prática essencialmente nos pressupostos de uma pedagogia tradicional, não foi possível ainda responder plenamente às expectativas e necessidades das crianças, dificultando a sua integração em actividades e projectos significativos e consistentes, o que se traduziu em níveis de envolvimento mais baixos.

Neste sentido, a presente investigação veio reiterar a conclusão de que o envolvimento da criança não é “um traço, intrínseco e imutável”, mas “um estado dependente das condições e características ambientais” (Oliveira – Formosinho e Araújo, 2002, p.20) e portanto, susceptível de ser alterado e melhorado, em estreita relação com a pedagogia praticada e com a qualidade contextual na sua globalidade.

Com se verificou pelos estudos realizados no Reino Unido e em Portugal, bem como no âmbito desta pesquisa, a qualidade do contexto é uma construção progressiva, que radica em múltiplos factores, começando por aspectos que se desenvolvem no

microssistema que é a sala de actividades e que têm repercussões nas vivências diárias das crianças: as características das famílias e comunidade em que se insere o jardim-de-infância; a organização do ambiente educativo integrando as várias dimensões curriculares (espaços, materiais, rotinas diárias, interacções, organização dos grupos, observação/planificação e avaliação das crianças, actividades e projectos integradores, articulando todas as áreas de conteúdo); a prática de modelos curriculares de qualidade, como gramática para a acção e reflexão a partilhar entre os docentes.

A estes aspectos associam – se ainda outros factores de âmbito mais global, relacionados com as condições físicas e humanas da instituição: horários, ratio adulto/criança, possibilidade de trabalho em equipa, liderança dos órgãos de gestão, as próprias culturas docentes, etc. (Hargreves, 1998 citado em Oliveira – Formosinho, 2002).

Mas, uma das variáveis que mostrou ser preponderante ao nível da qualidade contextual é a formação e o envolvimento dos profissionais em programas de inovação apoiados, que comprovaram ter uma influência significativa, na elevação dos níveis de envolvimento da criança nos contextos de educação pré – escolar. De facto, estas vertentes são fundamentais pois, a partir delas, o profissional tem oportunidades acrescidas de alargar perspectivas, desenvolver novas competências, reflectir e reformular práticas e conceitos. Este facto ficou bem patente nos contextos construtivistas, em que as docentes usufruíam de formação contínua em contexto, bem como nos estudos anteriormente descritos (Reino Unido e Portugal). Esta constatação vem colocar a questão da responsabilidade social pela construção de uma escola de qualidade e pelo apoio a que os docentes têm direito para a promoção dessa mesma escola.

De facto, o desenvolvimento profissional é um percurso de crescimento que decorre ao longo de todo o ciclo de vida, que inclui diversas fases e exige a articulação entre os diversos contextos sistémicos que o docente vai vivenciando (Oliveira – Formosinho, 2002).

Um dos factores profundamente sentido no terreno, é “ a crença de que os professores precisam de ser honrados e apoiados para apoiarem as crianças” (Hord e Boyd, 1995 citados em Oliveira – Formosinho, 2002, p.140). É extremamente importante que o docente se sinta respeitado no seu percurso de crescimento, que tenha possibilidade de sentir, agir e reflectir, enfim que tenha oportunidade de “aprender para se desenvolver”

(Oliveira – Formosinho, 2002, p.149) e assim renovar a sua acção profissional, numa atitude de maior empenhamento.

Como refere Oliveira – Formosinho, “ *a qualidade do contexto educacional e o envolvimento da criança é uma construção progressiva (...) que tem andaimes na formação, que requer a manipulação de condições estruturais e condições no exercício da profissão, tais como a estabilidade e apoio entendido como oportunidades de aprender para desenvolver as oportunidades de ensinar*” (2001, p.121).

Os factores apontados são fundamentais para a conquista da qualidade dos serviços para a infância. No entanto, é ainda de salientar outra vertente importante (cuja relevância ficou demonstrada nos estudos realizados no Reino Unido e também em Portugal), que é a necessidade de implementação de estratégias colaborativas, que envolvam e responsabilizem todos os intervenientes no processo educativo (docentes, famílias, órgãos de gestão, autarquias, Ministério da Educação, universidades...), numa relação de parceria efectiva, para que seja possível traçar planos de acção com qualidade e adequados à especificidade de cada contexto.

Se o envolvimento da criança e o empenhamento do adulto, não são qualidades meramente inatas do ser humano, mas são qualidades contextuais, mutuamente influenciáveis e susceptíveis de ser trabalhadas e melhoradas, então pode concluir -se que vale a pena o investimento, a consciencialização, a responsabilização e um esforço efectivo de todos os parceiros educativos, no sentido de um melhoramento das condicionantes atrás mencionadas, em prol de uma educação com mais qualidade, onde para além da igualdade de acesso, se possa contribuir também para um efectivo sucesso, de todas as crianças. Só desta forma, será possível que as escolas actuais, se recontextualizem, se reorganizem, se renovem e possam, cada vez mais e melhor, responder aos desafios colocados pelos pedagogos do século, muitos deles ainda sem resposta.

A reconceptualização de criança, de professor, de escola, de processo de ensino – aprendizagem (à semelhança do que fazem os nossos congéneres de Reggio Emilia e na Suécia, por exemplo), pode fazer – se tendo em conta diferentes perspectivas, entendimentos, interpretações e até soluções locais. No entanto, é importante que se faça uma reflexão séria, cujas decisões tenham em conta o direito da criança a ter acesso a contextos educativos de qualidade, onde se sinta respeitada, motivada e onde possa

desenvolver – se, evoluir e crescer de forma harmoniosa, sendo o envolvimento uma excelente forma para investigar o processo educativo, “ajudar os profissionais a reflectir sobre as suas práticas e um instrumento valioso para salvaguardar os direitos substanciais das crianças” (Oliveira – Formosinho, 2002, p.20).

Neste sentido (e dado haver ainda poucos trabalhos de investigação nesta área), seria importante dar continuidade a outros estudos sobre o envolvimento, explorando diferentes variáveis e contextos. Com as devidas adaptações, talvez fosse interessante perspectivar o seu alargamento a outros níveis de ensino, como por exemplo, ao primeiro ciclo do ensino básico.

Sugere – se ainda, uma profunda reflexão e reformulação da formação contínua que tem sido proporcionada aos docentes, muitas vezes generalista, pouco qualificada e descontextualizada. Seria importante que se apontasse, cada vez mais, para uma formação em contexto, tendo em conta as especificidades das comunidades educativas e as necessidades dos docentes aí a leccionar.

Assim, no contexto actual, a obra dos pedagogos do passado surge, mais uma vez, como uma espécie de “consciência crítica” que, em cada momento, induz à interrogação sobre o papel dos educadores, mas lembra também a possibilidade de “uma pedagogia da esperança” (Freire, 1992, citado em Apple e Nóvoa, 1998, p.185).

O seu legado é uma memória viva e um fértil património, para todos aqueles profissionais que se vêm frequentemente confrontados com os limites quotidianos da sua prática diária e, que necessitam de um incentivo que os ajude a crescer na profissão e renove a esperança na tarefa de implementar alternativas educacionais, sustentadas nos direitos humanos e na formação integral do ser humano, no respeito pela diferença e pela individualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adel, M.M. (2001). Ovide Decroly: la pedagogia de los centros de interés y de los métodos globales. In J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del sigloXXI* (pp. 95 – 122). Barcelona: Editorial Graó.
- Alves, M. (1990). Uma tarde à conversa com o professor Sérgio Niza. *Cadernos de educação de Infância* (Abril, Maio, Junho), 10 – 17. Lisboa: A. P. E. I.
- Apple, M.W., e Nóvoa, A. (orgs.). (1998). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bairrão, J. (1998). *A Educação Pré – Escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento Educação Básica.
- Brandão, M. (1980). A Pedagogia do MEM no Jardim-de-infância. *Escola moderna*, 4, pp. 9-10. Lisboa: MEM.
- Bertram. (1999). Classe pré – primária numa escola do ensino básico. In T. Bertram, e C. Pascal, *Desenvolvendo a qualidade em parcerias – nove estudos de caso* (pp. 166-178). Porto: Porto Editora.
- Berrocal, P. F., e Zabal, M.A.M. (comps). (1995). *La interaccion social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, S.A.

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.

- Brickeman, N., e A. Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Bogdan, R., e E., Bikelens. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

- Brooks, J.C., e Brooks, M.G. (1997). *Construtivismo em sala de aula*. S. Paulo: Editora Artes Médicas.

- Bruce, T., Walley, M., Mairs, K., Arnold, C. e equipa do projecto. (1999). Um centro de apoio familiar. In T. Bertram, e C. Pascal, *Desenvolvendo a qualidade em parcerias – nove estudos de caso* (pp. 51-72). Porto: Porto Editora.

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- Carr, W. (1995). Educación y democracia: ante el desafio postmoderno. In AA.W., *Volver a pensar la educación* (Vol.1 pp. 96 – 111). Madrid: Morata / Paideia.

- Carmo, H., e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Carrasco, J. B., e Hernández, J. F. C. (2000). *Aprendo a investigar em educação*. Madrid: Ediciones Rialp S.A.

- Conselho Nacional de Educação (1994). *Pareceres e Recomendações. A educação pré – escolar em Portugal* (Relator João Formosinho). Lisboa: Ministério da Educação.

- Conselho Nacional de Educação. (1996). Expansão da educação pré – escolar – parecer nº 2/ 95 (Relator Conselheiro João Formosinho). In *Pareceres e Recomendações 1995*. Lisboa: C.N. E.

- Cool, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., e Zabalza, A. (1994). *El constructivismo en la aula*. Barcelona: Editorial Graó.

- Cool, César. (1991). *Psicología e curriculum*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Cohen , L., e Manion , L. (1990). *Métodos de investigación educativa* .Madrid: Editorial La Muralla.

- Crool, P. (1995). *La observación sistemática en la aula*. Madrid: Editorial La Muralla.

- Decroly, O. (1927). *Le méthode Decroly*. Paris: Delachaux Niestlé S.A.

- Dewey, J.(1995).*Democracia y educacion. Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

- Dewey, J.(2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- De Ketele, Jean – Marie, e Roegiers, X.(1993). *Metodologia da recolha de dados : fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Jean Piaget.

- De Ketele, Jean-Marie, e Postic, M. (1988). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Edwards, C., Gandini, L., e Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

- Estrela, Albano. (1986). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: I.N. I. C.

- Estrela, A., e Nóvoa, A. (orgs). (1992). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Lisboa: Educa.

- Fairstein, G., e Rodriguez M.C. (2001). La teoria de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. . In J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del sigloXXI* (pp.177 - 206). Barcelona: Editorial Graó.

- Fernández, F. J.A. (2001). Paulo Freire y la educación libertadora. In J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del sigloXXI* (pp. 313-342). Barcelona:Editorial Graó.

- Formosinho, J. (2002). *Childhood Pedagogy: the importance of interactions and relations*. (conferência proferida em Lovaina).

- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Fox, D. (1980). *El proceso de investigación en educación*. Navarra: EUNSA.

- Freinet, C. (1989). *O método natural – a aprendizagem da escrita*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Freinet, C. (1989). *O método natural – a aprendizagem do desenho*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Freinet, C. (1989). *O método natural – a aprendizagem da língua*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Freinet, C.(1975). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Freire, P. (1974). *Uma educação para a liberdade*. (textos marginais). Porto.

- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Porto Afrontamento.

- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Route Editorial, S.A.

- Garcia, C. M. (1992). *La investigacion sobre la formacion del profesorado – metodos de investigacion y analisis de datos*. Argentina: Editorial Cindel.

- Georgeson, J. (1999). Um jardim-de-infância da rede pública. In T. Bertram, e C. Pascal, *Desenvolvendo a qualidade em parcerias – nove estudos de caso* (pp. 36-50). Porto: Porto Editora.

- Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.

- Gómez, G.R., Flores, J.G., e Jiménez, E.G. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Grave – Resendes, L., e Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Hargreves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós – moderna*. Lisboa: McGraw – Hill Portugal.

- Hohmann, M. (1991). Observar e analisar: porque é tão importante, tanto para o educador como para as crianças. In N. Brickman e L. Taylor (org.), *Aprendizagem activa* (pp.198-204). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann , M., e Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann , M., Banet, B. e Weikart, D. (1992). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Joyce, B., Weil, M., e Calhoun, E. (coord.). (2002). *Modelos e enseñanza*. Barcelona: Gedisa Editorial.

- Katz, L. E. Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kelly, S. (1999). Um jardim-de-infância de uma empresa. In T. Bertram, e C. Pascal, *Desenvolvendo a qualidade em parcerias – nove estudos de caso* (pp. 155-165). Porto: Porto Editora.

- Kerlinger, F.N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Editora P.V.

- Kramer, S. (2002). Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In M.L.A. Machado, *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez Editora.

- Laevers, F. (1994a). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS - YC*. Manual and video tape, Experiential Education Series, nº1. Leuven: Centre for Experiential Education.

- Laevers, F. (1994b).The innovative project Experiential Education and the definition of quality in educacion. In F. Leavers (ed.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (pp. 159 – 172). Leuven: Leuven University Press.

- Laevers, F. (1994). *A Escala de Leuven de envolvimento da criança em idade pré – escolar*. Tradução realizada por Dalila Lino e Fátima Vieira no âmbito do projecto bem-estar e envolvimento como factores chave na qualidade da educação.
- Levin, J. (1987). *Estatística aplicada a ciências humanas*. S. Paulo: Harper and Row do Brasil.
- Lino, D. (1998). O modelo curricular de Reggio Emilia: uma apresentação. In J. Oliveira – Formosinho (coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, (pp. 93 – 135). Porto: Porto Editora.
- Macedo, E. Vasconcelos L., Evans, M., Lacerda, M., e Vaz Pinto, M. (2001). *Revisitando Paulo Freire – sentidos na educação*. Porto: Edições Asa.
- Machado, M. L. de A. (org.). (2002). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez Editora.
- Magalhães, A. (1998). *A escola na transição pós – moderna*. Coleção políticas de educação 5. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Martins, P.M. (1996). *Planificação da actividade e tomada de consciência na criança – observação da interacção adulto – criança em contextos de educação pré – escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In Edwards, C, Gandini, L. e Forman, G. *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.59-104). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

- Máximo, L. (1998). *Da teoria à prática: educação ambiental com as crianças pequenas ou o fio da história*. Porto: Porto Editora.

- Mendiburu, I V. (2001). Lev S. Vygotsky: La psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. . In J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del sigloXXI* (pp. 207 - 228). Barcelona: Editorial Graó.

- Ministério da Educação (Instituto de inovação educacional). (1996). Educação e diversidade. *Inovação*, 9 (1,2). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré – Escolar e os cuidados para a infância em Portugal – (relatório da O.C.D.E.)*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projecto na educação pré – escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Molins, M., Garcia, E.C., e Ramirez, N.L. (2001). Maria Montessori: el método de la pedagogia científica. In J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del sigloXXI* (pp.69-94). Barcelona:Editorial Graó.

- Monteagudo, J.G. (2001). John Dewey y la pedagogia progresista. In J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del sigloXXI* (pp.15-40). Barcelona: editorial Graó.

- Montessori, M. (s.d.). *A mente da criança*. Lisboa: Portugália Editora.

- Montessori, M. (1943). *A criança*. Lisboa: Portugália Editora.

- Moss, P. (2002). Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In M. L. A. Machado (org.), *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez Editora.

- Muñoz, F I. (2001). Célestin Freinet y la cooperación educativa. . In J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del sigloXXI* (pp. 249 - 270). Barcelona: Editorial Graó.

- Nabuco, M.E. (1997). Três currículos em educação pré – escolar. In *Inovação*, vol. 10, nº 1,73 – 85. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Nabuco, M.E. (2000). A avaliação como processo central da intencionalidade educativa. A avaliação das crianças dos 0 aos 6 anos. In *Da investigação às práticas. Estudos de natureza educacional*, nº1, 81 – 91. Lisboa: Centro interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Niza, S. (1991). O diário de turma e o conselho. *Escola moderna*, nº 1, 27 – 30. Lisboa: M. E. M.

- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré – escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira – Formosinho, (coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, pp. 139 – 156. Porto: Porto Editora.

- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, vol 11. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola moderna*, 9 (5ª série), 30 – 46. Lisboa: MEM.

- Nunes, A. (2001). *Freinet – actualidade pedagógica de uma obra*. Porto: Edições Asa.

- Oliveira – Formosinho, J. (coord.). (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira – Formosinho, J. (coord.). (1996) *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

- Oliveira – Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em estudos da criança. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

- Oliveira – Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância. In *Infância e educação: investigação e práticas n.º1*, (pp.153 – 169). Lisboa: GEDEI.

- Oliveira – Formosinho, J. (2000). O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: relato de uma investigação. In *Infância e educação: investigação e praticas n.º 2* (pp.109-128). Lisboa: GEDEI.

- Oliveira – Formosinho, J. (2000). *Os processos educativos: estudos sobre o envolvimento* – documento interno da Associação Criança. Braga.

- Oliveira – Formosinho, J., e Formosinho, J. (orgs). (2001). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.

- Oliveira – Formosinho, J., e Azevedo, A. (2001). A qualidade no quotidiano do jardim-de-infância: as experiências de aprendizagem das crianças. In J. Oliveira – Formosinho, e J.

Formosinho (orgs), *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.

- Oliveira – Formosinho, J.(org.). (2002). *A supervisão na formação de professores – da sala à escola* (Vol.7 - colecção infância). Porto: Porto Editora.

- Oliveira – Formosinho, J. (2002). A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários – um estudo longitudinal. In J. Oliveira – Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores – da sala à escola* (Vol.7 - colecção infância). Porto: Porto Editora.

- Oliveira – Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In Machado, M. L. de A. (org.), *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez Editora.

- Oliveira – Formosinho, J. e Kishimoto, T.M. (orgs). (2002). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Eugénia Thomson.

- Oliveira – Formosinho, J., e Araújo, S.B. (2002). *O envolvimento da criança na tarefa: estudos empíricos* (XI colóquio Psicologia e Educação). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Oliveira – Formosinho, J. e Kishimoto, T.M. (orgs). (no prelo). *Pedagogia da infância*. S. Paulo: Artes Médicas.

- Oliveira – Formosinho, J. (no prelo). *A pedagogia da infância: contributos para a construção da equidade*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto editora.

- Paew, M. (1935). *El método Montessori*. Madrid: Espasa – Calpe S.A.

- Parente, M.C. (1996). *Um estudo sobre a realização do Child Observation Record: um instrumento de avaliação para a educação de infância*. Braga: Universidade do Minho.

- Parente, M.C. (2002). Observação: processo central na construção do conhecimento. In J. Oliveira – Formosinho, *A supervisão na formação de professores: da sala à escola*. (vol. 7-coleção infância). Porto: Porto editora.

- Pascal, C. e Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

- Pascal, C. e Bertram, T.(2000). O projecto desenvolvendo a qualidade em parcerias: Sucessos e reflexões. *Infância e educação: investigação e práticas nº 2*, 17-30. Lisboa: GEDEI.

- Pereira, M. J. I. (1997). Opiniões de educadores de infância de Castelo Branco face à avaliação na educação pré-escolar. *Educare, Educare ano 2, nº3*. Castelo Branco: E. S. E. de Castelo Branco.

- Pessoa, A. M. P. (1999). *O movimento da escola moderna portuguesa (1966-1996)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Piaget, J. (1983). *Problemas de psicologia genética*. Lisboa: Dom Quixote.

- Piaget, J. (1958). *Psicologia da inteligência*. Lisboa: Biblioteca Fundo Universal da Cultura.

- Piaget, J. (1936). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Piaget, J. (1967). *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes.

- Perrenoud, Philippe. (2000). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à acção*. Porto Alegre: Editora Artes Medicas Sul.

- Quirey, R., Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências sociais – trajectos*. Lisboa: Gradiva.

- Ramsden, F. (1999). Grupo de jogo pré – escolar. In T. Bertram, e C. Pascal, *Desenvolvendo a qualidade em parcerias – nove estudos de caso* (pp.89-105). Porto: Porto Editora.

- Ramsden, F. (1999). Um jardim-de-infância privado. In T. Bertram, e C. Pascal, *Desenvolvendo a qualidade em parcerias – nove estudos de caso* (pp137-154). Porto: Porto Editora.

- Saunders, M. (1999). Um jardim dos serviços sociais. In T. Bertram, e C. Pascal, *Desenvolvendo a qualidade em parcerias – nove estudos de caso* (pp.106-121). Porto: Porto Editora.

- Schweinhart, L., Barnes, H. & Weikart, D. (1993). *Significant Benefits. The High/Scope Perry School Study Through Age 27*. Ypsilanti, Michigan: The High/Scope Press.

- Soares, M.J.A.S. (2001). *Projectos que se cruzam e entrelaçam no quotidiano da criança*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.

- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e educação*. Porto: Profedições.

- Spodeck, B. (ed) (1993). *Handbook of research on the education of children*. New York: Macmillan publishing company.

- Spodeck, B. (org.) (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Spodeck, B., e Brown, C. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica. In B. Spodeck (org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp193- 223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ulich, M., e Mayr, T. (2002). Children's involvement profiles in daycare centres. *European Early Childhood Education Research Journal*, nº 2, 127 – 143. United Kingdom: E.E.C.E.R.A.

- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A.S. Silva e J.M. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (5ª ed., pp. 101 – 128). Porto: Edições Afrontamento.

- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.

- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. Brasil: Martins Fontes.

- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Libergraft.

- Zabalza, M. A . (1996) . *Calidade en educación infantil*. Madrid : Narcea.

- Zabalza, M. A . (1987) . *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.

- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

- Kishimoto, T.M. (org.) (1998). *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.

- Kishimoto, T.M. (1999). *Jogos infantis – o jogo, a criança e a educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

LEGISLAÇÃO

- Estatuto dos jardins-de-infância – decreto – lei nº 542/79 de 31/12.

- Lei-quadro para a educação pré – escolar: lei nº 5/97 (Fevereiro 10). D. R.1 série A, nº 34.

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré – escolar*. Lisboa: departamento de educação básica, gabinete para a expansão e desenvolvimento da educação pré – escolar.

- Ministério da Educação. (1997). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Perfil de desempenho para os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico – decreto-lei nº 241 /2001 (Agosto 30).

- Regime jurídico do desenvolvimento da educação pré – escolar – decreto-lei nº 147/ 97.

ANEXOS

ANEXO 3.1.

Quadro das dimensões curriculares dos modelos transmissivos

ANEXO 3.2.

Quadro das dimensões curriculares dos modelos interacionistas e
construtivistas

ANEXO 3.3.

Quadro das dimensões curriculares

ANEXO 6.1.

Notas de campo

ANEXO 6.2.

Grelha de análise de conteúdo

ANEXO 6.3.

Plantas das salas onde se pratica uma pedagogia tradicional

ANEXO 6.4.

Plantas das salas onde se pratica uma pedagogia construtivista

ANEXO 6.5.

Folha de observação do envolvimento da criança

ANEXO 6.6.

Registos de observação do envolvimento da criança

