Mestrado em Educação

Departamento de Educação e Psicologia

À PROCURA DE UMA IDENTIDADE:

MODELOS PEDAGÓGICOS E CURRICULARES EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Hélder Alexandre Flores Varela

Orientador: **Maria Gabriel M. Bulas Cruz**

Co-Orientador: **Carlos Alberto Magalhães Gomes Mota**



UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

VILA REAL, 2010

Dissertação expressamente elaborada para a obtenção do Grau de Mestre em Educação – Especialidade em Organização e Avaliação do Ensino – de acordo com o Diário da República n.º 223 II Série, de 25 Setembro de 2001.

Todos temos o direito a ser iguais quando a diferença nos diminui…
e todos temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.
(autor desconhecido)

Às *Marias* e aos *Joões* da minha vida

Porque

Porque os outros se mascaram mas tu não
Porque os outros usam a virtude
Para comprar o que não tem perdão.
Porque os outros têm medo mas tu não.

Porque os outros são os túmulos caiados
Onde germina calada a podridão.
Porque os outros se calam mas tu não.

Porque os outros se compram e se vendem
E os seus gestos dão sempre dividendo.
Porque os outros são hábeis mas tu não.

Porque os outros vão à sombra dos abrigos
E tu vais de mãos dadas com os perigos.
Porque os outros calculam mas tu não.

Sophia de Mello Breyner Andresen

À Maria Gabriel

Agradecimentos

À minha mulher, Maria João, pela firmeza no entusiasmo, coragem e amor que sempre me confirmou, nunca me deixando vacilar. Agradeço-lhe ainda a compreensão, a persistência e aquilo de que prescindiu para me apoiar na construção do meu trabalho e da minha carreira. Para ela, inteiramente, o meu ser.

Aos meus filhos, João António e Maria do Carmo, porque são o motor, a força e a razão para o meu crescimento e contribuem para as alegrias e sonhos que aos poucos se transformam em realidades. Para eles, todo o meu amor.

À UTAD, ao Director deste Curso de Mestrado, aos meus Orientadores, a todos os Professores que me acompanharam desde a Formação Inicial nesta Instituição pelo contributo no meu crescimento intelectual… a todos um muito OBRIGADO!

A todas os Colegas, Equipas Técnicas e Educativas, Direcções e Serviços de Administração Escolar das Instituições onde trabalhei, pelas oportunidades de pôr em prática as minhas aspirações, pelos momentos de provocação, interrogação, partilha, reflexão e acima de tudo pela amizade que alguns me deram para todo o sempre. De entre muitas Instituições não poderei deixar de destacar a Casa de Cedofeita da Associação para os Direitos dos Menores e da Família – Crescer Ser.

Para que este trabalho fosse possível destacamos um agradecimento às Instituições que permitiram chegar às práticas segundo os modelos pedagógicos e curriculares que abordamos: a Associação de Jardins-Escolas João de Deus, a Associação Criança e o Instituto dos Estudos da Criança da Universidade do Minho, a Associação do Movimento da Escola Moderna e a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

A todos os Contextos Educativos que colaboraram na parte prática deste trabalho, disponibilizando as suas salas para observação das práticas em Educação de Infância. Deste modo constituíram-se também como pólos de discussão, partilha e reflexão com as Educadoras que gentilmente nos cederam um pouco das suas histórias de vida, expondo-se como modelos e referências para o nosso estudo.

Ao MEM, destacando o Núcleo Regional de Vila Real, pelos momentos de trabalho cooperativo e pela vida associativa que desde cedo me proporcionou crescimento pessoal e profissional; aos colegas que dele fazem parte, a Isabel Rego de Barros, a Margarida Gomes Teixeira, a Manuela Jorge, a Leonor Fortuna e muitos outros cujos nomes embora não referidos não deixaram de se constituir como uma valiosa referência.

À Isabel Rego de Barros, colega e amiga, por todos os momentos que passámos juntos, estruturando-nos para um saber e agir profissional na Formação Inicial e Contínua de Educadores, tanto na UTAD como no MEM. Pela sua atenção e interesse na discussão de práticas e teorias da Educação de Infância, constituindo-se em verdadeiros momentos de reflexão e muitas vezes alicerce à edificação do meu conhecimento.

À Teresa Carriço, pelo seu companheirismo e apoio neste trabalho. Pelo seu testemunho e enorme disponibilidade em todos os nossos dias de trabalho. Pela compreensão e contínuo interesse na construção e crescimento deste meu percurso de formação.

Ao meu cunhado Jaime e ao meu sobrinho Alexandre, pela sua generosidade e preciosa colaboração.

À minha irmã Cátia, amiga e companheira, pela sua enorme ajuda no tratamento informático de texto deste trabalho.

À minha irmã Vera, pela sua preciosa amizade, compreensão e todos os

momentos das nossas vidas.

A todos os meninos com quem trabalhei e com os quais passei momentos únicos das nossas vidas, que para eles o crescimento tenha sido tão grande como para mim, pois sem eles não teria sido quem sou.

Ao povo de Fornalhas Velhas e às famílias que me acolheram e me deram na sua terra um lugar e um sentimento de pertença para que possa também ser mais um filho dela… um eterno Obrigado.

A todos os meus Amigos que sempre acompanharam a minha história de vida, o meu percurso académico e profissional, os meus pensamentos, as minhas palavras e emoções, a mais profunda, sincera e linda amizade.

Aqueles que passam por nós,
Não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si,
Levam um pouco de nós.

(Antoine de Saint Exupéry), para o Gonçalo.

Resumo

Que Modelos Pedagógicos e Curriculares em Educação de Infância como base de uma identidade profissional é a nossa perspectiva ao expormos nesta dissertação um discurso que decorre das experiências profissionais dos próprios e dos pares, partindo à procura de referenciais teóricos para a construção e sustentação das práticas. No texto desta dissertação procurou-se dar visibilidade ao processo vivido que permanentemente misturou teoria e prática. Assim, após a apresentação do problema falamos da metodologia abordando de seguida teoricamente o currículo; continuamos com a apresentação da parte prática. Nesta, através do estudo de caso, um aspecto particular da realidade, recorrendo à observação participante e não participante, assim como à observação documental (directa e não directa) e aos discursos dos Educadores, verificamos diferentes pontos de vista dos profissionais face à sua actividade. Nela apresentamos ainda fragmentos da nossa própria experiência, numa procura de distanciamento ao confrontá-los na discussão de dados com o outro material recolhido. Na abordagem teórica tentamos deixar a nu as raízes e as influências visíveis nas nossas práticas como Educadores de Infância. Falamos de modelo, modelo pedagógico, fazendo uma viagem pela história da educação, e modelo curricular. Expomos de seguida o Método João de Deus, os Modelos High/ Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna, as Pedagogias de Situação, de Projecto e de Participação. Abordamos ainda as chamadas Práticas Indiferenciadas. A seguir, tendo já em perspectiva uma identidade, partilhamos uma experiência profissional que reconhece também a influência de todo o material trabalhado durante o estudo, mas fora dele. Faz-se a discussão de dados e antes das considerações finais, assumimos princípios essenciais da prática com a qual ***já nos identificamos***. Pensamos que a bibliografia apresentada traduz os esforços que fizemos para fundamentar as nossas opções.

Abstract

Which pedagogic and curricular models in childhood education, as base of a professional identity, is our perspective by exposing in this dissertation a speech that results from the professional experience of the educators themselves and the education pair as well, looking for theoretical references for the construction and support of the practices. The dissertation was pursued in a direction that enabled the visibility of process in reality, which mixed, permanently, theory and practice. Thus, after the problematic has been presented, the methodology is discussed by addressing, theoretically, the curriculum first and, then, by presenting the experimental section. In the latter one, through the case study, one particular aspect of reality, by the participating and non-participating observations, as well as the documented observation (direct and non-direct) and the educators' speeches, we verified different points-of-view from the professionals, regarding their activities. In addition, inputs from our own experience are presented, in a search for an outside perspective, by confronting them, during the discussion, with other collected material. In the theoretical approach, it has been attempted to expose the visible roots and influences in the educators' practices as childhood educators. The pedagogic model is discussed by taking into consideration the education history and the curricular models. The *João de Deus*'s method as well as the models of *High/Scope*, *Reggio Emilia*, *Modern School Movement*, *Pedagogies of Situation*, *Project* and *Participation*, were also considered. The *Undifferentiated Practices* were approached likewise. Then, having in perspective an identity, it was shared a professional experience that recognized the influence of not only the material resulted from the study, but also from outside of the study as well. A text, assuming the essential principles in the practice to which we already identify with as educators, comes after the data discussion but before the final considerations. Finally, the presented bibliography supports the efforts in the substantiation of the taken options.

Índice Geral

Agradecimentos v
Resumo viii
Abstract ix
Índice Geral x
Índice de Figuras xiv
Lista de Abreviaturas xv

Introdução 1
Apresentação do problema 2
Da escolha do tema à formulação do problema 2
As nossas ideias iniciais 6
Como vamos fazer 8

Capítulo I – Metodologia 13
Metodologia 15
Estudo do caso 22
Observação 25
Contextos de investigação 31
Recolha, apresentação e discussão de dados 35
Considerações aos aspectos metodológicos 39

Capítulo II – Currículo 41
Currículo 43
Falar de Currículo em Educação 45
As diferentes conceptualizações de currículo 45
Fontes e fundamentos do currículo 50

Pressupostos sociológicos – o estudo da sociedade 51
Universo do Conhecimento – o estudo da cultura 51
Desígnios psicopedagógicos – o estudo do aluno/ sujeito 54
Projecto cultural, social e político – o estudo da ideologia 55
As origens do currículo em Educação de Infância 56

Teorias do currículo 57
O currículo como soma das exigências académicas 58
O currículo como base de experiências 59
O currículo como um legado tecnológico e eficientista 60
O currículo como configurador da prática 61

Capítulo III – Parte Prática 63
Práticas Indiferenciadas – *Uma tentativa de crescimento e construção* 65
Método João de Deus – *Realidades dos Jardins-Escolas João de Deus* 103
Movimento da Escola Moderna – *A educação para a democracia e a cooperação* 119
High/ Scope – *Uma contextualização do Modelo Curricular High/Scope em Portugal* 131

Capítulo IV - Enquadramento Teórico 167
Modelo 169
Falar de Modelo em Educação 171
Método e Modelo 172
Modelo Pedagógico 175
Uma viagem pela história; criando-se pedagogia; e reavivando pareceres… 178
As primeiras "escolas"; as primeiras "revelações"; e as primeiras "impressões"... 183
Escola do Tricô 183
Infant Schools 183
Kindergarten – Fröebel 185
Casa dei Bambini – Maria Montessori 187

Retomando a história; revisitando outras propostas; e contributos na (re)construção pedagógica 189
Decroly 190
Agazzi 192
Freinet 194
Kamii 195
Num formato de síntese 197

Modelo Curricular 200

Método João de Deus 207
João de Deus e a Cartilha Maternal 209
A cartilha Maternal e o método de ensinar a leitura às crianças 212
Método de leitura e escrita de João de Deus 213
Os Jardins-Escolas João de Deus, por João de Deus Ramos 217
O primeiro Jardim-Escola João de Deus 220
Mas como era/é um Jardim-Escola João de Deus 222
No Jardim-Escola João de Deus, orientação metodológica e os princípios didácticos 224

High/ Scope 231
Fundamentos 234
Currículo 235
Experiências-chave e Actividades 237
Procedimentos e organização do tempo numa rotina diária 239
Ambiente 240
Espaços e Materiais 242
Avaliação 244

Reggio Emilia 247
A acção das crianças e dos adultos 250
Os projectos como forma de linguagem 253
O(s) trabalho(s) em Ateliê(s) 255
As Escolas em Reggio Emilia 257

Movimento da Escola Moderna 261
Instrumentos de Pilotagem 272
Um dia no MEM – A dinâmica da jornada 276
O perfil do Educador 280

Outros Modelos 283
Pedagogia de Situação 285
Pedagogia de Projecto 288
Em Pedagogia do Projecto: o trabalho de projecto ou o trabalho em projectos 291
Actividades de Investigação 293
Actividades de Construção 294
Actividades de Jogo Dramático 295
Pedagogia do Projecto e oportunidades de aprendizagem 295
Pedagogia de Participação 298

Práticas Indiferenciadas 303
As Orientações Curriculares como gramática Pedagógica e/ou Curricular.....315
Os contributos das Orientações Curriculares e a (re)organização das práticas dos Educadores de Infância 321

Capítulo V – Um projecto para Aprender a Aprender – ***Um trabalho de cooperação e de solidariedade para uma vida democrática…*** 325

Capítulo VI – Discussão dos Dados 371
Discussão dos Dados 373
A organização da escola como lugar de trabalho 375
As interacções na educação e ensino-aprendizagem 378
O diálogo colectivo – discussão e conversa – na sala de actividades 378
Comunicação ou exposição para a apresentação de ideias 381

As salas de actividades como pólos de multiculturalidade 385
A planificação como parte integrante do desenvolvimento curricular 389
Dimensões do ensino-aprendizagem 395
O Tempo 395
O Espaço 398
Organizar propostas curriculares em contexto 403
O papel do Educador e a gestão das interacções 416
A avaliação como súmula e como andaime do processo de ensino-aprendizagem 419
A Arte de *aprender a aprender* 422
Aprender a aprender para depois ensinar 422
O desenvolvimento de uma identidade profissional e o seu contributo para a Educação de Infância 426

Capitulo VII – *Não Gostei de nada, muito obrigado!*
Rute e o Diário de Grupo na Casa de Cedofeita 429

Considerações Finais 449

Bibliografia 459

Índice de Figuras

Fig. 1 - Esquema de Métodos e Técnicas de Observação e Análise 30
Fig. 2 - Sistema Curricular 48
Fig. 3 - Inter-relação dos diferentes tipos de conhecimentos 54
Fig. 4 - Fontes do Currículo 56
Fig. 5 - Actividades Activas 294
Fig. 6 - Actividades Receptivas 294
Fig. 7 - Fases de Desenvolvimento de Projecto(s) 296

Lista de Abreviaturas

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

ArtMed – Artes Médicas

CAT – Centro de Acolhimento Temporário

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEPE – Centro de Educação Pré-Escolar

CIFOP – Centro Integrado de Formação de Professores

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

ed. – edição

ESE – Escola Superior de Educação

EUA – Estados Unidos da América

GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MRP – Movimento de Renovação Pedagógica

NAEYC – National Association for the Education of Young Children

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

PP V – Prática Pedagógica V

PP VI – Prática Pedagógica VI

UM – Universidade do Minho

UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Introdução

Por definição, a investigação é a pesquisa realizada para esclarecer dúvidas ou problemas, que à medida que se desenrola torna o conhecimento mais claro e preciso, podendo chegar a respostas concretas ou resolver os problemas. Queremos de algum modo contribuir para a percepção de determinados aspectos do objecto de pesquisa e clarificar rotas de reflexão, permitindo-nos melhor entender uma temática.

Assim, entendemos que este trabalho assume um percurso com um carácter cooperado e partilhado na procura de resposta quanto aos Modelos Pedagógicos e Curriculares em Educação de Infância, construindo a nossa identidade. Convictos do largo terreno que ocupa esta temática, é nosso intuito elaborar um estudo exploratório construindo e desconstruindo algumas questões que se colocam nas práticas dos Educadores no Jardim de Infância.

Pretende-se congregar marcas e saberes, conhecimentos e características que nos possibilitem a construção da nossa problemática de estudo, a identidade que construímos e assumimos nas nossas práticas.

Procuramos fazê-lo, por um lado com observações de práticas em Jardins de Infância com diferentes Modelos Pedagógicos e Curriculares, e por outro com consultas e interpretações num legado literário relacionado com o tema, que nos esclareça, enquadrando-se na temática de estudo e alargando o nosso conhecimento relativo às questões que se nos levantam.

Expomos assim, o processo que delineámos desde a escolha do tema à formulação do problema, que se encontra na génese desta investigação, explanando os objectivos que a orientaram.

No texto procuramos dar visibilidade ao processo vivido em que teoria e prática andaram permanentemente a par. Assim, após a apresentação do problema falamos da metodologia abordando de seguida teoricamente o currículo.

Passamos à parte prática onde se apresenta o aspecto particular da realidade sobre o qual nos debruçámos, um estudo de caso, realizado com recurso à observação participante e não participante, assim como à observação documental (directa e não directa) e aos discursos dos Educadores. Deste modo verificamos diferentes pontos de vista dos profissionais face à sua actividade. Numa procura de distanciamento, neste capítulo apresentamos também fragmentos da nossa própria experiência, que confrontamos mais tarde na discussão de dados com o outro material recolhido. No enquadramento teórico, Capítulo IV, tentamos identificar as influências reconhecíveis nas nossas práticas como Educadores de Infância, procurando definir modelo. Numa viagem pela história da Educação de Infância falamos de modelo pedagógico, abordando depois modelo curricular. Expomos de seguida o Método João de Deus, os Modelos High/ Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna, as Pedagogias de Situação, de Projecto e de Participação. Identificamos também as chamadas Práticas Indiferenciadas. Reconhecendo a influência de todo o material trabalhado durante o estudo, partilhamos uma experiência profissional, tendo já em perspectiva as nossas opções. Fazemos a discussão de dados e a seguir, assumindo ter já encontrado a identidade profissional assente no Modelo Pedagógico e Curricular que procurávamos, apresentamos um relato de prática focando aspectos que traduzem os princípios essenciais pelos quais nos regemos. Nas considerações finais procuramos sintetizar os resultados a que chegámos. Os autores estudados e as obras consultadas ajudaram-nos a fundamentar esta dissertação.

APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Da escolha do tema à formulação do problema

Um trabalho de investigação requer da nossa parte postura de investigadores. Quando iniciámos tínhamos a ideia de aprofundar apenas os nossos conhecimentos teóricos no sentido de investir cada vez mais na prática – falamos da nossa prática como Educadores no Jardim de Infância. Isto porque desde logo percebemos que algo mais se esperava de um Educador que não

só o tomar conta de crianças, entretendo-as com animações e mais uns trabalhinhos. Isto estava desde cedo na nossa Formação Inicial mas, por falta de atenção, desinteresse ou até mesmo por falta de maturidade, só o compreendemos realmente quando começámos a trabalhar, altura em que nos confrontamos com as nossas capacidades, com as realidades onde vimos a estar contextualizados.

Muita coisa se transforma no nosso percurso e uma delas é esta ideia que a nossa prática teria que ser cada vez mais consistente e que tínhamos que ter a certeza e a consciência, do que realmente estávamos a fazer no Jardim de Infância.

...quem muito se atreve a sonhar arrisca-se um dia ver um dos seus sonhos concretizados..., ouvimos um dia alguém ler uma frase de outro, não nos recordamos quem, nem onde, mas partilhamos a ideia de que como gostamos bem mais de sonhar, é com muitos sonhos que temos vivido. Já vimos alguns tornarem-se realidade e este trabalho é mais uma tentativa.

Durante esta investigação estivemos a trabalhar directamente com crianças e na Formação Inicial de Educadores. Estar fora do Jardim de Infância permitiu-nos um olhar diferente daquele que tivemos enquanto lá estávamos. Estamos de fora mas por dentro, o que torna mais fácil o nosso papel como investigadores. Parece-nos que temos que ir buscar o que lá vivemos para então dar início ao nosso trabalho. Quando lá estivemos vivemos experiências interessantíssimas que enriqueceram as nossas pessoas e a nossa profissão. Nessa altura debatíamo-nos constantemente com o que fazer e como fazer e quando alguém ajudava a caminhar, falamos de reflexão, outras questões se levantavam: *Porquê assim e não de outro modo? Quem diz que é assim? Mas há ainda quem diga que pode ser...* o debate pessoal e entre pares não passava disto.

A ânsia de fazer bem e melhor e a ousadia em experimentar é dolorosa, nem todos aprovam, muitos criticam, poucos percebem. Muitos dizem o que é incorrecto fazer no trabalho do Educador de Infância mas ninguém nos diz

como e o que é correcto e melhor para fazer. A resposta é ler e procurar ver como se faz, confrontando com o que se leu. No fundo é aprender com o que outros têm para ensinar depois de experimentar, ver fazer e reflectir, provar que assim também pode ser.

O Modelo mais fácil de observar, talvez seja o do Movimento da Escola Moderna, isto porque socialmente é o que tem mais visibilidade pela prática dos seus profissionais, um meio privilegiado de divulgação, e pela qualidade das suas propostas educativas. O MEM tem respostas, pelo menos parece-nos que é o que mais divulga os meios que tornam possível uma boa caminhada. Também reúne elementos de reflexão dos profissionais que optam pela sua metodologia de trabalho ou no mínimo, modo de estar na Educação de Infância. Talvez por isso vemos instrumentos de trabalho com as suas características mas em práticas que ainda se distanciam dos ideais e metodologias do MEM. Porquê?

Há ainda aspectos deste modelo que estão implícitos e nalguns casos até bem explícitos nas Orientações Curriculares do Ministério da Educação, de 1997. Este é o documento que aponta um caminho mas não nos diz quais os meios, métodos ou modelos para seguir esse caminho. É bom sim, para a sua construção.

Antes de falar em modelos é importante perceber as teorias que os fundamentam. Essas, nós ainda não as dominamos na totalidade, apenas percebemos que trabalhamos segundo teorias do desenvolvimento e aprendizagem construtivistas. Invade-nos alguma tristeza por ainda não dominar tanto quanto gostaríamos as teorias da aprendizagem mas quando nos apercebemos que outros nas suas práticas nem sequer se incomodam com isto, marcamos a diferença. Esta por sua vez incomoda os outros. A verdade é que nos incomoda os outros incomodarem-se quando marcamos a diferença, porque esse incómodo não tem em conta o que na realidade está na origem dessa diferença. O que nos preocupa um pouco. Se nada disto assim fosse quantos materiais não haveria e pessoal para se tratarem verdadeiramente os assuntos. Parece-nos que isto é só para alguns e muitos

deles começam a ficar cansados. Aprende-se muito com quem tem muito para ensinar e ensina-se muito a quem tem muito para aprender. Uma utopia!

Escolhemos ser Educadores de Infância e queremos sê-lo, bons. Gostamos de estar no Jardim de Infância, é lá que nos encontramos mas o mais caricato é onde também nos perdemos. Encontramo-nos com as nossas pessoas, com o que gostamos de ser e fazer e perdemo-nos quando se trata da nossa profissão. É por isso que a este trabalho chamamos "à procura de uma identidade". No fim provavelmente nunca a teremos de forma completa, mas teremos algo mais do que temos hoje para melhor alicerçar as nossas práticas. Para nós só assim faz sentido estar na Educação, ser gerador constante de uma inconstante insatisfação para melhorar todos os dias. Talvez ao contrário seríamos mais um a seguir um modelo que não nos diria mais nada, apenas o que temos de fazer, quando, como e onde.

Mas no fundo o que é que nós queremos saber? De que é que nós queremos falar?

Queremos saber qual o trabalho do Educador de Infância segundo perspectivas metodológicas de Modelos Pedagógicos e Curriculares, como o MEM, High/ Scope e João de Deus:

-qual a sua pedagogia?
-qual o seu currículo?
-que instrumentos de trabalho utilizam para a observação, planificação, avaliação e reflexão?
-por que os utilizam?
-quais as perspectivas dos que os utilizam?

Isto parece bastante complexo. Pode até não ser, mas para já parece-nos, partindo do princípio que tudo são opções. Se são opções, nós também temos as nossas. É isso que nós queremos, retratar as opções dos outros e as nossas. Isto sim, isto é que parece complexo. Seremos nós capazes? Pensamos que o ideal para começar é observar as práticas dos colegas, e independentemente dos modelos que utilizam, começar por convidá-los a falar

um pouco da sua história na Educação de Infância como Educadores. Sim, porque estes começaram como nós começámos, por algum lado. A escola, os professores que nos formaram para sermos aquilo que somos. Só assim talvez se perceba a forma como chegámos onde estamos.

Consideramos o trabalho de observação, directa e indirecta, participada e não participada, o mais adequado para apanhar as perspectivas e os pressupostos teóricos subjacentes à prática desses Educadores, assim como as interpretações e as representações sobre esta temática. Decidimos que o nosso grupo de estudo seria um conjunto de Educadores que nas suas práticas usassem diferentes Modelos Pedagógicos e Curriculares. Optámos deste modo por uma metodologia de tipo qualitativo, isto porque intuímos que fosse a forma mais pertinente de entender e abordar a escolha que fizemos.

> *Na nossa prática enquanto profissionais, docentes e investigadores, interessamo-nos pelas questões metodológicas que a investigação qualitativa levanta no campo da educação, tanto no plano conceptual como no prático. As questões metodológicas que se colocam relativamente ao conceito de "investigação" parecem-nos dever ser equacionadas no contexto de uma noção mais global de "ciência".* (Lessard-Hébert; Goette; Boutin, 2005: 9)

As nossas ideias iniciais

A princípio achávamos que sabíamos pouco sobre a mente dos Educadores relativamente à identidade pedagógica e curricular das suas práticas no Jardim de Infância, mas estávamos convictos que encontraríamos surpresas interessantes nas salas de actividades com diferentes perspectivas e modelos de trabalho, assim como nas que seguem exclusivamente um modelo pedagógico e curricular.

Por exemplo, pressupomos que colegas que seguem o Método João de Deus, estão nos Jardins-Escolas João de Deus seguindo aquilo que aprenderam a fazer. Começaram na Formação. E como se vêem? Só nessa realidade? E os outros que não estão nos Jardins-Escolas? Calculamos não ser fácil adoptar

este modelo num outro Jardim que não esteja preparado, isto é, não reuna todos os aspectos físicos para levar a cabo tal método ou pedagogia. No nosso entender, o espaço e os materiais ditam muito, sem eles não poderemos pôr em prática o que aprendemos e aquilo em que acreditamos.

No MEM encontramos mais facilmente propostas educativas também presentes nas Orientações Curriculares. Será por este motivo que entusiasma mais os profissionais de Educação de Infância? Ou será mais pelos seus ideais de trabalho? Se este modelo não tem Formação Inicial de Educadores de Infância, como surgem estes profissionais? Provavelmente conviveram com as suas características e com as práticas de outros Educadores que o aplicam. Mas então quais os aspectos que mais se tornam visíveis e vêm a influenciar a vontade de mudança? Será que é na altura da Formação Inicial, quando estamos mais atentos e curiosos ao saber fazer? Ou será depois, com a Formação Contínua? Na nossa opinião tudo isto é possível, basta que estejamos atentos, curiosos e conscientes que um bom trabalho em Educação de Infância é possível, independentemente das suas limitações sociais, económicas e políticas.

E o High/Scope? Com este modelo não temos vindo a ter oportunidade de contactar no terreno, embora encontremos referências em comunicações e artigos, e alguns digam que por ele regem as suas práticas pedagógicas, permitindo um outro tipo de vivências no Jardim de Infância. É nossa intenção ouvir o que dele se diz e ver o que com ele se faz. Estará ele presente durante a Formação Inicial de Educadores de Infância? Quem o aplica? O que o caracteriza na prática? O que o promove e o alimenta? A resposta parece estar nas primeiras experiências de alguns Educadores em Setúbal e actualmente na contextualização do modelo em alguns Jardins de Infância da área de influência da Associação Criança e Universidade do Minho, em Braga.

> *O que vi em Braga foi uma certa variedade de Jardins-de-Infância, pelos quatro que visitei. (…) É de salientar a dinâmica de interacção com as crianças que me pareceu válida, embora com recursos e meios físicos muito limitados… um dos grupos trabalhava numa linha High/Scope mas, não estive lá tempo suficiente para ver as*

interacções nas actividades que estavam a decorrer. (Spodek, 1993a: 4)

Convictos que encontraremos práticas coerentes e sustentadas naqueles que seguem Modelos Pedagógicos e Curriculares, que se traduzem em experiências únicas e valiosas na Educação de Infância, perguntamo-nos o que se passará com aqueles que nos parecem à partida afastados de referências teóricas e práticas educativas exemplares. E esses que estão fora deste ciclo? Quem e o que conhecem? O que vêem, o que sabem e o que fazem? Serão muitos ou poucos? Parece que o nosso trabalho se complica ou pelo menos não acaba aqui. É que desses também queremos falar, depois de os conhecer, ver e ouvir. Por certo terão algo de precioso para dizer, pois acreditamos que quem gosta de estar no Jardim gosta da Educação de Infância e preocupa-se com estes aspectos.

Como vamos fazer

Antes de chegar aqui é preciso parar para se perceber como é que aqui se chegou. Falo daqueles que outrora "inventaram", isto é, impulsionaram tudo isto, como Fröebel, Maria Montessori ou ainda Vigostsky, Piaget, e outros tantos que se seguiram e que permitiram que a Educação de Infância tomasse tais proporções, dizemos antes, tantas formas. Se não é fácil ir ao encontro do tanto que dissemos atrás, como construir respostas, resumos e tornar visível o que se diz e faz em Educação de Infância? Parece-nos que temos de repescar o mais importante.

Atendendo às características qualitativas do nosso estudo e à sua natureza exploratória (e como acima de tudo nos consideramos práticos da Educação de Infância) preferimos não organizar um plano rígido antes da recolha de dados, do início ao fim, mas sim colocarmo-nos numa óptica de que serão os dados da pesquisa e a experiência que nos ditarão os caminhos, revelando-nos os episódios para a prossecução do estudo.

> *O que determina a opção metodológica do investigador não será propriamente a adesão a um ou outro paradigma mas o problema e as situações de estudo.* (Pacheco, 1995: 21)

Do mesmo modo, em atenção à natureza qualitativa e exploratória da pesquisa, optámos por não formular hipóteses para posteriormente testar, isto porque não queríamos com este estudo definir conexões de *causa- efeito* entre os fenómenos, mas sim pretendíamos conhecer e perceber melhor a temática em estudo através de um processo heurístico e de reflexão. (Almeida e Freire, 2000)

Consideramos que nesta fase, e de acordo com Quivy e Campenhoudt, o nosso estudo assume um carácter exploratório para assim

> *… encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, e não para verificar hipóteses preestabelecidas. Trata-se, portanto, de abrir o espírito, de ouvir, e não de fazer perguntas precisas, de descobrir novas maneiras de colocar o problema, e não de testar a validade dos nossos esquemas.* (1998: 70)

Também não definimos hipóteses a testar porque ponderamos que estas possam emergir no desenrolar da pesquisa, isto é, a sua formulação e reformulação poderá decorrer da própria opção metodológica e da reedificação evolutiva da informação (Pacheco, 1995). Não o fizemos, assim como não descrevemos objectivos ou questões de partida, tal como acontece nas investigações tradicionais e positivistas, porque encaramos que estes possam surgir da análise dos dados (re)estruturando e (re)orientando a investigação (Ludke e André, 1986).

Numa investigação qualitativa, parte-se do princípio que sobre os indivíduos e os ambientes que se constituirão como objecto de estudo, pouco ou nada se sabe. De acordo com Bogdan e Biklen seria ambicioso de mais, por parte de quem investiga, predeterminar rigidamente o(s) método(s) para efectuar o trabalho, visto que os seus planos desenvolvem-se à dimensão da familiaridade com os contextos, indivíduos e outras fontes de dados, que resultam da observação directa.

> *… ainda que os investigadores possam ter uma ideia acerca do que irão fazer, nenhum plano detalhado é delineado antes da recolha dos dados. Além disso, o investigador qualitativo evita iniciar um estudo com hipóteses previamente formuladas para testar ou questões específicas para responder, defendendo que a formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados e não efectuada* a priori*. É o próprio estudo que estrutura a investigação, não as ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado.* (Bogdan e Biklen, 1994: 83)

Posto isto, há que realizar a revisão bibliográfica reunindo dados acerca do que já se sabe, isto é, verificar o estado da arte. É de relevar que este processo pode ocorrer em simultâneo com a recolha, descrição e clarificação dos dados. Considerando discutível a perspectiva de que a revisão bibliográfica deve anteceder o trabalho de campo, são várias as razões que Almeida e Freire apresentam para a efectuar:

> *(i) conhecimento do estado de conhecimentos no domínio que seleccionámos, por exemplo se o problema que se coloca já foi inclusive solucionado ou o que poderá estar a faltar para isso;*
>
> *(ii) importância em se conhecerem as teorias existentes na área do estudo a realizar, por exemplo quais as teorias explicativas do fenómeno em questão de modo a melhor se poder equacionar o próprio modelo de análise a seguir;*
>
> *(iii) conhecimento da metodologia de investigação mais frequentemente usada no problema em causa (procedimento, amostra, plano, instrumentos); e,*
>
> *(iv) conhecimento das questões deixadas em aberto por outros investigadores, nomeadamente os erros metodológicos mais frequentes ou reducionismos em que incorreram os estudos anteriores.*
>
> (Almeida e Freire, 1997: 42)

Em suma, a revisão bibliográfica é especialmente relevante para que se possa melhor enquadrar e interpretar o referencial teórico para a pesquisa. É útil também para a consecução do processo metodológico, desde a delimitação do problema, à precisão das estratégias e instrumentos para a recolha de dados, a todos os episódios seguintes na investigação.

Isto habitualmente nas investigações positivistas e quantitativas, pois nas investigações com carácter qualitativo há quem defenda que,

> *… nenhuma proposta deveria ser escrita sem uma prévia recolha e análise de dados…*
> (Strauss *apud* Bogdan e Biklen, 1994: 106)

Nesta perspectiva iniciámos o nosso trabalho com a recolha de dados no terreno através da observação das práticas dos Educadores em Jardins de Infância segundo os Modelos Pedagógicos e Curriculares: Método João de Deus, Movimento da Escola Moderna, Contextualização do Modelo High/ Scope e Reggio Emillia e ainda Práticas Indiferenciadas. Atendendo à diversidade e complexidade de contextos seleccionados, executámos uma recolha de dados empírica que deu origem a toda esta investigação.

A audácia desta opção metodológica, que se desenha a partir da recolha de dados no terreno, num tempo e espaço, foi convicta e ponderada, pois pensámos indispensável observar os "discursos" dos Educadores de Infância, de acordo com as perspectivas que pretendemos estudar.

Este trajecto exploratório, com carácter empírico, proporcionou-nos uma panorâmica abrangente da temática isto porque a que inicialmente escolhêramos, era desde o seu início mais clara, harmoniosa e não deixaria de apresentar contrastes peculiares. Por outro lado está patente nas práticas a observar a interpretação dos Educadores implicados e isto exige da nossa parte a necessidade de explicitar a nossa atitude, promovendo-se assim diálogos e discussões sobre os diferentes pontos de vista entre os investigadores e os investigados.

Capítulo I

Metodologia

Metodologia

É argumentável que a adopção de determinado método de investigação seja uma mera questão de adequabilidade ao objectivo. (…) Contudo, as "realidades pessoais" podem ser de primordial importância, tanto para a escolha e orientação da investigação, como para o investigador. Fazemos, frequentemente, investigação para descobrirmos mais sobre nós próprios. (…) é essencialmente através do ***self*** *que compreendemos o mundo.* (Woods, 1999: 11)

Metodologia

São diversas as oportunidades e as preferências metodológicas na investigação em Educação. As decisões e opções não dependem unicamente de um só factor mas sim de vários, sendo talvez mais exigente o contexto onde a investigação se realizará, os indivíduos envolvidos e depois, certamente, as competências, capacidades e sobretudo as crenças de quem investiga. Contudo, enquanto a investigação quantitativa se dirige para a realização de asserções universalizáveis e com a legitimidade ecuménica resultante de uma ou mais experiências que estatisticamente se comprovam, a investigação qualitativa orienta-se numa perspectiva hermenêutica e explicativa dos factos educacionais, agenciando a compreensão do fenómeno educacional a partir da inferência sobre os propósitos e sentidos dos contextos, cada um com a sua particularidade e complexidade.

Atendendo a que a metodologia deve ser apurada de acordo com a natureza da temática a analisar (Pacheco, 1995) encaramos como relevante guiarmo-nos por uma metodologia de investigação qualitativa ou explicativa cogitando ser a mais indicada para entendermos como se processam as práticas segundos os Modelos Pedagógicos e Curriculares em Educação de Infância seleccionados por nós.

O intento do nosso trabalho de investigação resulta, de acordo com Lefèbvre,

> *… das ideias, da descoberta dos significados inerentes ao próprio indivíduo, já que ele sabe de toda a indagação…* (Pacheco, 1995: 16)

Para tal assumimos uma orientação epistemológica de carácter qualitativo, embora saibamos que já existem estudos sobre esta matéria incidindo noutros aspectos, arriscamo-nos a levar a cabo este trabalho com carácter heurístico e exploratório, que se ajusta à abordagem que pretendemos fazer.

Os trabalhos de pesquisa qualitativos empenham-se com os processos mais do que com os produtos (Ludke e André, 1986; Bogdan e Biklen, 1994) e

preocupam-se sobretudo com a percepção e a explicação de como os factos e os episódios se exteriorizam mais do que propriamente com determinar-lhes as razões. A partir da óptica dos indivíduos, a investigação qualitativa privilegia o entendimento dos enigmas. Bogdan e Biklen (1994) assinalam que este aspecto promove a descrição dos factos em profundidade acolhendo a apreensão dos significados e dos estados ilusórios e egocêntricos dos indivíduos, isto porque neste tipo de estudos, existe o intuito de apreender e conhecer ao pormenor os pressupostos e panoramas de cada sujeito sobre determinada matéria.

Acolhendo a ideia de pormenorização, a maior parte das pesquisas com este carácter, reúnem uma pequena amostra de sujeitos (Ludke e André, 1986; Bogdan e Biklen, 1994) compreendendo que cada experiência ou facto é exclusivo e original e é com essa perspectiva que deve ser levado a cabo. É de realçar que com estes estudos o que importa não é considerar vulgarizações e ampliações mas sim individualizar e entender os sujeitos e as suas acções admitindo a sua complexidade e peculiaridade.

Confrontando as asserções ecuménicas e as elucidações dos factos numa perspectiva de causa e efeito, preferimos neste trabalho a consideração real das récitas e práticas dos indivíduos que nos transportam a um conhecimento dos factos (Bogdan e Biklen, 1994; Woods, 1999).

Nesta concepção é nosso intuito afirmar as conexões de razões e resultados, explicitar factos, diferir o que se encontrou e não demonstrar hipóteses ou determinar presumíveis perspectivas de investigação positivista.

> *Alguns investigadores qualitativos não pensam na questão da generalização em termos convencionais. (…), a ideia é a de que o comportamento humano não é aleatório ou idiossincrático. (…), a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados.* (Bogdan e Biklen, 1994: 66)

Parte-se do princípio, segundo Lefébvre, que num trabalho de pesquisa qualitativa, a configuração do saber consegue-se

> *… de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem.* (Pacheco, 1995: 16)

Ao contrário, na investigação quantitativa procuram-se confirmar teorias, recolher dados para evidenciar ou (in)validar hipóteses e universalizar factos e atitudes. Glaser e Strauss referem que,

> *Uma teoria desenvolvida deste modo procede de "baixo para cima" (em vez de "cima para baixo"), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas. É o que se designa por* ***teoria fundamentada****.* (Bogdan e Biklen, 1994: 50)

Um investigador qualitativo pode traçar uma teoria acerca da sua finalidade de pesquisa, porém a gerência da mesma só se inicia após a recolha dos dados e o permanecer junto dos sujeitos. Deste modo constrói-se um referencial que vai angariando uma estrutura à medida que se acomodam e discutem os factos,

> *… as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.* (Bogdan e Biklen, 1994: 50)

Um investigador qualitativo projecta utilizar parte do seu estudo para entender quais são as ideias mais importantes e não conjectura que já sabe o suficiente para aferir as ideias mais pertinentes antes de executar a investigação.

Em Educação, os investigadores qualitativos conduzem um processo que reflecte o diálogo constante com os indivíduos implicados no estudo, isto porque não são abordados de um modo imparcial. Psathas afirma,

> *… estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber "aquilo que* ***eles*** *experimentam, o modo como* ***eles*** *interpretam as suas experiências e o modo como* ***eles*** *próprios estruturam o mundo social em que vivem".* (Bogdan e Biklen, 1994: 51)

Nesta perspectiva o saber constitui-se através de um processo progressivo e permanente de recolha e análise dos dados,

> *… no inicio há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais directos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve.* (Ludke e André, 1986: 13)

Os que investigam,

> *Ao recolher dados descritivos (…) abordam o mundo de forma minuciosa.* (Bogdan e Biklen, 1994: 49)

no intuito de realçar as atitudes e as práticas dos indivíduos estudados, de um modo pormenorizado, isto porque na procura do saber todos os detalhes são indispensáveis (Ludke e André, 1986). Deste jeito os dados recolhidos e compilados são preponderantemente narrativos porque

> *A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quanto se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio.* (Bogdan e Biklen, 1994: 49)

A finalidade primordial da abordagem qualitativa é a compreensão de um modo integral das posições, das práticas e dos sentidos, das actividades e das noções dos indivíduos, através da sua inferência e elucidação. Ainda de acordo com Bogdan e Biklen, assumimos que os dados são o resultado de uma produção e interpretação que reflectem alguma subjectividade e envolvimento.

> *Os dados carregam o peso de qualquer interpretação, deste modo, o investigador tem constantemente de confrontar as suas opiniões próprias e preconceitos com eles. (…) Os dados recolhidos proporcionam uma descrição muito mais detalhada dos acontecimentos do que mesmo a mente mais criativamente preconceituosa poderia ter construído, antes do estudo ser efectuado.* (Bogdan e Biklen, 1994:67)

Procura-se não distorcer o saber e a representação do real, não permitindo que a subjectividade “voe” demais. Tendo em conta que uma atitude de supressão de juízos e crenças nem sempre é muito fácil, pois muitas vezes lemos com desvios a realidade, procurámos agenciar, nesta dissertação, um processo de

construção de saberes assentes no rigor e na abrangência da recolha e discussão dos dados bibliográficos, articulando-os com uma contextualização prática.

Ainda sobre esta investigação é relevante aclarar, de acordo com as perspectivas até aqui apresentadas, os pressupostos epistemológicos que a configuraram. Deste modo, na nossa dissertação, ao observar as práticas dos Educadores no Jardim de Infância de acordo com diferentes Modelos Pedagógicos e curriculares, com a finalidade de entender o que pensam e experimentam, enaltecemos mais a sua percepção dos significados do que propriamente a sua justificação.

Ao observarmos as práticas dos Educadores e os Modelos implicados no nosso estudo, tentámos deslindar valores e princípios activos e válidos num determinado contexto. Tomámos em consideração a complexidade dos factos e fenómenos que qualificam os trabalhos de pesquisa em Educação, é por isso que em lugar das contagens e das codificações quantificáveis, apontamos para a descrição dos contextos e dos significados dos Educadores observados. Ao abordá-los, enaltecendo mais os processos do que propriamente os produtos, tentámos distinguir como se manifestam as suas práticas através da observação das mesmas e dos seus discursos.

Deste modo poderemos até valorizar dados que à partida pareçam irrisórios, mas que despertam a nossa curiosidade e valorizam o nosso estudo.

A nossa narrativa pessoal encontra-se em harmonia com as perspectivas defendidas até ao momento e para que se “fotografem” os diferentes pontos de vista, as ideias e compreensões, assim como os discursos e práticas dos Educadores e dos Modelos implicados no nosso estudo; consideramos para o nosso projecto de trabalho o estudo de caso, atendendo à sugestão de Bogdan e Biklen (1994), quanto ao sentido prático na escolha de um estudo e ainda na selecção de fontes de dados que estejam em compatibilidade com os nossos *recursos* e *competências*.

Estudo de Caso

De acordo com Merriam

> *O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.* (Bogdan e Biklen, 1994: 89)

Esta é uma, entre muitas das perspectivas do estudo de caso, como um plano de investigação, embora se possa considerar que os investigadores qualitativos não tenham um plano, a verdade é que seria improvável tornar factível um estudo desta envergadura sem um plano de trabalho. A forma como na investigação qualitativa em Educação se processa um plano assenta,

> *… em hipóteses teóricas (que o significado e o processo são cruciais na compreensão do comportamento humano; que os dados descritivos representam o material mais importante a recolher e que a análise de tipo indutivo é a mais eficaz) e nas tradições da recolha de dados (tais como a observação participante, a entrevista não estruturada e a análise de documentos).* (Bogdan e Biklen, 1994: 83)

Estes processos disponibilizam os parâmetros, os instrumentos e a direcção geral dos trajectos a tomar e dos episódios a vivenciar. Na opinião de Bogdan e de Biklen esta questão não leva a negar-se um plano, mas realça que este deve ser flexível. Sem nos querermos repetir, em investigação qualitativa parte-se para o estudo carregando uma bagagem de saberes e experiências pessoais.

> *Os investigadores tradicionais definem o plano como um produto final da fase de planeamento da investigação. (…) A descrição geral do plano representa uma plataforma aceite pela maioria dos investigadores qualitativos, (…) Alguns concebem-no de forma mais estruturada. (…) Outros são ainda menos estruturados, vagueando entre os dados sem nunca elaborar, de forma consciente, um plano. É o método próprio que utilizam nos seus trabalhos, assim como os objectivos e a sua experiência de investigação, que vai definindo as etapas.* (Bogdan e Biklen, 1994: 84)

Considerando o nosso percurso e partilhando da opinião dos autores citados,

parece-nos que o tipo de plano de investigação para o nosso trabalho, que mais nos convém para apresentarmos e discutirmos toda a informação sobre a organização e avaliação da aprendizagem, de acordo com os Modelos Pedagógicos e Curriculares – João de Deus, High/ Scope, Reggio Emilia, MEM, e Práticas Indiferenciadas – é o Estudo de Caso. Não nos importa o número de pessoas, neste caso o número de Educadores de Infância envolvidos, mas sim a unidade de análise que se pretende que seja o contexto e a prática do indivíduo. No nosso estudo não há manipulação experimental,

> *…não há tratamento diferencial de grupos de sujeitos. Tomamos pessoas e grupos "como eles são" e estudamos as supostas influências...* (kerlinger, 1980: 5)

Na nossa opinião este trabalho de investigação é um estudo de caso avaliativo em que será desejável implicar uma descrição, uma explicação e um ou mais juízos. É ainda do nosso interesse que seja aplicado fundamentalmente para avaliar os processos e os produtos educacionais e os pressupostos teóricos que estão subjacentes às práticas pedagógicas e curriculares atrás mencionadas.

Neste sentido o nosso estudo de caso terá de ter em conta a aproximação conceptual reconhecendo as suas características:

> *Descritivo, porque tem por objectivo realizar uma descrição densa dos fenómenos observados; Heurístico, na medida em que esclarece o leitor sobre a compreensão do caso e pode dar azo ao descobrimento de novos significados, ampliar a experiência que o leitor já possa eventualmente ter; Indutivo, porque nos possibilita elaborar hipóteses através dos processos indutivos. No entanto, caracteriza-se mais por revelar novas relações do que propriamente por verificar hipóteses pré-formuladas.* (Raposo, 2002: 2)

Citando ainda Vasconcelos Raposo, passamos a referir os objectivos de um estudo de caso:

> *Descobrir e analisar situações únicas; gerar hipóteses para estudos posteriores (Piaget); adquirir conhecimentos; diagnosticar uma situação, para orientar e/ ou levar a cabo um trabalho de assessoramento, recuperação, acção terapêutica, etc., (Freud);*

> *completar a informação proporcionada por estudos do tipo quantitativo.* (Raposo, 2002: 3)

O estudo de caso apresenta vantagens quando admite na investigação a relação entre a teoria e a prática, isto porque está manifestamente aglutinado à realidade; considera-se também, que este modelo de estudo consente a complexidade da estrutura social, que os dados obtidos levam a diversas aplicações, não favorecendo unicamente o intento para que foram recolhidos. A dinâmica do estudo de caso encaminha à acção, isto porque parte dela. Os indivíduos envolvidos no estudo podem também utilizar os dados colectados, podendo estes estar na base das suas decisões, isto porque servem-lhes de avaliação formativa e permitem-lhes o *feed-back* dos seus discursos e práticas. Pensamos que este aspecto é "o pingo de limão no bife" – *a visibilidade da investigação*. O recurso ao estudo de caso facultou-nos também a conexão do trabalho na nossa prática do dia-a-dia com uma reflexão continuada e cooperada sobre o que fazemos, como fazemos, por que o fazemos – assim e não de outro modo.

> *A (…) vantagem do estudo de caso consiste exactamente na concentração das atenções do investigador e na utilização cruzada de diversos instrumentos de avaliação sobre um caso ou situação específica, procurando identificar os diversos processos interactivos em curso, para melhor compreender a sua fenomenologia.* (Sousa, 2005: 139)

No que diz respeito ao estudo de caso podemos apontar alguns inconvenientes: o primeiro tem a ver com a generalização e a transferibilidade dos dados recolhidos, isto porque no estudo de caso não há amostra, o que pode provocar a falta de validade externa; a segunda censura diz respeito à linguagem utilizada, que nem sempre colabora na produção de saberes teóricos; o terceiro comentário é sobre a validade interna do estudo – a conexão entre os fenómenos e as suas representações – isto é, a fiabilidade dos produtos representativos dos processos que se aspirava estudar. Deste modo é indispensável que se reflicta sobre as inúmeras interpretações dos participantes, competindo-nos comprovar os significados e conferir as nossas interpretações com as dos indivíduos envolvidos. A consistência e a

estabilidade dos dados são aspectos que poderão ficar em causa, isto porque o estudo de caso não se pode repetir para que se comprovem os resultados, dada a sua dinâmica. Sendo assim, a fiabilidade apoia-se na clareza com que se explicitam os comportamentos adoptados. (Sousa, 2005: 139)

Poderemos considerar que o nosso estudo se desenrola em três etapas: a recolha de dados; a contextualização teórica e a reflexão; a análise dos mesmos.

> *…a observação e as entrevistas* [são] *os métodos mais frequentemente utilizados nesta abordagem,* [embora] *nenhum método* [seja] *excluído. As técnicas de recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa.* (Bell, 2004: 23)

Bogdan e Biklen quando abordam as questões sobre *Estudo de Caso de Observação* afirmam que a sua melhor técnica de recolha de dados se operacionaliza através da observação participante e o âmago de estudo concentra-se numa disposição pessoal e peculiar ou ainda em determinado facto ou episódio dessa disposição. (1994: 90)

Em Almeida e Freire (2000) pode ler-se

> *…os estudos de caso visam geralmente a observação de fenómenos raros mas ricos ou importantes do ponto de vista de informação contida para questionar uma dada teoria ou contrapor teorias, para explorar uma hipótese ou uma metodologia de análise. Este método pode ser particularmente importante na avaliação de uma metodologia de intervenção...* (Almeida e Freire, 2000; 111)

Observação

Nisbet (1977) encara a opção por um estudo de observação como uma tarefa nada fácil, defendendo que para a sua eficácia é sem dúvida necessário um cuidado extremo quanto à planificação e à condução do estudo, sendo útil uma certa prática de observação de modo a tirar o máximo de proveito.

> *O investigador-professor, ou o estudante que trabalhe sozinho, pode ser comparado com uma equipa de investigadores quando se dedica pessoalmente à observação e análise de casos individuais. A observação, porém, não é um dom "natural", mas uma actividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, mas também a capacidade de desenvolver raciocínios originais e uma certa argúcia na identificação de acontecimentos significativos. Não é certamente uma opção fácil.* (Bell, 2004: 161)

Bell refere-se às entrevistas, apoiando-se ainda em Nisbet e Watt (1980), acentuando que estas fornecem aspectos importantes, mas somente declaram o modo como as pessoas captam o que ocorre e não o que na verdade ocorre. Na opinião destes autores a observação pode ser mais fiável do que aquilo que as pessoas dizem muitas vezes fazer. O interessante é poder comprovar no terreno se realmente fazem o que dizem fazer e se comportam da maneira como asseguram comportar-se. A observação,

> *Uma vez dominada, porém, pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios.* (Bell, 2004: 161)

Bell define dois tipos de observação – a *participante* e a *não participante* e citando Lacey (1976) refere-se à observação participante como,

> *… «a transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo».* (Bell, 2004: 161)

Porém a autora chama a atenção para que nesta abordagem, há que ser cauteloso com a própria significação e representação do observador sobre o que observa. Cohen e Manion (1994) apontam possíveis desvantagens da observação participante:

> *Os testemunhos que emergem tipicamente da observação participante são muitas vezes considerados subjectivos, parciais, impressionistas, idiossincráticos, e carecem de medidas quantificáveis precisas características da pesquisa e da experimentação.* (Bell, 2004: 163)

Seja a observação participante ou não participante, mais ou menos estruturada, a sua finalidade assenta nos factores a observar e a registar do modo mais objectivo possível, analisando os dados depois de recolhidos.

Na opinião de Pacheco a observação é

> *… uma operação de levantamento e de estruturação dos dados de modo a fazer aparecer um conjunto de significações…* (Pacheco, 1995: 90)

Esta técnica de recolha de dados pode proporcionar-nos o registo dos discursos e das práticas pedagógicas e curriculares dos Educadores nos Jardins de Infância, constituindo-se num modo de verificação quanto aos pressupostos teóricos a estes subjacentes.

A observação reúne os dados necessários para cotejar o paradigma do estudo com o que é observado. São todos precisos e úteis para o esclarecimento do objecto de estudo. Na observação é crucial a obtenção de informações de um modo a que se lhes possam aplicar significações e não apenas acolher novidades que representem os conceitos. Deste modo, há necessidade de identificar a(s) fonte(s) para a observação, comunicação e informação.

> *…a observação participante é o envolvimento directo que o investigador de campo tem com o grupo social que estuda dentro dos parâmetros das próprias normas do grupo.* (Iturra, 1986: 149)

Como observámos *in loco*, tudo o que se passava foi aproveitado para o processo de investigação. Procurámos sempre ter em conta os factos inerentes a todos os contextos visitados e foi inevitável que participássemos, pois não nos era possível passar despercebidos e limitarmo-nos a ficar quietos nas salas de actividades dos Jardins de Infância. Este tipo de observação socorreu-se de diverso material, entre o qual foi útil a adopção de notas de campo. Por notas de campo entendemos

> *… o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de estudo qualitativo. (…)* [isto é] *todos os*

> *dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais.* (Bogdan e Biklen, 1994: 150)

A observação focalizada esteve subjacente ao facto que todo o processo das nossas observações pretendeu incidir sobre aspectos muito particulares de modo que as direccionámos para algo muito concreto – Modelos Pedagógicos e Curriculares dos Educadores em Jardim de Infância.

De acordo com Fernandes (1995) um método também útil nesta pesquisa foi a *Observação Documental*:

> *Os documentos que podem servir de apoio para o entendimento dos factos e dos acontecimentos são de diversos tipos, provêm de várias fontes e podem ser analisados por métodos diferentes. Por isso a sua observação deve ter em conta as* ***fontes documentais*** *e os* ***métodos de análise dos documentos****.* (Fernandes, 1995: 167)

A pesquisa, a observação, a análise e a sistematização dos factos e dos acontecimentos que constituíram objecto de estudo foram levados a cabo com base na observação dos contextos escolhidos, em conversas informais e na análise de documentos. Nesta perspectiva servimo-nos de todo o tipo de documentos para entendimento dos factos provenientes das várias fontes, analisados por métodos diferentes. Para tal tomámos em atenção as fontes documentais a fim de se definirem os métodos de análise desses mesmos documentos.

> *A documentação utilizada na recolha dos dados é essencialmente escrita, embora não se deva descurar outras fontes documentais, (…) para efeito de descrição,…* (Fernandes, 1995: 167)

Partindo deste pressuposto foram tomadas em conta várias fontes documentais enquadrando-se no esquema de métodos e técnicas de observação e análise, referenciado por Fernandes. Para a realização de descrições Fernandes agrupa as fontes documentais em duas classes – os *documentos directos* e os *documentos indirectos* – adoptando dois critérios – o *conteúdo dos documentos*

e a *origem dos documentos* – isto é, atendendo aos intervenientes nos seus processos e produtos.

> *De acordo com o primeiro critério, são* ***documentos directos*** *os que têm relação directa com os fenómenos que constituem objecto de estudo, e são* ***documentos indirectos*** *aqueles que, embora não tenham relação directa com esses fenómenos, são susceptíveis de fornecer indicações ou de permitir situar melhor as bases das questões estudadas. De acordo com o segundo critério, consideram-se* ***documentos directos*** *os que são emitidos pelos intervenientes no processo de produção dos fenómenos estudados, sendo* ***documentos indirectos*** *todos os outros que testemunham a produção desses fenómenos mas que são emitidos por pessoas estranhas ao processo.* (Fernandes, 1995: 167)

A simples leitura de um documento não é suficiente para dele se tirarem todas as ilações e conclusões. É também necessário fazê-lo segundo regras precisas que permitem fixar valores, graus de veracidade, sentidos exactos e verdadeiros alcances desse documento.

> *Em ciências sociais, os métodos de análise dos documentos dividem-se em duas categorias: de um lado, os métodos clássicos ou tradicionais, mais ou menos derivados da análise literária ou histórica; do outro lado, os métodos quantitativos modernos, através dos quais se procura extrair o essencial de uma grande quantidade de documentos.* (Fernandes, 1995: 168)

Um dos métodos de análise de um documento, é conhecido pelo *método tradicional* ou *clássico*, que decorre da análise literária ou histórica. É o mais praticável no procedimento de investigação – observação e análise. Neste estudo de caso, resulta também o nosso enquadramento teórico, de uma *análise interna* e de uma *análise externa* das nossas fontes documentais.

> *A análise interna visa o entendimento do sentido exacto do conteúdo do documento. A análise externa orienta-se para o esclarecimento do contexto em que surgiu e do impacto social que veio a ter o documento.* (Fernandes, 1995: 168)

Deste modo a *análise interna* de um documento, que consiste no entendimento exacto do seu conteúdo, para além de partir de uma base racional, tem

também características mais ou menos subjectivas. Embora o observador procure essencialmente apreender o conteúdo do documento, tal como ele se apresenta, a sua interpretação nunca é neutra, pois há sempre influências pessoais na forma de o analisar e interpretar.

Por outro lado a *análise externa* de um documento procura decifrar o contexto no qual se construiu esse mesmo documento e o impacto social que veio a ter. Sendo assim, não se circunscreve apenas às comunicações e informações que o originaram, mas também toma atenção ao conjunto de condições e factos que conduziram à sua redacção. Como menciona o autor, *(o homem, o meio, o momento).* (Fernandes, 1995: 169) Da *análise externa,* fazem também parte, os procedimentos ou as reacções da opinião pública que teve acesso ao seu conteúdo.

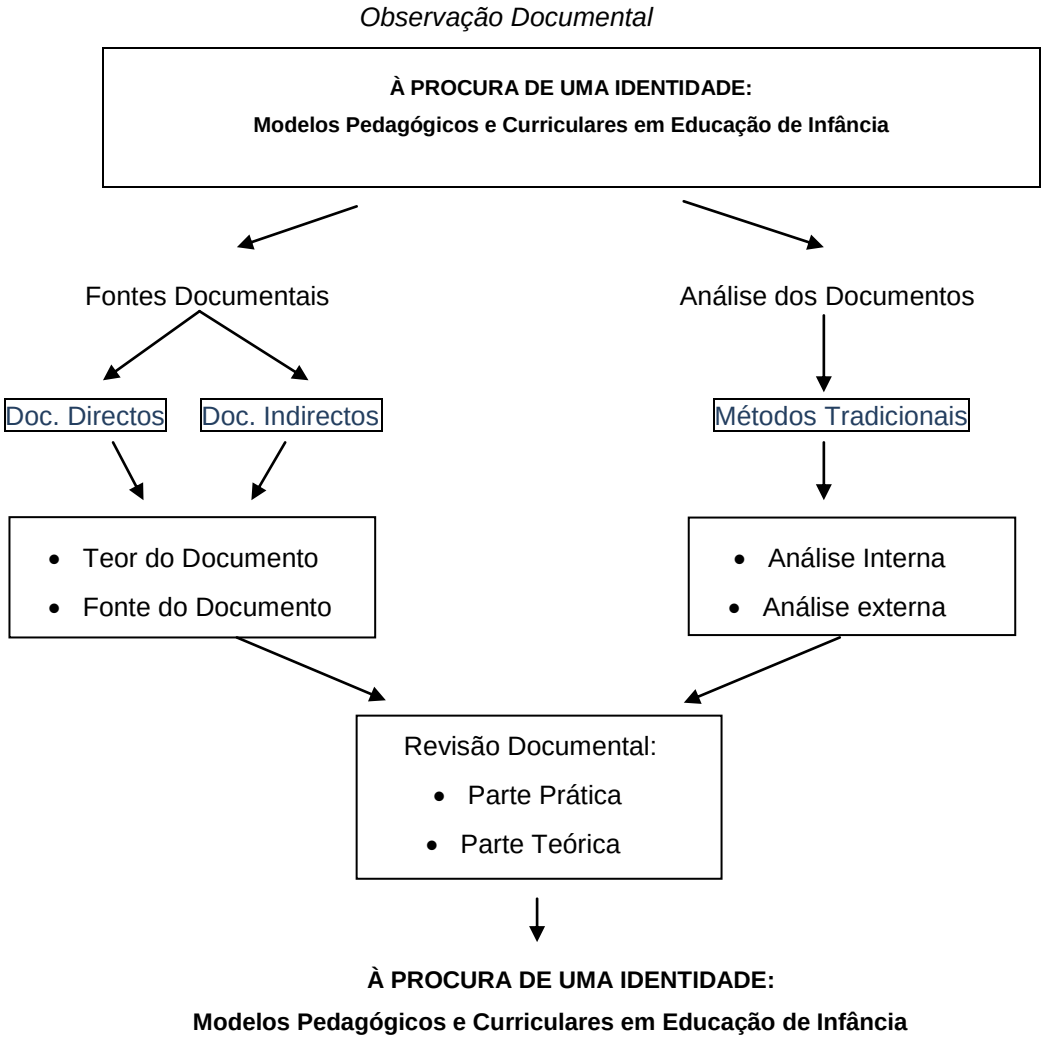


Fig.1 - Esquema de Métodos e Técnicas de Observação e Análise, adaptado de Varela, 1999

> *No fundo, a análise dos documentos segundo os métodos clássicos é uma análise intensiva que procura estabelecer, além do sentido das ideias, a autenticidade do documento, a verdade, isto é, a correspondência do seu conteúdo com os factos, e os condicionalismos sociais em que se apresenta.* (Fernandes, 1995: 169)

Contextos de Investigação

Como já tivemos oportunidade de referir numa investigação de carácter qualitativo o(s) plano(s) desenvolve-se de acordo com os trajectos da pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen

> *Na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente. (…) Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa. (…) É o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado.* (Bogdan e Biklen, 1994: 83)

De acordo com o exposto, assumimos que as nossas experiências, as récitas e práticas dos Educadores nos orientariam quanto aos procedimentos, decisões e direcção a seguir na nossa investigação. Esta foi, desde muito cedo, a nossa atitude.

Quando chegou a altura de partirmos para o terreno e observar as práticas dos Educadores não tínhamos ainda definido em concreto os contextos para a investigação. Sabíamos sim que queríamos observar grupos de Educadores de Infância que evidenciassem nas suas práticas, um dos nossos principais critérios – opções pedagógicas e curriculares concretas e consistentes, e de acordo com os modelos por nós seleccionados para o nosso estudo – *Método João de Deus*, *High/Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna* e de acordo com Isabel de Lemos Carvalho (1996), *Práticas Indiferenciadas*.

Os contextos seriam Jardins de Infância da Rede Pública, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS`s) ou do Ensino Particular e Cooperativo. Também nos interessava observar mais do que uma sala de

actividades de cada um dos modelos e importava ainda que na ausência destes houvesse um currículo estruturado e formalizado com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar do Ministério da Educação (1997). Atendendo a este factor e assentando nas opiniões de Bogdan e BiKlen (1994) e Almeida e Freire (2000) em Educação

> *…recorre-se muitas vezes ao estudo de grupos e não de amostras, sobretudo quando não se tem como objectivo abarcar as características de uma população ou a generalização dos resultados. Esse procedimento é ainda frequente em estudos exploratórios. (…)* [isto] *justifica-se em face dos objectivos da investigação e de outras condições de controlo que os experimentos conseguem salvaguardar. A diferenciação entre grupos e amostras de sujeitos prende-se, por um lado, com o número de efectivos considerados (menor, em geral, no caso dos grupos) e, por outro, com a metodologia de amostragem seguida (menos aleatória no caso dos grupos).* (Almeida e Freire, 2000: 108)

Relativamente às *Práticas Indiferenciadas* decidimos desde logo considerar a nossa Formação Inicial bem documentada e ainda muito presente. O contexto era uma IPSS com várias valências a funcionar em diferentes edifícios. No nosso, o Jardim de Infância tinha quatro salas (três grupos homogéneos quanto à idade e um heterogéneo). Assumimos que na prática desenvolvida havia influências pedagógicas e curriculares de várias fontes. Deste modo interessava-nos observar outros estabelecimentos com o mesmo tipo de organização institucional. A princípio pareceu-nos fácil arranjar instituições e colegas para colaborar com o nosso trabalho, mas a verdade é que não foi tarefa simples convencer determinadas colegas e contextos para nos abrirem as portas e partilharem as suas representações e práticas. Com o tempo e com alguma persistência a primeira a responder foi a Associação de Jardins-Escolas de João de Deus. Demos início ao nosso trabalho com as primeiras observações neste contexto educacional ao *Método João de Deus,* no norte do país. As suas especificidades e opções organizacionais passavam por ser uma IPSS com três salas (grupos homogéneos) de Jardim de Infância e Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Graças a alguns contactos e colegas conhecidos, para estudarmos o *Movimento da Escola Moderna* conseguimos uma IPSS em Lisboa, com Creche e três salas (grupos heterogéneos) de

Jardim de Infância, que assumia como norma pedagógica a aplicação na íntegra do Modelo. Mas o Modelo *High/Scope* estava em riscos de não ser considerado na nossa lista de observações, pois estávamos com dificuldade nos contactos com instituições que reconhecessem a prática do Modelo. Felizmente, numa Conferência sobre Pedagogia Liderança e Inovação, através da Associação Criança, obtivemos um contacto. Pudemos observar quatro salas (três grupos homogéneos e um heterogéneo) de Jardim de Infância de uma IPSS, em Braga, que assumiu as suas práticas como uma contextualização do modelo *High/Scope*. Na verdade este último contexto a integrar o nosso estudo evidenciava também no desenvolvimento curricular fortes influências de *Reggio Emilia,* o que se revelou uma fonte preciosíssima para entendermos na prática como estes dois modelos se poderiam operacionalizar, bem longe geograficamente das suas géneses e cenários.

É importante referir que neste tipo de estudos, de acordo com Almeida e Freire (2000), importam vantagens quando se tem o intuito de aprofundar determinada temática, mas como desvantagens apresenta uma, perder

> *… desde logo qualquer possibilidade de generalização dos dados e das conclusões obtidas para outras situações ou amostras para além daquelas em que a investigação se concretizou.* (Almeida e Freire, 2000: 108)

Demos início aos trabalhos no terreno e à medida que realizávamos as nossas observações tomámos conta das precisões e do número de contextos e Educadores a observar.

O nosso grupo estava assim definido: três salas de Jardim de Infância – três grupos homogéneos (um de 3 anos, um de 4 anos e um outro de 5 anos) – de um *Jardim-Escola João de Deus*; uma sala com um grupo heterogéneo e prática do modelo *do Movimento da Escola Moderna*; duas salas (um grupo homogéneo de 5 anos e outro heterogéneo) na prática *High/Scope* e *Reggio Emilia*; e finalmente para *Práticas Indiferenciadas* contámos com o trabalho de uma sala de Jardim de Infância com um grupo homogéneo de 3 anos. Ao todo quatro Jardins de Infância, sete salas de actividades e sete Educadores. No

entanto, houve, em todos os contextos, oportunidade de visitar as outras salas e conversar informalmente com as colegas, que não integraram o nosso estudo.

Para a constituição dos grupos de sujeitos a formar para uma investigação, Almeida e Freire (2000) consideram duas disposições ou acções: a primeira privar-se de qualquer cautela ou propósito particular e nessa altura, os grupos formam-se por aqueles que responderam positivamente em colaborar na investigação.

> *Os sujeitos que em determinado momento se encontram em determinado local ou a realizar determinada tarefa (ou qualquer outra condição) vão constituir o(s) grupo(s) a observar.* (Almeida e Freire, 2000: 109)

Um outro procedimento ou atitude reside na opção preliminar dos sujeitos a observar. Por exemplo poderíamos pensar que os Educadores formados na Escola Superior de Educação João de Deus constituem um grupo por excelência para opinar sobre a prática nos Jardins-Escolas João de Deus e nessa altura poderia não nos interessar o testemunho e a prática de um outro Educador, formado por uma outra Instituição do Ensino Superior, a exercer numa das salas do Jardim-Escola João de Deus. Ou ainda que os Educadores apoiados pela Associação Criança seriam os únicos a contextualizar nas suas práticas o Modelo High/Scope, e como tal só eles seriam considerados. Neste caso os autores falam de *amostras intencionais* ou de um *método intencional de amostragem*.

> *Aceita-se, aqui, que determinado grupo de indivíduos "representa" particularmente bem determinado fenómeno, opinião ou comportamento e, por esse facto, são escolhidos para o seu estudo.* (Almeida e Freire, 2000: 109)

As observações realizadas às práticas dos sete Educadores teve como finalidade compreender de um modo abrangente a temática em estudo e assim passar de uma etapa preambular no conhecimento da matéria para uma etapa subsequente de maior aprofundamento. Isto possibilitou-nos de seguida a análise de dados.

Recolha, apresentação e discussão dos dados

A observação directa como método de trabalho e a observação participante como técnica de recolha de dados possibilitou-nos registar as récitas e as práticas das Educadoras, constituindo-se um modo de averiguarmos se na realidade faziam aquilo que acreditavam fazer. A observação directa distingue dois tipos de observação, segundo Fernandes,

> … ***observação directa extensiva*** e ***observação directa intensiva*** – *conforme a observação se faz em grandes comunidades, analisadas através de amostragens representativas, ou a observação se faz em pequenas comunidades e até em indivíduos, ganhando em profundidade o que perde em extensão.* (Fernandes, 1995: 171)

A *observação directa intensiva* diferencia-se da *extensiva* menos pelas técnicas de recolha de dados que utiliza do que pela profundidade no estudo das posturas e condutas dos sujeitos. Algumas das técnicas de recolha de dados são comuns aos dois tipos de observação, contudo a *observação directa intensiva* centra-se em grupos mais reduzidos, procurando conhecê-los melhor e pormenorizadamente.

> *Das técnicas utilizadas na observação directa intensiva destacam-se a* ***entrevista****, a* ***medida das atitudes*** *e a* ***observação participante.*** (Fernandes, 1995: 175)

O nosso trabalho centra-se no método de observação directa intensiva e utiliza como técnicas de recolha de dados a observação participante e a entrevista. Assim realizámos formalmente duas entrevistas a Educadoras de Infância que tinham experienciado diferentes Modelos, uma na sua Formação Inicial e nos primeiros anos de serviço; a outra na sua a Formação Inicial e no seu Estágio Curricular.

> *A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade (…) A forma como determinada resposta é dada (…) pode transmitir informações (…) uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada.* (Bell, 2004: 137)

Na nossa realidade as entrevistas ocorreram em tempos distintos no decurso da investigação. A primeira, não estruturada, acabou por ser conduzida pela própria entrevistada, face ao seu entusiasmo por recordar tempos já algo distantes mas de grata memória. A segunda, estruturada, recordou à entrevistada uma realidade não tão distante no tempo nem tão gratificante. Obtidas respostas às primeiras perguntas colocadas, acabámos por abandonar o guião da entrevista para ganharmos na espontaneidade do depoimento. As nossas entrevistas, assim como outros momentos informais com outros sujeitos do nosso estudo, assumiram um carácter de conversas de investigação.

> *Blanchet (…) considera principalmente dois níveis: por um lado, o nível geral da "entrevista", por outro lado, o nível dos «questionários (orais)» e «das conversas de investigação» como elementos de um subconjunto do vasto conjunto das entrevistas.* (De Ketele e Roegiers, 1999: 19)

Neste estudo, as nossas conversas de investigação acompanharam as notas de campo numa perspectiva e numa dialéctica marcada pela nossa presença no terreno, assumida como parceiros dos profissionais, mais do que como investigadores. As nossas entrevistas depressa passavam do primeiro nível para o segundo, como nos refere Blanchet, recolhendo-se assim o conjunto de representações e significados das experiências vividas.

> *Um problema específico é transformar em entrevistas as conversas que surgem no terreno, a fim de articular de forma sistemática a revelação das experiências concretas das pessoas com o tema da investigação.* (Flick, 2005: 93)

Na nossa investigação a entrevista, as notas de campo e a observação participante são práticas com as quais se reúnem dados para compor a leitura que possamos ter de um determinado assunto e/ou grupo. Os métodos de observação directa, tanto os extensivos, como os intensivos, baseiam-se em contactos sociais entre o observador e o observado. Normalmente o observador isola-se no seio do grupo para conhecer melhor as suas atitudes e comportamentos ou mesmo para colher informações acerca da vida do grupo.

> *A observação participante é praticada por aqueles que procuram viver no todo ou em parte a experiência dos grupos que estudam, de forma a chegar a uma visão interna da vida do grupo.* (Fernandes, 1995: 177)

Levámos a cabo a *observação participante* procurando partilhar as experiências dos grupos que estudámos, isto porque tínhamos o intuito de perceber a organização dos mesmos bem como a percepção da realidade em que estavam integrados. Nós, observadores, tentámos integrar-nos na vida dos grupos, inserindo-nos nalgumas actividades que realizavam e até mesmo nas suas rotinas. Claro que a receptividade variou de grupo para grupo e os momentos e ocasiões para o fazer também estiveram dependentes do modelo pedagógico e curricular a observar. Assim é fácil entender que a nossa presença na sala do *Bibe Azul* (sala dos 5 anos do Jardim-Escola João de Deus), onde se ensina a *Cartilha Maternal*, ou o tempo de planear no High/Scope, com ênfase nas *experiências-chave*, foi muito menos participante do que os momentos de *actividades e projectos* do MEM ou o período de brincadeira nos *cantinhos* nas Práticas Indiferenciadas. Isto é apenas um exemplo pois outros existem comuns aos distintos Modelos Pedagógicos e Curriculares observados.

A opção pela observação não participante poderia limitar-nos à análise de determinados factos, como as *reuniões em conselho* (MEM), o *tempo de revisão* com as *experiências-chave* (High/Scope) ou as *ocupações* com os *Dons* de Fröebel (Método João de Deus). Por outro lado, o querer participar, poderia ir até uma permanência mais prolongada nos diferentes contextos, fazendo de nós também sujeitos e objectos de observação. Contudo estivemos atentos a todos os acontecimentos da vida dos diferentes grupos e tivemos que limitar o nosso tempo de permanência no terreno por razões profissionais, pois em paralelo à nossa investigação mantínhamos as nossas actividades profissionais, na Formação Inicial de Educadores de Infância, com a Supervisão de Estágios, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Na verdade,

> *… impõe-se a consideração da observação como processo selectivo que pode distorcer a realidade, pois observar é mediatizar, é representar a realidade que se pretende estudar a dois níveis: no primeiro, a percepção, as crenças, o conhecimento e as finalidades do observador; no segundo, o instrumento utilizado para a recolha, codificação e interpretação dos dados.* (Pacheco, 1995: 90)

Nas situações mencionadas nesta investigação o observador usou em diversos momentos um gravador áudio, as câmaras, fotográfica e de filmar, e sempre que tinha oportunidade anotava ocorrências significativas. Os dados gravados, as fotografias e as filmagens auxiliaram a compilação dos registos; o gravador áudio, por exemplo, serviu muitas vezes para gravar monólogos do observador durante as viagens de regresso a casa ou à instituição de trabalho, registando assim muitos dos seus comentários e percepções sobre as observações realizadas nos contextos que deixava, não se considerando a necessidade de transcrever integralmente esses textos; como muitas das viagens eram longas devido às distâncias entre os contextos de observação e a área de residência e de trabalho do investigador, propiciavam tempo para descrições, discussões e reflexões entre o autor deste estudo e outros observadores, pena foi não se ficar com registo dessas trocas de pontos de vista pois muitas delas constituíram-se como fortes fontes de inspiração para a exposição deste estudo.

As observações realizaram-se de acordo com a disponibilidade tanto do investigador como das Instituições e das Educadoras implicadas no nosso estudo. As actividades foram observadas, fotografadas, algumas gravadas e outras filmadas, sempre com o parecer positivo dos Educadores, e de um modo discreto. Contudo nem sempre conseguimos passar despercebidos pois havia uma ou outra criança que dava conta que estávamos a filmar ou a fotografar e depressa se distraia ou chamava colegas para juntos fazerem pose e servirem de modelos ou então questionavam-nos sobre o que fazíamos ou para que o fazíamos. Mesmo assim não nos pareceu que esse factor perturbasse o nosso trabalho, pelo contrário, ao integrarmo-nos na vida dos

grupos este tipo de abordagem deixava transparecer os níveis de qualidade de relacionamento com os adultos, sobretudo os estranhos ao trabalho das suas salas. Também o observador esteve em todos os momentos atento ao facto de que em cada uma das observações que realizava sofria influências de outras já concretizadas, assim como das suas próprias expectativas. De acordo com Estrela e Estrela é desejável

> *Uma certa distanciação afectiva da parte do professor quando descreve incidentes onde ele esteve implicado.* (1978: 65)

Também não descurámos o facto dos comportamentos e atitudes dos observados se alterarem na presença do observador, quando conscientemente sabem que são objectos de uma atenção particular. Tivemos consciência que havia que evitar preconceitos independentemente do sujeito ou objecto implicado na observação, ou seja, procurámos ser neutros, mas reconhecemos que nem sempre o teremos conseguido. Atendendo a estes factores optámos por registar os dados observados separando-os dos juízos de valor, isto é, tentámos que as notas de campo não incluíssem interpretações.

Considerações aos aspectos Metodológicos

Seria conveniente referir que não foi a análise dos discursos e das práticas dos Educadores o alvo ou centro da nossa pesquisa, mas sim a análise da estrutura e pressupostos teóricos e práticos subjacentes a cada um dos Modelos Pedagógicos e Curriculares implicados nessas práticas observadas, tentando apreender as relações entre as crianças e os adultos, e compreendendo os efeitos dos processos e dos produtos.

Após a recolha de todos os dados procedeu-se ao tratamento dos mesmos, seguindo-se a sua apresentação e discussão. Dela decorrem as nossas considerações finais.

> *…dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema (…) o investigador selecciona a área a estudar e decide qual o material a apresentar…* (Bell, 2004: 23)

Foi porque este estudo implicou um grande envolvimento pessoal que se enfrentaram dificuldades em manter a objectividade, pois fomos influenciados e influenciámos os grupos observados. De facto, o contacto directo com as crianças e Educadores de Infância criou sentimentos que nos desviaram da imparcialidade nas nossas reflexões. Contudo, foi natural e pôde ser produtivo, na medida em que nos aproximámos dos sentimentos e das reacções das crianças dos contextos que observámos. Assim, funcionou como um indicador positivo e fonte reflexiva interessante, além de nos permitir formular questões ou ainda tirar conclusões, que nos conduziu às experiências das crianças e dos Educadores das diferentes salas de actividades dos Jardins de Infância envolvidos.

Para terminar são de realçar os aspectos mais positivos deste estudo. Consideram-se vantagens o facto de ter permitido aprofundar a temática com base nos primeiros dados recolhidos e analisados; foi adequado para um estudo com as características do nosso: limitado quanto ao tempo, espaço e recursos; supomos que será de particular utilidade para os Educadores que participaram neste trabalho e para os que se interessem por estas questões; e foi a forma mais ajustada para tomarmos decisões devidamente informadas.

Capítulo II

Currículo

Currículo

A necessidade de sistematização da prática pedagógica em educação (…) conduz à necessidade da construção curricular, como estrutura aberta que possa ajudar o educador na planificação do seu trabalho… (Rodrigues, 1995: 38)

Currículo

Falar de Currículo em Educação

As diferentes conceptualizações de currículo

Em Educação de Infância ou Educação Pré-escolar, falar de um conceito de currículo leva-nos a operar uma relação prévia, desta concepção e das controvérsias com ela relacionadas, no contexto mais amplo da compreensão curricular geral.

Numa articulação de conhecimentos e realidades reflectimos sobre o currículo em Educação Pré-escolar e na sala de Jardim de Infância, mas antes e sobretudo, ao nível do seu desenvolvimento a partir das práticas dos Educadores, pois é aí que começa parte da sua definição e da realidade curricular no trabalho com crianças pequenas.

O conceito de currículo tem um carácter polissémico, detentor de muitos significados, o que nos impede de achar um enunciado claramente abrangente que expresse uma concepção que reúna todos os seus aspectos.

A partir da prática educativa poderemos encontrar múltiplas concepções e na teoria especializada, o seu conceito identifica-se com uma grande variedade de definições, que explicitadas, valorizam uns aspectos em detrimento de outros. Este factor poderá explicar as diferenças substanciais das práticas em Educação de Infância, contudo, é possível estabelecer uma correspondência dessas definições com épocas, contextos, paradigmas e perspectivas de Educação distintas.

Sobre as definições de currículo, na literatura é fácil encontrar numa perspectiva Latino-Europeia (Pacheco, 1996), as que relacionam o currículo com a conceptualização de *programa*, plano de estudos ou conjunto de conteúdos a ensinar:

> *Curriculum es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr. El curriculum prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción.* (Johnson apud Stenhouse, 1991: 29)

> *…o currículo como um conjunto de disciplinas ou como um grupo de conteúdos que reforça o que deve ser ensinado nas escolas.* (Pacheco, Flores e Paraskeva, 1999: 15)

> *Pode se considerado um plano de estudos de um Curso. Pode, também, designar um conjunto de programas de ensino.* (Marques, 2000: 41)

É possível também identificar o currículo com a ideia de percurso, caminho, ou conjunto de experiências educativas, isto numa perspectiva anglo-saxónica. (Pacheco, 1996)

> *Un curriculum es el médio com el qual se hace publicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no solo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo.* (Stenhouse, 1991: 30)

> *O **currículo** é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções.* (Zabalza, 1994: 12)

> *O **currículo** pode ser definido como as experiências organizadas de forma a oferecer oportunidades formais e informais de aprendizado para crianças em um ambiente escolar.* (SpodeK e Saracho, 1998: 86)

Consideremos então que as primeiras definições se unem numa perspectiva que nos encaminha para uma visão imóvel e tecnicista do processo educativo, apontando para a execução de planos disciplinares ou programas de ensino, muito estruturados e de algum modo organizados em objectivos, em conteúdos e em actividades que moldam as intenções de trabalho e que é necessário cumprir. Refira-se que as segundas definições se inscrevem numa concepção que nos implica num ponto de vista dinâmico e abrangente do processo

educativo, apontando para uma intenção flexível e que se mantém aberta a distintas condições de aplicação. Trata-se então de um propósito que não institui um plano totalmente previsto, mas sim, de algo pouco estruturado e organizado em função de,

> *…questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem.* (Pacheco, 1996: 17)

Os dois cenários curriculares, anteriormente referidos, revelam uma ambivalência de significados do conceito de currículo. Porém a ambiguidade e a falta de consenso à volta desta noção, poderá levantar certas questões que se constituem em simultâneo na sua grande riqueza, isto por evidenciarem um campo de estudo diverso e alargado.

Com Vilar (1994) e Pacheco (1996), o currículo define-se pela sua concretização numa prática, isto por depender dos contextos em que se estabelece e das pessoas que nele intervêm. Deste modo, currículo subordina-se a uma convergência de factores sociais, culturais, económicos e político-administrativos que o determinam e consequentemente, o condicionam.

> *…estamos perante um conceito que é, em essência, uma construção cultural, histórica e socialmente determinada, ou seja, não se trata de um conceito abstracto anterior à própria experiência.* (Vilar, 1994: 13)

Isto pode significar que não podemos entender o currículo sem o enquadrar num sistema social que o influencia. A figura que apresentamos de seguida, pode ser elucidativa de uma perspectiva sistemática de currículo:

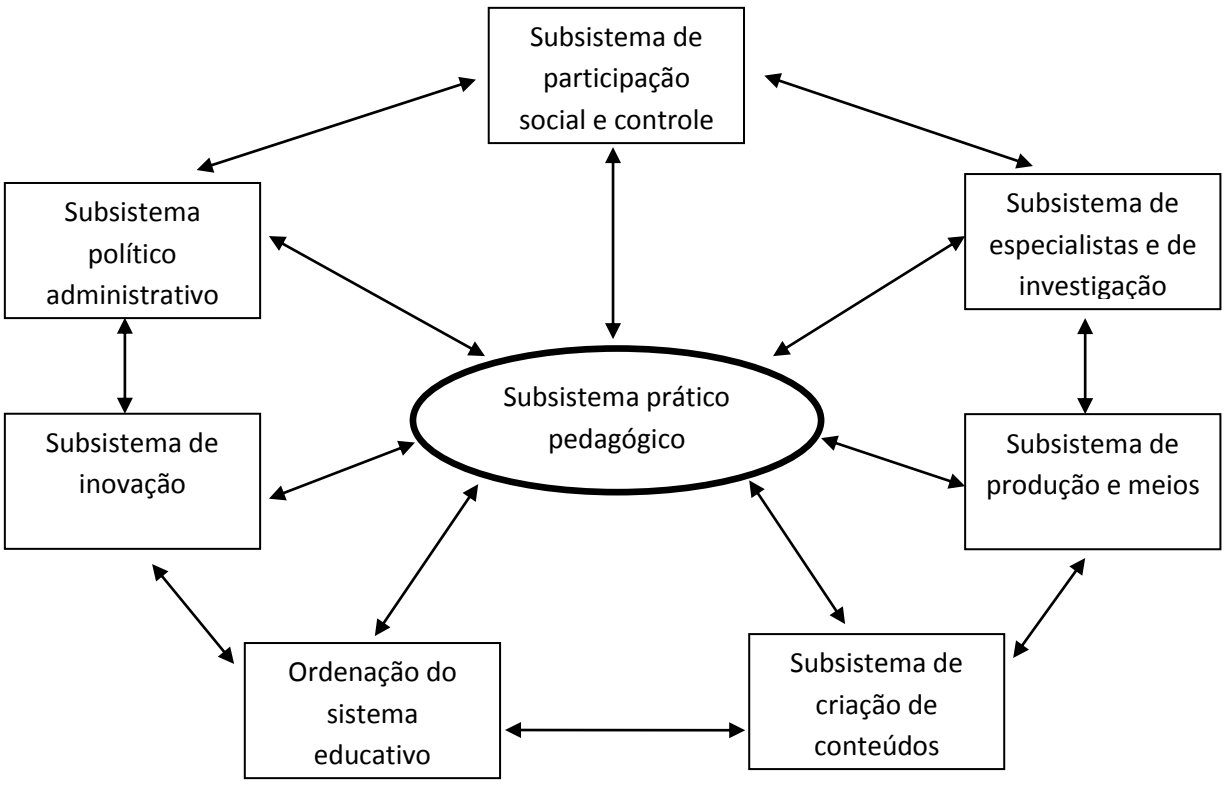


Fig. 2 – Sistema curricular (Gimeno Sacristán, 1998: 23)

Posto isto, consideremos que para uns, o currículo pode resultar da concordância entre os diferentes subsistemas que influenciam uma sociedade. Para outros, espelha a conveniência dos que detêm o poder numa sociedade, isto é, dos subsistemas dominantes. De acordo com Gimeno Sacristán (1998), toda a proposta curricular é,

> *…uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.* (Gimeno Sacristán, 1998: 17)

Neste contexto, para este autor, o currículo é a expressão do propósito cultural de uma sociedade, pelo que se considera existir uma relação entre currículo, a cultura e a sociedade.

Em Portugal, no que diz respeito à Educação de Infância ou Educação Pré-escolar, o propósito ou projecto cultural, expressa-se desde 1997, pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Anteriormente era a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, de 1986, que apontava oficialmente os objectivos gerais para a Educação Pré-escolar. Os referidos objectivos instituíam-se simultaneamente, como os referentes do processo educativo e como os propósitos e as pretensões sociais aspiradas para este nível de educação.

Sendo assim, podemos afirmar que esses *pontos de apoio* (Vasconcelos, 1997a: 7) orientam e facultam sentidos às práticas e intervenções educativas do Educador de Infância, definindo este uma proposta concreta e formal do currículo.

> *…o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.* (Decreto-Lei n.º 241/ 2001 de 30 de Agosto: 11)

Deste modo os Educadores de Infância, quer na construção/ concepção, quer na implementação do currículo, dispõem de grande autonomia e poder de decisão.

> *…o educador é o construtor,* ***o gestor do currículo*** *(…) deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos.* (Vasconcelos, 1997a: 7)

A prática curricular resulta assim, de um equilíbrio das suas opções que consideram todos aqueles que constituem a comunidade educativa – outros educadores/ professores, os pais, as direcções das instituições, mas também as decisões a nível ministerial.

> *…na Grécia antiga, chamava-se currículo à pista por onde os atletas corriam. Mais tarde passou a chamar-se currículo, também, à própria corrida. Estes dois sentidos de currículo cobrem hoje, entre nós, o decurso (…) da educação escolar: a pista e acção de correr nela, isto é, o projecto curricular e a acção ou o desenvolvimento curricular, (…) É a* ***pista*** *em que sustentamos e balizamos a corrida que importa verter em texto, para que a possamos ver – os que nela correm e os que assistem à corrida – e possamos nortear melhor, então, o que nela decorre. Essa* [é a] *oportunidade de afirmarmos os projectos curriculares das nossas turmas…* (Niza, 2001: 3)

Fontes e fundamentos do currículo

Na génese dos propósitos educativos ou das propostas curriculares estão sempre princípios que os fundamentam, evidenciam e consolidam,

> *Afigura-se-me evidente que o fundamento último de um Currículo é, e será, sempre o Homem, ou melhor, a plenitude do seu desenvolvimento no seio de uma Cultura que lhe é própria. Ora, o Currículo ganha corpo no conjunto de actividades educativas que, sob a égide da instituição escolar, contribuem para o desenvolvimento da pessoa humana. Daí a importância de localizar as «origens» a partir das quais obtemos os «dados» necessários para tornar públicos os* ***fundamentos*** *do conjunto das actividades educativas que os alunos vivenciam sob a alçada da instituição escolar.* (Vilar, 1994: 30)

Vilar aponta para uma realidade e anota também o desenvolvimento de uma postura educativa que revela uma *localização consciente* desses mesmos fundamentos. Na opinião de D`Hainaut, uma politica educativa de natureza sociocultural, psicopedagógica e epistemológica,

> *…não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interacções, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo…* (D`Hainaut, 1980: 42)

Deste modo afirmamos que a política educativa é uma das fontes do currículo, havendo outras como a sociocultural, a pedagógica, a psicológica e a epistemológica. Ao considerarmos a primeira fonte há que ter em conta a organização social, o desenvolvimento tecnológico e os valores sociais. A fonte pedagógica obriga-nos a ponderar as finalidades da educação e o tipo de

crianças que temos para definir a prática educativa. A fonte psicológica ajuda-nos a compreender as características dos alunos, apontando processos de aprendizagem. Finalmente, a fonte epistemológica ao apreciar a evolução científica e ter em conta a lógica interna das disciplinas também contribui grandemente para a concepção e desenvolvimento de um qualquer currículo.

Nas perspectivas de Pacheco (1996) e Ribeiro (1995) verificamos propostas semelhantes para os fundamentos curriculares. Deste modo, os dois autores anotam como essencial:

- O estudo da sociedade
- O estudo da cultura/ universo do conhecimento
- O estudo do aluno/ sujeito
- O estudo da ideologia e a análise da pluralidade de orientações curriculares

Pressupostos sociológicos – o estudo da sociedade

O estudo ou a análise da sociedade como fonte do currículo, possibilita anunciar o que esta solicita à escola em termos socioculturais e compreender o que ambiciona em termos de educação ou instrução – transmissão de conhecimentos, valores e atitudes, isto é, o que deseja difundir a gerações mais jovens.

Deste modo a sociedade determina uma influência sobre a escola, e por consequência, sobre o currículo, estabelecendo valores, procedimentos e conteúdos a implementar. Como efeito, podemos considerar que o currículo também é a representação das aspirações sociais num determinado período político-social.

Universo do conhecimento – o estudo da cultura

> *A escola velha, instrumento de uma cultura tradicional, condenou-se a si mesma pela sua falta de dinamismo, pelo seu vício de despejar saber em recipientes mais ou menos receptivos. Segundo René Char a cultura impõe um fazer, numa troca que*

> *implica expressão. A cultura dos livros para que não represente já hoje o dia de ontem, o passado, precisa de ser vivida, recreada, na expressão livre de cada um. Então o indivíduo é verdadeiramente emissor de cultura e estará apto e desejoso de receber outras emissões. É este para mim o sentido dinâmico da escola – uma instituição aberta a todos os saberes, numa interacção permanente com o meio.* (Vigário, 2009: 14)

A escola deverá considerar a cultura como fonte do currículo e verificar que conhecimentos e conteúdos vai veicular. Valorizam-se assim, uns em prejuízo de outros e escolhem-se uns eliminando outros (Ribeiro, 1995). Deste modo, na escola, os currículos expressam os conhecimentos que se pretendem ver transmitidos às gerações mais novas.

As primeiras concepções encaram a Escola como um meio para preservar os valores de uma herança cultural e social, contudo as actuais percepções delegam na escola um papel de instrumento para o desenvolvimento e transformação sociocultural.

> *…actualmente (…) quadros teóricos mais adequados permitem-nos ver com maior clareza o que realmente se passa no interior desse nicho ecológico que são as escolas. Isso facilita-nos a tarefa de reinterpretar tudo o que aí acontece e de chamar a atenção para as possibilidades de desenvolver práticas educativas comprometidas com a defesa de uma sociedade mais justa, mais democrática e, portanto, mais livre.* (Torres Santomé, 1995: 10)

Este autor cita ainda Lawton (1989), que sugere uma análise dos moldes culturais de uma sociedade, como um modo de seleccionar os conteúdos a trabalhar no ensino. Este estudo, análise cultural, permite apreender quais são,

> *…as "invariáveis culturais", isto é, aquelas características que os seres humanos parecem ter em comum independentemente da sociedade na qual vivem: os universais humanos.* (Torres Santomé, 1998: 98).

ou seja, segundo o mesmo autor, os dominantes *universais humanos*. Assim, e ainda de acordo com Lawton (1989), Torres aponta para uma uniformidade de estruturas dos sistemas culturais e o que se manifesta em divergências,

seriam as dominantes *variáveis culturais* que definiriam a constituição de cada uma das sociedades. Neste aspecto uma sociedade é organizada por uma enorme heterogeneidade e uma multiplicidade cultural que reflecte as perspectivas, os valores, as experiências e os interesses de cada um dos grupos sociais. Contudo, ainda que se definam estruturas comuns ou universais nas sociedades, no momento de reflectir sobre um projecto curricular, há que ponderar a inexistência de uma uniformidade quanto aos sistemas culturais específicos, inerentes a cada país, região, ou escola,

> *…a verdadeira essência da questão consiste em como efectuar esse esvaziamento e essa selecção natural, respeitando a diversidade inerente a cada sistema.* (Torres Santomé, 1998: 100)

Torres cita Banks (1993), que associa o conhecimento em cinco categorias, para que nos demos conta dessa realidade,

> *1 – **Conhecimento pessoal/cultural**. É constituído pelos factos, conceitos, explicações e interpretações elaborados pelos alunos a partir de experiências pessoais em suas casas, famílias e das práticas culturais comunitárias às quais têm acesso. (…)*
> *2 – **Conhecimento popular**. Este tipo de conhecimento é resultado das acções, interpretações e crenças promovidas através das diferentes redes de (…) meio de comunicação (…)*
> *3 – **Conhecimento académico dominante**. Forma-se a partir de conceitos, paradigmas, teorias e explicações que constituem o corpo de conhecimento das ciências sociais e do comportamento. (…)*
> *4 – **Conhecimento académico transformador**. Este conhecimento é resultado de conceitos, paradigmas, temas e explicações que influenciam e transformam o conhecimento académico dominante ou principal, contribuindo para expandir e revisar os padrões, paradigmas, teorias, explicações e metodologias de pesquisa estabelecidos. (…)*
> *5 – **Conhecimento escolar**. Resultado de factos, conceitos e generalizações apresentados nos livros-texto, manuais para professores e, em geral, em todos os recursos didácticos elaborados para serem utilizados nas instituições escolares*. (Torres Santomé, 1998: 100-101)

No acto de planificação curricular há que ter em conta, segundo Banks (1993), os diferentes tipos de conhecimentos, o modo como eles se relacionam entre si, e ainda o espaço ou a relevância que se atribui a cada um.

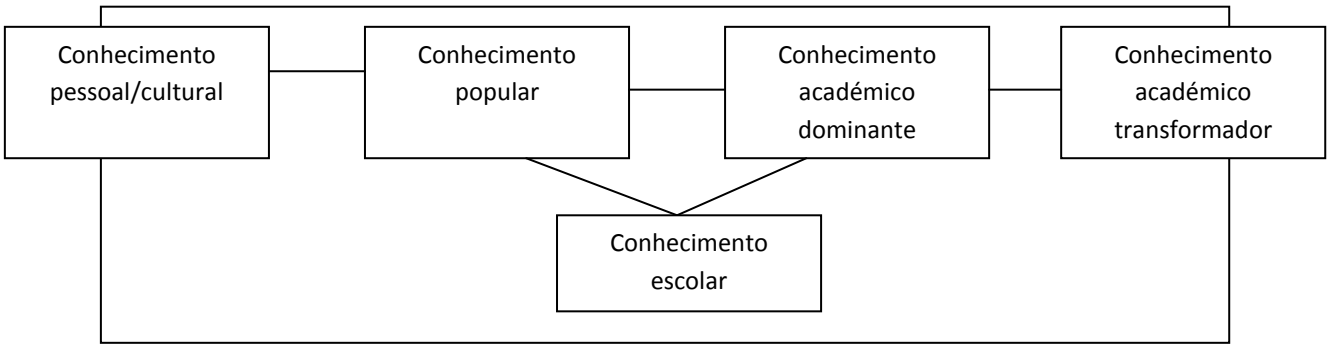


Fig. 3 – Inter-relação dos diferentes tipos de conhecimentos (Banks, 1993 *apud* Torres Santomé, 1998:101)

Os projectos curriculares resultam então, da extensão e do grau de conexão que se possa atribuir a cada um dos seus factores, respeitando mais ou menos as diferenças culturais, que apontam, uns mais do que outros, para uma produção ou para uma transformação cultural e social.

Desígnios psicopedagógicos – o estudo do aluno/sujeito

O estudo dos desígnios psicopedagógicos constitui-se como uma fonte marcante de informação isto porque o currículo se dirige a,

> *…um grupo de alunos num dado tempo da sua escolarização, com determinadas características, necessidades e níveis de desenvolvimento humano; acresce, também que, sendo o currículo um plano de aprendizagem, se torna necessário examinar as condições, processos e limites da aprendizagem proposta a esses educandos…* (Ribeiro, 1995: 53)

Deste modo, a adequação é fundamental para as decisões e propostas curriculares irem de encontro aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, enquanto alunos/ sujeitos. Neste âmbito, a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem são fontes inesgotáveis e um dos fundamentos do currículo.

Projecto cultural, social e político – o estudo da ideologia

O currículo sugerido por um grupo de pessoas, é motivado, claramente, por ideias, valores, atitudes e crenças, o que nas palavras de Pacheco (1996), tem sempre presente, pressupostos ideológicos.

> *Enquanto projecto cultural, social e político, o currículo só pode ser construído na base de ideologias ou de sistemas de ideias, valores, atitudes, crenças, tudo isto partilhado por um grupo de pessoas com um peso significativo na sua elaboração.* (Pacheco, 1996: 57)

Neste sentido afirmamos que o currículo não assume um carácter neutro quanto a pressupostos ideológicos. Revela antes, interesses políticos e sociais, isto porque o que é ensinado na Escola, atende a um determinado entendimento por parte dos responsáveis do poder político. Os conhecimentos e os conteúdos curriculares transmitidos na Escola, são motivados por grupos singulares da sociedade que de acordo com os seus interesses, seleccionam uns e eliminam outros. Por sua vez, os Educadores não operam apenas numa medida unicamente educativa, pois a sua acção, as suas práticas, também são ideológicas, isto quando filtram e seleccionam determinado conteúdo, tema ou tópico, ou aplicam um determinado método no seu ensino, revelam as suas opções pedagógicas – valores, atitudes e ideologias.

Para Pacheco pelo currículo, a sociedade selecciona e transmite o conhecimento que considera válido.

> *…o currículo torna-se num instrumento ideológico, com diferentes orientações…* (Eisner *apud* Pacheco 1996: 57)

Na escola, o currículo encerra-se numa prática pedagógica, sendo a síntese ou a representação do papel social e cultural da escola, e por conseguinte impregna toda a actividade escolar. O currículo pode reunir e cruzar modelos diferentes, convertendo-se num apresentador daquilo a que podemos intitular

como prática pedagógica nas aulas e nas escolas. (Gimeno Sacristán, 1998: 26)

> *A maioria das práticas pedagógicas tem a característica de estar multicontextualizada. As actividades práticas que servem para desenvolver os currículos estão sobrepostas em contextos aninhados uns dentro dos outros ou dissimulados entre si. O currículo se traduz em atividades e adquire significados concretos através delas. Esses contextos são produtos de tradições, valores e crenças muito assentadas, que mostram sua presença e obstinação à mudança quando uma proposta metodológica alternativa pretende instalar-se em certas condições já dadas.* (Gimeno Sacristán, 1998: 28)

As origens do currículo em Educação de Infância

Ainda a propósito das fontes gostaríamos de focar as origens do(s) currículo(s) que norteiam a Educação de Infância.

> *As fontes do currículo na educação de infância são, em primeiro lugar, o próprio conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança. No entanto, como os textos de Bernard Spodek e de Júlia Formosinho salientam, a cultura como fonte curricular é uma referência incontornável, mesmo neste nível etário.* (Formosinho, 1996: 11)

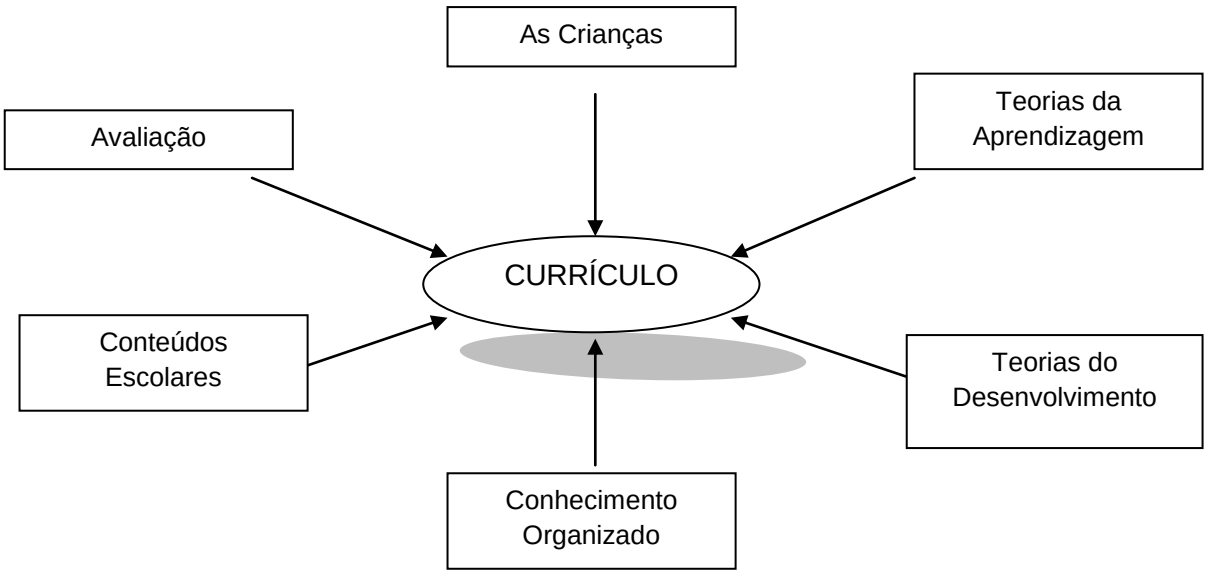


Fig. 4 – Fontes do Currículo (adaptado de Spodek, 1993b; Spodek e Saracho, 1998)

Spodek e Saracho apontam como fontes do(s) currículo(s) em Educação de Infância o que se prende com *o quê* e *quando ensinar*. Não se identificando com as fontes que elencam, afirmam que do seu ponto de vista aquilo que seria adequado como principal fonte curricular tem a ver como uma visão do presente e do futuro das crianças que determinará o que lhes deve ser ensinado. Assim trata-se de valores humanos e de que as crianças atinjam a *autonomia pessoal baseada na razão.*

> *Os valores, as apreciações estéticas, as atitudes e as predisposições são formas compartilhadas de conhecimento que as crianças também devem aprender (…) O conhecimento do sistema simbólico da cultura (…) também deve ser desenvolvido nas crianças. A aquisição do conhecimento é uma tarefa para toda a vida. Embora ela inicie na primeira infância, os objectivos da educação nunca poderão ser totalmente atingidos nestes anos.* (Spodek e Saracho, 1998: 95-96)

Teorias do currículo

Nas palavras de Gimeno Sacristán (1998: 37), as teorias sobre o currículo são metas teóricas sobre os propósitos que o compõem e a forma de o idealizar. As teorias curriculares têm a função de dispor em modelos os enigmas e os factos curriculares de modo a fundamentar as práticas. Os modelos configuram-se, assim, no modo de reprodução do real num esforço de entrosar, descrever e aclarar as dúvidas nas relações entre a teoria e a prática.

> *As teorias sobre o currículo se convertem em referenciais ordenadores das concepções sobre a realidade que abrangem e passam a ser formas, ainda que só indirectas, de abordar os problemas práticos da educação.* (Gimeno Sacristán, 1998: 38)

Para Pacheco é de considerar que as

> *…teorias são, por conseguinte, classificações ou sínteses das várias concepções de currículo, com o intuito de facilitar a compreensão da complexidade curricular...* (Pacheco, 1996: 33)

Neste enquadramento, Kemmis (Pacheco 1996: 35) refere-se ao currículo através da configuração de três modelos: a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica. Gimeno Sacristán estabelece quatro concepções sobre o currículo: uma *soma das exigências académicas*; uma *base de experiências*; um *legado tecnológico e eficientista*; e um *configurador da prática*. (1998: 39,41,44,47)

O currículo como soma das exigências académicas

A orientação curricular perspectiva-se a partir da teorização concentrada em conteúdos, temas ou tópicos como um resumo do saber cultural, produzido sob a forma de disciplinas. Estes pressupostos mais formais e académicos enraizaram-se fortemente no sistema educativo e acabam por implicar a própria organização de toda a Educação. Neste sentido é mais simples de controlar e de regular, ao invés de considerar concepções psicopedagógicas.

Para a administração escolar, as regulações curriculares guiam-se muito mais pelos conteúdos do que por qualquer outro aspecto. A influência académica, a organização dos professores e as necessidades da própria escola e da administração propiciam a subsistência deste pressuposto, que o currículo, como soma das exigências académicas, é

> *…um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado.* (Pacheco 1996: 35)

Esta concepção, fica patente numa disposição do currículo por disciplinas *científicas básicas* agrupadas em planos de estudos visivelmente muito estruturados. Realçam-se consideravelmente os conteúdos e a transmissão vertical dos conhecimentos, favorecendo-se assim um espírito académico do currículo. Os saberes de elite, os considerados cultos e elaborados, são repartidos em diversas disciplinas, que aspiram desenvolver as aprendizagens consideradas fundamentais, como a leitura, a escrita e a matemática.

> *A necessidade de um tipo de cultura diferente (…) a urgência de propor programas mais activos para camadas mais amplas e heterogéneas, a necessidade de superar um academicismo estreito, fonte de aprendizagens de escasso significado para quem as recebe, a urgência em conseguir uma maior relação entre conhecimento de áreas diversas, etc., são problemas que implicam concepções do currículo relacionadas com uma maior ou menor preponderância da lógica dos conteúdos na decisão sobre o currículo.* (Gimeno Sacristán, 1998: 40)

O currículo como base de experiências

A perspectiva do currículo como base de experiência e interesse sucede das concepções dos movimentos de renovação da escola, no início do século XX, e afirma-se na Educação de Infância por enfatizar menos os conteúdos e valorizar mais os interesses dos alunos e as suas experiências de aprendizagem.

> *O movimento "progressivo" americano e o movimento da "Escola Nova" europeia, romperam neste século o monolitismo do currículo, centrado até então mais nas matérias, dando lugar a acepções muito diversificadas, próprias da ruptura, pluralismo e concepções diferentes das finalidades educativas dentro de uma sociedade democrática.* (Gimeno Sacristán, 1994: 41)

Seguros de que as características intelectuais, físicas, emocionais e sociais, são relevantes para o desenvolvimento e a vida do indivíduo, há consciência e consideração que devem ser sujeitas a procedimentos coesos de modo a atingirem-se as finalidades do ensino. No processo educativo, como efeito imperioso, há que estimar ainda os aspectos metodológicos, visto que destes provem o alcance de muitas dessas finalidades e não dos conteúdos restritos do ensino.

Neste âmbito poderemos afirmar que o currículo é,

> *…um meio de promoção da auto-realização dos alunos, pois os conteúdos são apenas formas de pensar e organizar a aprendizagem…* (Pacheco, 1996: 36)

O currículo como base de experiências, estabelece uma forte ligação com a Educação de Infância, por avolumar os interesses das crianças e a riqueza das experiências que lhe são proporcionadas, atirando para segundo plano o academismo escolar.

> *O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas, segundo Dewey (1967a, 1967b). O método não é o meio para algum fim, mas parte de um sentido ampliado do conteúdo.* (Gimeno Sacristán, 1998: 41)

Valorizam-se assim as actividades que oferecem uma dinâmica de auto-desenvolvimento, evocando-se a atenção para os aspectos metodológicos do ensino, pois deles vai depender o sucesso das experiências e consequentemente a realização das aprendizagens do aluno.

Neste raciocínio, a estrutura curricular não se baseia em disciplinas mas sim num *conjunto de cursos e experiências planejadas que um estudante tem sob a orientação de determinada escola.* (Gimeno Sacristán, 1998: 41).

Esta é uma concepção humanista de currículo e que sobrevém como reacção à concepção do currículo como soma das exigências académicas. Partindo deste pressuposto, a escola é compreendida como,

> *…uma agência socializadora e educadora total, cujas finalidades vão mais além da introdução dos alunos nos saberes académicos, para abranger um projecto global de educação.* (Gimeno Sacristán, 1998: 42)

O currículo como um legado tecnológico e eficientista

Aqui harmoniza-se o currículo como parte intrínseca de toda a estrutura do sistema educativo e considera-se que as suas finalidades escolares se diferenciam nos distintos níveis de ensino. Nesta teoria o currículo como tecnologia (conjunto de processos e recursos utilizados pela organização com

vista a permitir alcançar os seus objectivos) preocupada com a sua própria eficiência (o alcance dos próprios resultados) é visto como

> *…a etapa preparatória dos cidadãos para a vida adulta, respondendo às necessidades do sistema produtivo, (…) uma preocupação decisiva nos esquemas de organização curricular como valor independente.* (Gimeno Sacristán, 1998: 44)

Neste sentido recai sobre o currículo na escola uma perspectiva funcionalista, que prepara os alunos para uma vida activa transmitindo uma ideia, ou resposta ao sistema produtivo, despontando uma preocupação com a eficiência e com a rentabilidade do ensino o que irá manifestar-se num determinado modelo de organização e estrutura curricular.

> *Dentro da teorização sobre o currículo, proposições mais psicopedagógicas misturam-se, às vezes, com esquemas de racionalidade técnica, que vêem nas experiências e conteúdos curriculares a serem aprendidos pelo aluno um meio de conseguir determinados objectivos da forma mais eficaz e científica possível.* (Gimeno Sacristán, 1998: 45)

O currículo como configurador da prática

A construção curricular que aponta para uma relação entre a teoria e a prática, é um processo que globaliza os problemas do currículo. Nesta acepção, o currículo é a linguagem mais congruente de modo a comparar os diferentes círculos, dos quais provêm decisões para uma acção pedagógica, isto é, para modelar a prática, mesmo que não se consigam inferir nessa orientação, as suas normas ou regras.

> *A preocupação pela prática curricular é fruto das contribuições críticas sobre educação, da análise do currículo como objecto social e da prática criada em torno do mesmo.* (Gimeno Sacristán, 1998: 47)

Numa perspectiva social dever-se-á considerar uma alternativa crítica de modo a que se reconheça o currículo como uma peça intermediária e mediadora da

sociedade externa à escola e as práticas que resultam do desenvolvimento do currículo.

Esta acepção não exclui a ideia do currículo como projecto cultural, mas antes, reflecte como o transforma em cultura real, tanto para os educadores como para as crianças, aliando as particularidades da teoria e da prática no ensino como uma fracção inerente à linguagem da cultura.

O discurso da metodologia sobre a prática escolar desenvolve-se na relação entre a teoria e a prática e propõe-nos uma liberdade de micro espaços sociais para assim desenvolver um trabalho crítico dentro dos sistemas escolares e sociais.

> *Sendo expressão da relação teoria-prática em nível social e cultural, o currículo molda a própria relação prática educativa concreta e é, por sua vez, afetado pela mesma.* (Gimeno Sacristán, 1998: 53)

Capítulo III

Parte Prática

Práticas Indiferenciadas

Uma tentativa de crescimento e construção

Práticas Indiferenciadas

Uma tentativa de crescimento e construção

Observação Directa (participada)

> *O observador-participante aumenta o seu grau de introspecção de modo a aprender a usar-se a si próprio como instrumento de investigação.*
>
> (Vasconcelos, 2006: 94)

Notas de Campo relativas à observação e participação em contexto de um Jardim de Infância, no Norte do País, no âmbito da Formação Inicial de Educadores de Infância no ano lectivo de 1997/ 1998. O que agora apresentamos são alguns dos suportes escritos do Estágio que realizámos para a conclusão da nossa Formação Inicial. Foi aí que começou o nosso questionamento face ao trabalho desenvolvido e à melhor forma de o fazer, tendo em vista o crescimento e aprendizagem das crianças. Colocámo-nos em posição para observar a nossa própria acção, na qual ao olharmo-nos a nós mesmos, tínhamos como principal alvo de estudo aquilo que seria inevitável neste percurso, esta construção da nossa própria identidade em Educação.

1. Estrutura do Dia de Actividades

8:30 – As crianças começam a chegar e são recebidas pelas Auxiliares com quem permanecem até às 10 horas, no Polivalente, a ver televisão.

9:00 – As Educadoras dão início ao dia lectivo com o atendimento aos pais até às 10 horas.

10:00 – Início das actividades na sala:
Acolhimento
Actividades Livres em simultâneo com Actividades Orientadas, em pequenos grupos, alternando as crianças.

11:30 – Actividades de Rotina:
Arrumação da sala
Ida à casa de banho
Preparar o grupo para o almoço

12:00 – Almoço acompanhado pela Educadora, Estagiário e uma Auxiliar do refeitório.

13:00 – Sesta no Dormitório, sob a responsabilidade das Auxiliares.

15:30 – Acordar as crianças e prepará-las para o lanche.

16.00 – Lanche acompanhado pelas Auxiliares, pela Educadora e pelo Estagiário

16:40 – As crianças dirigem-se para o Polivalente acompanhadas pelas Auxiliares, para ver televisão e esperar pelos pais.

17:00 – Saída das Educadoras.

18:00 – Encerramento do Jardim de Infância.

Nota: Quando solicitado pelas Educadoras ou pelos Estagiários realizam-se reuniões entre estes, das 9:30 até às 10:00, sem exageros no prolongamento destas.

À medida que as crianças vão acabando de almoçar, um adulto (a Educadora, o Estagiário ou a Auxiliar do refeitório) acompanha-as à casa de banho e leva-as em seguida ao dormitório para as deitar. Quando há um intervalo entre estas duas rotinas aproveita-se para trabalhar um pouco nos quadros negros que existem junto ao refeitório.

A hora de saída das Educadoras é às 17:00 com a excepção das duas Coordenadoras que alternadamente prolongam o seu horário até às 18:00, tomando assim a responsabilidade pelas crianças que aguardam a chegada dos pais e disponibilizando-se ainda para o atendimento.

2. Acolhimento/ Reuniões de Grande Grupo

A duração dos acolhimentos varia entre os 15 e os 30 minutos, consoante o interesse do grupo.

Nesta actividade a participação das crianças é ainda nula pois preferem o contacto oral e corporal com o colega do lado. Deste modo dispersam-se o que torna a nossa tarefa um pouco mais difícil, na medida em que queremos iniciar ou dar continuidade a uma conversa e não conseguimos cativar a atenção do grupo, levá-los a permanecer sentados e prepararem-se para o diálogo.

Os temas de conversa vão surgindo. À medida que cada criança fala a Educadora vai aproveitando o que dizem para explorar os principais tópicos das conversas. Uma das suas finalidades, com esta atitude, é cativar a atenção do grupo, por vezes para ensinar algo de novo ou negociar uma nova regra de trabalho e socialização. Vendo assim, a Educadora está de imediato a

estimular o diálogo com a criança, fazendo-a sentir-se parte do grupo.

No acolhimento não existem tópicos previamente definidos, adaptando-se estes ao contexto e situação criada no desenrolar espontâneo do diálogo. Devido à idade do grupo (3 anos) ainda não é possível planificar o dia de actividades com ele. Os nossos acolhimentos finalizam com a escolha de cada criança da área de trabalho para actividades livres.

Breve Análise Crítica

No nosso ponto de vista o acolhimento é o momento ideal para o estímulo ao diálogo, desenvolvendo assim a linguagem. Permite ainda ao adulto (o Educador) ficar a conhecer e registar os conceitos socioculturais.

No que diz respeito aos acolhimentos realizados com o nosso grupo de crianças, o pouco que se faz já é óptimo devido ao seu dinamismo e euforia, que os leva a dispersar constantemente. É bastante difícil mantê-los sentados e com atenção sem se baterem, arranharem e por fim chorarem. Há uma distracção constante por parte do grupo sendo apenas as canções e algumas histórias que os cativam e os levam à calma.

Apesar de todos os contratempos que surgem durante os acolhimentos a Educadora não deixa de ter um excelente poder de persuasão sobre o grupo, isto porque as crianças mostram-se receptivas à palavra dela.

3. Actividades de Rotina de Manutenção e Organização

As actividades de Rotina baseiam-se nas idas à casa de banho, no dar (ajudar) o almoço, no deitar, ajudando-os a despir, no levantar, ajudando-os a vestir e no lanchar.

Outra actividade rotineira de todas as crianças que frequentam este Jardim, apesar de não fazer parte do leque das actividades de rotina, é o ver televisão, durante uma hora antes das actividades se iniciarem na sala, e outra hora depois do lanche até os pais os virem buscar.

Antes das crianças irem para o dormitório, a seguir ao almoço, arbitrariamente a Educadora e o Estagiário encarregam-se ou de assegurar o apoio à refeição ou ajudá-los na casa de banho e deitá-los. Quando o Estagiário não está, há sempre uma das Auxiliares do refeitório que assume esse papel.

Todas as rotinas, com excepção do almoço e do deitar as crianças, são acompanhadas e dirigidas pelas Auxiliares, que as ajudam a levantarem-se, a desapertar as calças para ir à casa de banho, a vesti-las depois de as terem acordado, etc.

Algumas destas rotinas são de manutenção porque na nossa opinião muitas delas, como o lavar as mãos depois do almoço, têm como finalidade manter e proporcionar o bem-estar (higiénico e saudável) do grupo.

Em relação às actividades de organização e gestão com a participação do grupo, não se registou nenhuma delas com o auxílio de instrumentos, como por exemplo, o quadro de presenças ou das tarefas. Os instrumentos de gestão que facilitam as actividades de organização ainda não são utilizados atendendo às idades das crianças. Limitamo-nos a gerir as actividades oralmente.

O tempo de duração das nossas actividades de Rotina de Manutenção é de aproximadamente 3 horas (incluindo a sesta).

Breve Análise Crítica

A actividade de Rotina proporciona à criança um contacto com uma realidade de carácter repetitivo, criando um hábito que a leva a um sentido de responsabilidade por esta acção.

O acompanhamento do adulto permite o apoio ao desenvolvimento e organização das tarefas que constituem a actividade de Rotina. Na nossa opinião este apoio é favorável à mútua conquista da confiança e do afecto entre a criança e o adulto.

De realçar nesta análise crítica são as atitudes menos adequadas para com as

crianças, da parte de alguns adultos. Presumo que este facto que se deve à falta de formação. Defendo que se devem evitar estas posições e não devemos ficar alheios ao carácter também pedagógico das actividades de Rotina, que é por vezes (e muitas) esquecido. Outro erro fulcral que se vê muitas vezes cometer é o "despachar", "despachar a coisa…". É claro que nestas alturas vêem-se as atitudes mais infelizes no trabalho com crianças. O rápido nunca (ou geralmente) pode sair bem, daí o provérbio "Depressa e bem, não há quem!" Mas aqui o que está em questão não é a qualidade (quantidade) do produto final – o ir a casa de banho depressa ou o despachar a comer, por exemplo – mas sim a qualidade pedagógica no desenrolar da tarefa e no apoio à capacidade da criança.

Se o Estagiário é rápido com as crianças, não tem tempo para observar e estudar as suas capacidades e dificuldades no desempenho das actividades e movimentos, isto é, não está em causa o tempo e a eficácia da actividade mas sim os objectivos e finalidades que estão nela implícitos. O melhor é "levar todo o tempo do mundo", só deste modo haverá oportunidade para perceber o que cada criança aprendeu.

4. Actividades Livres

As Actividades Livres realizadas na sala contam sempre com o apoio de um adulto (da Educadora, das Auxiliares e do Estagiário). Os quatro, distribuídos arbitrariamente pelos vários cantinhos ou circulando por estes, apoiam o trabalho livre de cada criança, proporcionando-se as interacções de aprendizagem.

Geralmente os cantinhos mais solicitados nas Actividades Livres são a casinha, a garagem, as construções, a biblioteca ou a modelagem.

Estas actividades realizam-se sempre a seguir ao acolhimento, têm uma duração que varia entre os 60 e os 90 minutos, em simultâneo com uma Actividade Orientada, em pequenos grupos, em que os seus elementos rodam pelos restantes espaços da sala, sempre que possível.

As actividades Livres deverão proporcionar à criança todo o prazer de brincar livremente. São propícias ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação, da simulação e imitação do mundo adulto, competindo a este possibilitar-lhe a livre circulação e troca de experiências.

Na sala de actividades há sempre a preocupação de pôr em prática as várias atitudes atrás referidas, não deixando ou tentando não deixar escapar nada e indo ao encontro dos interesses de cada criança.

5. Recreios

Das vezes que fomos ao Jardim tivemos por várias ocasiões, inclusive no dia do Magusto, a oportunidade de observar a utilização do recreio exterior.

Geralmente quando o tempo permite, antes ou depois das actividades na sala, o grupo é levado ao recreio. As crianças adoram brincar no espaço exterior que por sinal é de excelência quanto à sua dimensão, localização e possibilidades de interacção. Correr e brincar com os pneus são os jogos preferidos delas.

Num dos recreios foi possível a construção de uma casinha, com os bidões plásticos vazios que existem espalhados no recreio ao dispor das crianças. Levámos os meninos para o recreio, deram umas corridas e depois jogaram à bola, houve oportunidade de explorar os bidões atrás referidos. Deste modo surgiu a ideia de construir a casinha. Enquanto abria regos no chão com a ajuda de uma pequena enxada, a Educadora ajudava os meninos a colocar os bidões e os pneus nesses buracos (regos), tapando de seguida com terra parte desses elementos. Deste modo este material ficava semi-soterrado, o que permitia simular as paredes que delimitavam a casa quadrangular.

A duração dos recreios varia consoante as actividades. Se o tempo permitir chega-se a gastar o período da manhã no exterior.

Breve Análise Crítica

Na nossa opinião este espaço é o ideal para os jogos destinados ao desenvolvimento psicomotor.

> *As crianças têm oportunidades diárias para usar os grandes músculos, incluindo correr, saltar, balançar-se. Planeia-se diariamente um tempo de ar livre para que as crianças possam desenvolver os grandes músculos, aprendam sobre o meio exterior e se possam exprimir com liberdade e barulho.* (NAEYC**,** 1990b: 13)

As ideias da Educadora vão de encontro ao atrás citado visto que leva as crianças ao recreio sempre que as condições climatéricas o permitem.

No recreio os quatro adultos que acompanham o grupo têm a preocupação em se dispersar juntamente com as crianças, o que permite um apoio mais individualizado e estimular as interacções das crianças.

De lamentar são as fracas condições em que se encontra o equipamento fixo de recreio (baloiços e escorrega). As crianças chegam a solicitar por várias vezes o escorrega, o trepador e o sobe e desce, correndo para estes sempre que podem dar uma escapadela aos olhos dos adultos. Isto é claro, obriga a uma atenção redobrada e mais rigorosa sobre o grupo, de modo a evitar eventuais quedas ou acidentes. Apesar deste aspecto menos positivo as crianças divertem-se correndo, saltando, jogando à bola e realizando outras brincadeiras sem grandes atropelos isto porque, a dimensão da área é enorme e até invejada (talvez!!!) em muitos outros Jardins dos arredores.

6. Actividades Orientadas

1.º Registo

1. Data: Setembro de 1997

2. Local: Sala dos 3 anos: área da casinha

3. N.º de crianças: pequeno grupo composto por seis (6) crianças

4. Actividade: Simulação da culinária e tarefas domésticas

4.1. Finalidades/Objectivos:

- Representar os vários tipos de alimentos que podem constituir uma refeição.

- Identificar e utilizar correctamente os utensílios disponíveis na cozinha e no quarto, de acordo com a acção.

4.2. Duração: 60 minutos

4.3. Recursos/ Materiais: 32 réplicas de alimentos em plástico requisitados na Ludoteca do CIFOP e todos os materiais que constituem a área da casinha.

4.4. Situação de Partida: A Educadora sugeriu que se requisitassem na Ludoteca do CIFOP réplicas de alimentos para enriquecer o trabalho da casinha, visto que este é um dos espaços mais solicitados pelas crianças.

4.5. Descrição: na sala fez parte do acolhimento em grande grupo o mostrar as 32 réplicas de alimentos de plástico colorido. De seguida, em diálogo e em contacto directo com os objectos, cada criança teve oportunidade de os explorar, identificando-os e manejando-os livre e espontaneamente.

5. Avaliação: as crianças que realizaram esta actividade mostraram-se intensamente entusiasmadas pelos novos objectos que manejavam. Algumas delas não demonstravam grande dificuldade no reconhecimento e utilização de cada alimento, enquanto as outras não tinham ainda a concepção de refeição e quantidade, pondo todos os pratos, talheres e alimentos de uma só vez na mesa, por exemplo.

6. Observação: durante a Actividade foi divertido observar as diferentes reacções aos diversos objectos que podemos encontrar na casinha. Alguns meninos não mostraram dificuldade na utilização e identificação dos vários brinquedos que existem na cozinha e no quarto, enquanto para outros foi necessário acompanhamento e correcção, por exemplo, em que caçarola se coziam os ovos ou se fritava o peixe; quais eram os talheres e os pratos necessários na mesa para cada uma das refeições que realizavam; como se deitava um bebé e se vestia; como fazer a cama; lavar os dentes e engomar

roupa também fazia parte das nossas tarefas.

2.º Registo

1. Data: Outubro de 1997

2. Local: Sala dos 3 anos: área das mesas

3. N.º de crianças: pequenos grupos rotativos compostos por oito (8) crianças

4. Actividade: Pintura, Expressão Plástica

4.2. Finalidades/Objectivos:

- Desenvolver a criatividade e a motricidade fina.

4.2. Duração: 60 minutos

4.3. Recursos/ Materiais: folhas de papel A3, tintas e pincéis.

4.4. Situação de Partida: A Educadora formou pequenos grupos rotativos pelos diferentes espaços.

4.5. Descrição: Foram propostas às crianças as Actividades Livres em simultâneo com a Pintura em pequenos grupos rotativos. De acordo com o entusiasmo das crianças, a Pintura realizou-se nas duas mesas da sala em um grupos de oito meninos que trocavam com os colegas distribuídos pelos restantes cantinhos da sala, à medida que terminavam. Eu ajudava cada menino a identificar as diversas cores, utilizando o respectivo pincel do modo e no tempo indicado.

5. Avaliação: Na avaliação é de realçar a ausência das formas, pois todas as pinceladas se sobrepunham umas às outras. A motricidade fina ainda está muito pouco desenvolvida.

6. Observação: Foi importante observar o contacto directo de cada menino com este material, visto que era a primeira vez que o faziam. De igual modo foi gratificante auxiliá-las nas suas dificuldades e estimulá-las para a Pintura.

3.º Registo

1. Data: Outubro de 1997

2. Local: Recreio

3. N.º de crianças: 24 - grupo completo

4. Actividade: Construção da casinha do Recreio

4.1. Finalidades/Objectivos:

- Constituir um novo espaço lúdico exterior.

- Exprimir com liberdade e barulho todo o entusiasmo e prazer pela actividade.

- Desenvolver os grandes músculos.

4.2. Duração: 1 hora e 30 minutos

4.3. Recursos/ Materiais: Bidões de plástico vazios, pneus, uma enxada e as mãos.

4.4. Situação de Partida: A Educadora deu a ideia de construir com eles (os meninos) uma casinha no recreio com bidões e pneus, pois são os materiais que mais gostam de explorar no recreio.

4.5. Descrição: O grupo foi para o recreio e depois de umas tantas corridas, jogar à bola e brincarem livremente construímos todos juntos a casinha no recreio. Enquanto abria os regos no chão com a enxada, a Educadora e os meninos colocavam os bidões e os pneus nesses espaços tapando em seguida com terra. Deste modo este material ficava parcialmente soterrado o que permitia simular as paredes que delimitavam a casa quadrangular.

5. Avaliação: A construção foi bem sucedida e as crianças aderiram bastante à actividade. Aproveitaram muito e bem o tempo para correr, saltar e jogar à bola. A maioria não tem dificuldade em correr, havendo ainda outras que tropeçam bastante nos próprios pés ou não dobram bem os joelhos no passo de corrida. O pontapear a bola está pouco desenvolvido, havendo necessidade de explorar mais, de modo a exercitar e desenvolver os músculos das pernas em coordenação com os braços.

6. Observação: Foi uma actividade bem divertida mas mais interessante foi a atitude de algumas crianças que insistiam em retirar os bidões parcialmente soterrados.

4.º Registo:

1. Data: Outubro de 1997

2. Local: Polivalente

3. N.º de crianças: 12 crianças de cada vez

4. Actividade: o jogo "Dança do Jornal" Expressão Motora

4.1. Finalidades/Objectivos:

- Construir as noções espácio-temporais e de partilha.
- Exercitar os grandes músculos, a lateralidade e a audição.

4.2. Duração: 20 minutos

4.3. Recursos/ Materiais: folhas de jornal e uma pandeireta.

4.4. Situação de Partida: Breve exploração do jornal e da pandeireta e explicação do jogo acompanhado pela exemplificação.

4.5.Descrição: O jogo "Dança do Jornal" tem as mesmas características do jogo das cadeiras, apenas estas são substituídas por folhas de jornal.

Um dos acessórios deste jogo foi uma pandeireta. Como se trata de uma actividade nova as reacções de cada criança foram surpreendentes pois algumas delas choravam, recusando-se a levantar-se ou até simplesmente a correr. Quase todo o grupo insistia, quando eu parava de bater a pandeireta, em se sentar no mesmo lugar onde anteriormente estava. Foi bastante difícil conduzir e explorar o jogo pois a mínima regra é ainda muito abstracta para o grupo.

A duração do jogo teria sido sensivelmente de 20 minutos pois o grupo "boicotou" o jogo preferindo cada uma das crianças explorar a folha de jornal

fazendo dela tiras e bolas de papel.

5. Avaliação: O grupo tem ainda bastantes dificuldades em partilhar um objecto. Apesar de se mostrar, por breves momentos, receptivo à actividade não atingiu o primeiro objectivo predefinido: Compreender as noções espácio-temporais e de partilha.

6. Observação: Pensava que as folhas de jornal em substituição das cadeiras seriam o ideal para o grupo de crianças, pois facilitaria o processo de sentar e levantar sem atropelos e tropeções.

5.º Registo

1. Data: Outubro de 1997

2. Local: Sala dos 3 anos: área da casinha

3. N.º de crianças: pequeno grupo composto por seis crianças

4. Actividade: Sessão de Culinária – Brigadeiros de Chocolate

4.1. Finalidades/Objectivos:

- Confeccionar os brigadeiros de chocolate.
- Ter contacto directo com os vários ingredientes.
- Perceber a transformação dos ingredientes, o antes e depois.

4.2. Duração: 50 minutos

4.3. Recursos/ Materiais: utensílios – um medidor, uma colher de pau, um alguidar, uma travessa e papel de alumínio. Ingredientes – açúcar, bolachas, chocolate ralado, ovos e manteiga. As mãos para a modelagem das bolas de chocolate.

4.4. Situação de Partida: a Actividade de Culinária foi proposta pela Educadora visto que a casinha é uma das áreas de trabalho preferida pelas crianças. Os brigadeiros foram da minha iniciativa.

4.5. Descrição: a confecção do doce teve o apoio da Auxiliar para fazer as bolinhas de chocolate, pois os meninos ou comiam a massa de chocolate ou então desfaziam-na em migalhas. A Actividade teve início com a identificação e a prova (se possível) de cada ingrediente.

5. Avaliação: O grupo de crianças aderiu à actividade com entusiasmo, curiosidade e gulodice. Têm ainda a motricidade fina pouco desenvolvida isto porque não conseguiam fazer as bolinhas de chocolate. Perceberam bem que existiam vários elementos (ingredientes) separados que só misturados permitiram formar o produto final, os Brigadeiros de Chocolate.

6. Observação: A actividade terminou com apresentação ao grande grupo do doce feito pelo pequeno grupo, com a promessa de comerem ao lanche. Esta actividade teve continuidade à tarde, antes do lanche. Formaram uma roda no dormitório e vesti-me de cozinheiro, sem eles verem. Cantaram a canção "O meu cozinheiro" e só depois se distribuíram os brigadeiros por cada criança (algumas repetiram).

O disfarce do Estagiário poderia ter sido motivo de riso do grupo, mas a admiração e espanto foi grande e até houve crianças que tiveram dificuldades em reconhecer o adulto.

6.º Registo:
1. Data: Novembro de 1997
2. Local: Polivalente
3. N.º de crianças: 24 – grupo completo
4. Actividade: História e Desenho

4.1.Finalidades/Objectivos:

- Desenvolver a imaginação.
- Exercitar a visão, a audição e atenção.
- Desfrutar de momentos de calma e de prazer ouvindo o conto.

4.2. Duração: 60 minutos

4.3. Recursos/ Materiais: voz, mãos, papel de cenário e lápis de pastel a óleo.

4.4 Situação de Partida: Contar a lenda de S. Martinho e ilustrá-la.

4.5. Descrição: à medida que eu contava a lenda de S. Martinho, desenhava e pintava cada elemento que fazia parte dela, em papel de cenário com lápis pastel a óleo. A forma como a história foi narrada não foi a mais positiva mas só o pintar cativou a atenção de todo o grupo pois no fim pediram outra e chegaram mesmo a criá-la: uma bruxa numa vassoura e uma menina num caldeirão. Mais uma vez adoraram e alguns deles impressionaram-se de verdade com as imagens criadas por mim.

5. Avaliação: todos os objectivos predefinidos para esta actividade foram atingidos com sucesso. Todo o grupo manteve silêncio e soube ouvir e ver, estando atento; em conjunto imaginaram uma história que eles próprios contaram.

6. Observação: de realçar nesta actividade foi a curiosidade e a atenção rigorosa com que todos estiveram a ouvir a história e a ver os desenhos que a pouco e pouco ganhavam forma. Foram tão imaginativos que criaram uma história e alguns deles até tiveram medo da bruxa desenhada por mim.

7.ºRegisto:

1. Data: 11 de Novembro de 1997

2. Local: Polivalente e recreio

3. N.º de crianças: 99 crianças (todas as que frequentam o Jardim de Infância)

4. Actividade: Magusto e Jogos Populares, Expressão Motora

4.1. Finalidades/Objectivos:

- Festejar o dia de S. Martinho, participando no Magusto.
- Cooperar, participando em jogos de equipa.
- Conviver ao ar livre, exercitar os grandes músculos e desenvolver a socialização.

4.2. Duração: toda a manhã.

4.3. Recursos/ Materiais: sacos, estafetas, castanhas e fitas de várias cores para identificar as equipas.

4.4. Situação de Partida: os Estagiários tomaram a iniciativa de preparar as actividades para o dia do Magusto, organizando também jogos de equipa.

4.5. Descrição: os estagiários decoraram o Polivalente para a festa de S. Martinho. Esta teve início às 9:30 com uma peça de teatro de marionetas que teve uma duração sensivelmente de 1 hora. Terminada a peça as crianças organizaram-se em grupos, acompanhados pelas Educadoras, Estagiários e Auxiliares, para comerem as castanhas assadas e beberem limonada. As crianças que não comeram castanhas serviram-se de bolachas. Acabado este pequeno lanche começámos a organizar os jogos de equipa. Como estava um tempo ameno a coordenadora resolveu realizá-los no recreio exterior. Como seria de esperar a orientação das actividades por parte dos Estagiários não foi a mais correcta, pois a planificação predefinida destinava-se ao interior e não ao exterior, (como seria de esperar) as crianças dispersaram muito mais depressa o que dificultou a organização dos grupos para os jogos. Felizmente tudo correu bem, visto que as crianças dos 4 grupos se divertiram imenso com a corrida dos sacos, o banco sem fim, o tesouro, as estafetas e o bom barqueiro. O jogo que cada grupo realizou foi orientado por cada um dos Estagiários.

5. Avaliação: todas as crianças aderiram com entusiasmo aos jogos, divertindo-se bastante. Souberam conviver em grupo e não se mostraram apreensivas em brincar com os colegas de outras salas.

6. Observação: os Estagiários estavam um pouco nervosos em orientar o intercâmbio entre todas as crianças do Jardim de Infância. Mais apavorados ficaram quando foram para o recreio, isto porque a planificação destinava-se ao interior. Talvez a presença da Orientadora de Estágio os tivesse amedrontado um pouco e deixado um tanto apreensivos, apesar de não ser essa a sua intenção ao estar a participar com os Estagiários nas actividades.

2.º Relatório Periódico

1.Estrutura do Dia de Actividades

A estrutura do dia de actividades manteve-se a mesma referida no 1.º relatório referente às primeiras semanas da PP V, com excepção do dia 26 de Novembro. Nesse dia para aproveitar o tempo de sol, as crianças não dormiram no período da tarde, brincando no recreio exterior. Também nesse mesmo dia, começámos com uma reunião, logo às 9:30h, das Educadoras e dos Estagiários na presença da Orientadora. O assunto da reunião foi a planificação das actividades para a festa de Natal a realizar no dia 17 de Dezembro de 1997.

2. Acolhimento/ Reuniões em grande grupo

O modo como se fizeram os acolhimentos não se alterou desde as descrições anteriores. De relevar é o acolhimento do dia 29 de Novembro em que cantámos os parabéns à Educadora.

3. Actividades de Rotina

A estrutura das Actividades de Rotina manteve-se com a excepção do dia 26 de Novembro em que as crianças não dormiram. Neste dia achou-se mais interessante as crianças brincarem no recreio, aproveitando o bonito dia.

4. Actividades Livres

As actividades livres realizaram-se em simultâneo com as actividades orientadas. No dia 17 de Novembro o grupo de crianças trabalhou em actividades livres com a massa de farinha, usufruindo da minha ajuda ou da Educadora. No dia 19 de Novembro levei para o grupo utilizar nas actividades livres um jogo de construção com sólidos geométricos, “O comboio”. Além de circular pelos vários cantinhos, tive oportunidade com este jogo de perceber se as crianças reconheciam cores e formas.

5. Recreio

Geralmente as crianças depois das actividades na sala fazem um recreio no Polivalente. No dia 26 de Novembro o grupo teve oportunidade de brincar livremente no recreio exterior, no período da tarde, fazendo assim gazeta ao sono. Como estava uma excelente tarde a seguir ao almoço a Educadora e eu trouxemos o grupo, à medida que cada um acabava de almoçar, para o parque de estacionamento que fica junto ao dormitório. A finalidade desta saída era deixar as crianças apanhar ar e brincar livremente um pouco antes de dormirem. Visto que o grupo estava tão entusiasmado achou-se preferível continuar o recreio, abdicando da sesta.

Breve Análise Crítica

Quando deixei o grupo com as Auxiliares para ir almoçar, havia um pouco de vento e o céu começava a ficar um pouco encoberto. Cheguei a ouvir as Auxiliares num tom irónico interrogarem-se do porquê das crianças estarem no recreio quando o tempo não estava tão bom assim. Na minha opinião antes queriam vigiar a sesta do que o recreio. Quando o grupo chegou ao recreio, as crianças foram buscar os pneus e os bidões para brincarem. A Coordenadora deixou bem claro que queria tudo no sítio após a sua utilização e se não nos responsabilizássemos pela arrumação dos materiais era preferível não deixar os meninos utilizá-los.

Na minha opinião a preocupação excessiva em ver tudo arrumado prejudica a brincadeira da criança. Se a criança sente prazer em desarrumar enquanto brinca, compete ao adulto estimulá-la na brincadeira, fazendo o mesmo. É claro que faz parte das regras ajudá-las a arrumar os materiais no final de cada brincadeira, explicando-lhes sempre o porquê de o fazermos. Arrumar para que não se tropece nos materiais que ficam esquecidos pelo chão e porque arrumados é mais fácil escolher aqueles que queremos utilizar.

6. Registo de Actividades

1.º Registo

1. Data: 24 de Novembro de 1997

2. Local: Sala de actividades dos 3 anos

3. N.º de crianças: Pequenos grupos de três crianças.

4. Actividades: Prenda de Natal, Expressão Plástica

4.1. Finalidades/Objectivos:

- Decorar um vaso de barro com uma vela de cera, prenda de Natal para os pais.
- Desenvolver a imaginação e a motricidade fina.

4.2. Duração: 90 minutos

4.3. Recursos/Materiais: tintas plásticas de várias cores, pincéis e vasos de barro com velas de cera.

4.4.Situação de Partida: fazer uma prenda de Natal para as crianças oferecerem aos pais.

4.5. Descrição: formei um grupo de três elementos e pintámos o vaso de barro com a vela de cera. A pintura do vaso foi realizada pelas crianças e eu apenas as auxiliava dando-lhes o pincel com a tinta que eles escolhiam. À medida que cada criança acabava de pintar trocava com outra que estava em actividades livres. A Auxiliar limpava as mãos dos meninos com diluente e em seguida lavava-as com água e sabão. Para terminar eu pulverizava os vasinhos já pintados com brilhantinas de cor dourada ou prateada. A decoração da cera (pintura e brilhantes) esteve a cargo dos adultos da sala de Actividades (Auxiliares, Educadora e eu).

5. Avaliação: a actividade correu bastante bem e foi de todos os modos dinâmica, contando com a participação de todos os meninos. A maioria do grupo já conhece as cores primárias e tem uma motricidade fina satisfatória, pois não evidencia grandes dificuldades em agarrar e movimentar o pincel.

6. Observação: as crianças mostraram-se sempre animadas pela pintura do vaso pedindo quase todas para pintar outro. De relevar é o facto de bastantes sobreporem as pinceladas de diferentes cores.

2.º Registo

1. Data: 26 de Novembro de 1997

2. Local: Sala de Actividades dos 3 anos

3. N.º de Crianças: duas crianças

4. Actividade: Prenda de Natal, Expressão Plástica (continuação)

4.1. Finalidades/Objectivos:

- Fazer a Prenda de Natal.
- Desenvolver a imaginação e a motricidade fina.
- Concluir a actividade já iniciada no dia 24 de Novembro.

4.2. Duração: 30 minutos

4.3. Recursos/Materiais: tinta plástica de várias cores, pincéis e vasos de barro com velas de cera.

4.4.Situação de Partida: concluir a Actividade visto que as duas crianças que a desenvolveram tinham faltado no dia em que o restante grupo efectuou a decoração dos vasos.

4.5. Descrição: o Manuel e a Mariana tinham faltado no dia em que os seus coleguinhas tinham efectuado a decoração dos vasos de barro com a vela de cera.

Sendo assim, na mesa os três (o Manuel, a Mariana e eu) na companhia da Orientadora, pintámos os vasos. A Orientadora e eu ajudávamos as crianças, dando-lhes os pincéis com as cores que elas pediam, corrigindo-os quando erravam o nome da cor para a qual apontavam e alertando-os para não pintarem onde já haviam pintado.

5. Avaliação: Tanto o Manuel como a Mariana já conheciam algumas cores.

Tiveram a mesma reacção do restante grupo, isto é, não estavam muito interessados em acabar de pintar, fazendo-o por vezes onde já haviam pintado.

6. Observações: a Orientadora teve oportunidade de participar na actividade da qual já tinha conhecimento. Penso que também se sentiu desafiada com as várias reacções das crianças, principalmente quando insistiam em pintar onde já tinham pintado. Como esta actividade já se tinha realizado com o restante grupo havia já poucas tintas, limitando assim o leque de escolha das duas crianças.

3.º Relatório Periódico

1.Estrutura do Dia de Actividades

A estrutura do dia de actividades do mês de Dezembro esteve direccionada para a época Natalícia, mas apesar disso mesmo assim as Rotinas não deixaram de ser as mesmas. De realçar foi o dia 17 de Dezembro em que a rotina foi alterada em função da Festa de Natal. As crianças à medida que iam chegando eram recebidas nas suas salas de actividades pelas Auxiliares. Nós, Estagiários e as Educadoras organizámos e preparámos a Festa de Natal. Uns no Refeitório, encarregaram-se de o decorar e outros no Polivalente prepararam, além da decoração, os pequenos espectáculos.

Seriam 10:30h quando demos início à nossa Festa de Natal, no Polivalente, com a peça de Teatro “A Noite de Natal”, dirigida e representada pelos alunos Estagiários, do curso de Educadores de Infância e de Enfermagem e pelas Educadoras.

De seguida a Festa de Natal continuou com a participação das crianças com canções e teatro de fantoches.

A hora do Almoço foi a mesma, mas neste dia o Refeitório esteve diferente: as mesas estavam juntas e em forma de “U”, decoradas a rigor e de acordo com o Natal, com toalhas de cores garridas, de tons verdes e vermelhos; tinham sobre elas doces, bolos, aperitivos, sumos e outras coisas mais que só se

vêem em dias de festa. Tudo isto resultou da participação dos pais das crianças. A mesa esteve posta até ao final do dia, altura em que a festa terminou.

No período da tarde, antes do lanche, as crianças juntaram-se novamente no Polivalente para esperarem as prendas do Pai Natal. Este, que já tinha visitado todas as salas uma por uma, fez a distribuição das prendas no Polivalente, para as meninas uma boneca e para os meninos uma mota.

O lanche, também de acordo com o dia de Festa, foi diferente dos outros dias. As crianças tiveram oportunidade de provar uma grande quantidade de doçaria típica do Natal, porém não deixámos de parte o pão com manteiga para aqueles que eventualmente pudessem não gostar de doces.

Com tradicionais votos e desejos de um Feliz Natal terminámos este dia sempre especial.

2. Acolhimentos/ Reuniões do Grande Grupo

O modo de reunir as crianças para os acolhimentos não mudou, porém as conversas não poderiam ser as mesmas. A Época Natalícia era do interesse de todos nós, mas as conversas relativas ao Pai Natal e ao Menino Jesus eram aquelas que melhor despertavam o interesse e o entusiasmo das crianças. Deste modo os nossos acolhimentos eram preenchidos com diálogos sobre as prendas, brinquedos e surpresas que todos, crianças e adultos, esperavam para o Natal.

3. Actividades de Rotina

As nossas actividades de Rotina não foram alteradas, porém de relevar é a maior autonomia que se tem notado no grupo de crianças ao realizá-las.

As crianças são capazes de utilizar a casa de banho sozinhas, isto quando não têm cintos ou botões difíceis de se desapertarem, pois à mínima dificuldade solicitam a nossa ajuda.

No que diz respeito à organização e arrumo dos materiais dos vários cantinhos ainda são muitos desorganizados e mesmo com a nossa ajuda não conseguem deixar o cantinho arrumado, no fim das actividades. Sem a nossa ajuda, são poucos os que se preocupam em deixarem os brinquedos no sítio mais apropriado; o Guilherme, o Manuel, a Mariana, o Bruno e a Cláudia são alguns dos meninos que sozinhos arrumam por exemplo a casinha, a biblioteca ou a garagem.

4. Actividades Livres

As actividades livres na casinha, na garagem, na biblioteca ou no desenho realizaram-se sempre em simultâneo com uma actividade orientada mas não deixaram de ser devidamente acompanhadas. Houve sempre a preocupação de estar um adulto, a Educadora ou as Auxiliares, a trabalhar com crianças na casinha ou noutro cantinho, enquanto eu desenvolvia uma actividade orientada em pequenos grupos. Na minha opinião, nesta idade é muito importante o acompanhamento do adulto no jogo de simulação da criança, tal como a casinha o proporciona. Deste modo o Educador pode sempre conhecer um pouco mais o meio envolvente da criança fora do ambiente do Jardim, assim como as suas capacidades e curiosidades; estimula a criança na sua socialização e na linguagem que utiliza e acima de tudo alimenta-lhe a fantasia enriquecendo-a, ao utilizar novos recursos, quando esta, por exemplo na casinha, desempenha a vida do adulto.

5. Recreios

Nos dias em que estivemos a desenvolver a PP V não pudemos ir ao recreio porque esteve bastante frio. Mesmo assim antes do almoço, a seguir às actividades desenvolvidas na sala, houve sempre oportunidade de dar uns saltos e correr livremente no Polivalente. O espaço e o tempo de recreio são sempre importantes a seguir às actividades na sala, pois são essenciais para a locomoção espontânea da criança, desenvolvendo assim os grandes músculos. Deste modo, livremente saltando e correndo a criança aprende por si só e desenvolve a capacidade de deslocação e sentido de orientação. É evidente que o recreio exterior é muito e sempre desejado para brincar sem fronteiras mais restritas. Mas quando não é possível devido ao clima ou outras razões de

força maior, como por exemplo, obras de manutenção ou restauro ou até simplesmente pelo facto de não existir espaço exterior para se fazer recreio ao ar livre, é bem gratificante conseguir fazer quase o mesmo, num recreio interior, como no nosso Polivalente. É claro que este não poderá proporcionar o contacto com o ar livre e com a natureza, mas no nosso Jardim isto realmente só acontece quando as baixas temperaturas e a pluviosidade não permitem as nossas saídas ao parque.

6. Registo de Actividades

- O Bolo de Iogurte
- A Montagem do Presépio de Natal
- A Festa de Natal

1.º Registo

1. Data: 3 de Dezembro de 1997

2. Local: Sala dos 3 anos

3. N.º de crianças: seis crianças

4. Actividades: O bolo de Iogurte – Actividade Culinária

4.1. Finalidade/Objectivos:

- Realizar uma actividade de culinária.
- Fazer o bolo escolhido.
- Perceber as diferentes etapas pelas quais passa a confecção de um bolo.
- Adquirir a noção de que é necessário realizar um conjunto de tarefas até se atingir um fim.

4.2. Duração: A actividade não durou mais de 30 minutos.

4.3. Recursos/Materiais: para além dos utensílios de cozinha, como a batedeira, os recipientes de plástico, as colheres de pau e a forma, utilizámos como ingredientes, ovos, farinha, açúcar, iogurte e óleo; para cozermos o bolo usámos o forno da cozinha do Jardim.

4.4. Situação de Partida: a ideia de fazermos um bolo partiu dos meninos,

durante o acolhimento. O bolo de iogurte foi ideia do Guilherme.

4.5. Descrição: formámos o grupo, constituído por seis meninos, que viria a realizar a actividade. Depois de se verificar na dispensa se seria possível fazermos o bolo de iogurte, sugerido pelo Guilherme, a Auxiliar ajudou-me a montar na sala, em cima de uma mesa, o nosso cantinho de culinária (por instantes), dispondo o material necessário para fazermos a massa do bolo. Todos tiveram oportunidade de ajudar; a partir os ovos, a deitar o açúcar, a farinha e a mexer com a colher. Para bater as claras em castelo usámos a batedeira da cozinha, que despertou no grupo um especial interesse e admiração dada a sua dimensão de tipo industrial. A nossa actividade terminou depois de untarmos a forma, enchê-la com a massa do bolo e a levarmos à cozinha para ir ao forno. Terminada a actividade as crianças que a realizaram distribuíram-se pelos vários cantinhos da sala, continuando a manhã com actividades livres. O nosso bolo de iogurte comeu-se ao lanche.

5. Avaliação: nada de indesejável há a apontar na actividade pois foi com grande calma que esta se realizou. A avaliação da actividade foi feita pelos meninos que nela tinham participado, em grande grupo formado no final das actividades livres.

6. Observação: nesta manhã posso dizer que quem me "salvou a pele" foram os meninos pois devido ao cansaço da preparação para o Natal, eu não tinha nada preparado para fazer com eles. Mas em grande grupo, no acolhimento tive a preocupação em estar atento às diversas opiniões e sugestões de trabalho. Deste modo viemos a realizar a actividade de culinária sugerida pelo grupo.

2.º Registo

1. Data: 10 de Dezembro de 1997

2. Local: Sala dos 3 anos

3. N.º de crianças: seis crianças

4. Actividade: A montagem do Presépio de Natal

4.1. Finalidades/Objectivos:

- Construir em pequeno grupo, um presépio de Natal na sala de actividades.

4.2. Duração: 40 minutos (aproximadamente)

4.3. Recursos/Materiais: tecidos, bonecas de trapos e peluches, cartão, palha e o biombo da biblioteca.

4.4. Situação de Partida: no Acolhimento falámos do nascimento de Jesus e da ideia de construirmos um Presépio na sala, com bonecas de trapos e peluches.

4.5. Descrição: eu confeccionei as figuras do presépio (o burro, a vaca, S. José e a Virgem Maria) em peluches e bonecos de trapo. Depois de lhes falar do nascimento de Jesus, mostrei-lhes os bonecos que tinha feito e sugeri que escolhêssemos na nossa casinha um boneco (um bebé) para fazer de menino Jesus no Presépio que íamos montar na sala. Formámos um pequeno grupo de 6 crianças e com a palha que a Auxiliar nos trouxera, com o biombo da biblioteca e com uma placa de cartão, pusemos mãos à obra. Construímos uma pequena casinha que viria a ser o estábulo onde o menino Jesus nasceu. Com o biombo delimitámos o espaço, com a placa de cartão fizemos o telhado e com a palha cobrimos o chão e o telhado do estábulo. Só depois dispusemos os bonecos de acordo com o Presépio tradicional.

5. Avaliação: devido à grande agitação dos meninos, foi-me bastante difícil orientar a Actividade. É de realçar o facto das crianças não darem muita importância à construção do Presépio mas sim à brincadeira com os bonecos. Como prova disso, o Márcio chorou por não poder montar o burro, que estava imóvel no Presépio.

6. Observação: esta actividade, “A montagem do Presépio de Natal” decorreu com imensa agitação e grande entusiasmo, mas o barulho e a euforia do grupo, criaram em mim um certo desespero e frustração por não os conseguir controlar.

3.º Registo

1. Data: 17 de Dezembro de 1997

2. Local: Polivalente

3. N.º de crianças: 23 crianças

4. Actividade: Festa de Natal – "A canção do pinheirinho".

4.1. Finalidades/Objectivos:

- Participar na Festa de Natal do Jardim.
- Desfrutar de momentos de convívio e diversão.
- Cantar uma canção de Natal para os restantes colegas do Jardim.

4.2. Duração: canção de Natal: cerca de 5 minutos; festa de Natal: cerca de 90 minutos.

4.3. Recursos/Materiais: círculos de cartão, simulando as bolas de Natal do pinheirinho; caixas de cartão forradas com papel de embrulho, simulando as prendas de Natal; a voz dos meninos.

4.4. Situação de Partida: era necessária a participação dos nossos meninos na festa de Natal e para isso preparámos a canção do pinheirinho (encenando-a), assim como os adereços, objectos que enfeitam a árvore de Natal.

4.5. Descrição: no dia anterior tínhamos recortado e decorado círculos de cartão com papel autocolante de várias cores e em pequenos pedaços. Deste modo construímos as nossas bolas de Natal, que alguns meninos seguravam nas mãos enquanto cantavam. Forrámos caixas de papelão com papel de embrulho, fazendo assim as nossas prendas de Natal; algumas delas abertas serviram para alguns meninos se sentarem durante a canção. A festa de Natal correu conforme tinha sido planeada. Começou com uma pequena dramatização dos alunos Estagiários dos cursos de Enfermagem e Educadores de Infância e ainda com a participação das Educadoras. De seguida, as crianças de cada sala, em grupo, apresentaram os trabalhos que tinham preparado, canções e teatro de fantoches (sala dos 5 anos).

5. Avaliação: as crianças cantaram lindamente e tornaram o cenário amoroso.

Devido à idade dominante no grupo, 3 anos, nós adultos tivemos uma participação mais activa, isto é, ajudámo-los a cantar e a moverem-se de acordo com a canção, posicionando-nos de frente para o grupo.

6. Observação: toda a decoração existente no Polivalente foi elaborada pelo grupo de Estagiários do curso de Educadores de Infância. Assim tínhamos um Presépio construído em cartão e pintado a pastel a óleo e giz, pequenas sombras chinesas coladas nos vidros das janelas e das portas, anjos de papel, bolas de Natal e estrelas penduradas no tecto. Parte da decoração do refeitório também foi elaborada por nós.

4.º Relatório Periódico

1. Estrutura do Dia de Actividades

O dia na sala de actividades começa com a reunião do grande grupo, que sempre que possível se faz logo às 9:30h, horário que pretendo estabelecer durante a PP VI. Penso que é a hora mais indicada para dar início às actividades na sala, pois estarem até às 10 horas a ver televisão, alguns desde as 8:30h ou 9 horas, é muito. Isto leva as crianças a ficarem impacientes, saturadas e irrequietas. Sempre que possível, gostaria, como já tenho feito de "roubar-lhes" meia hora à televisão, no período da manhã. Deste modo consigo alargar o tempo de actividades na sala, podendo assim ir mais vezes ao recreio; muitas das vezes não vamos porque o tempo de actividades é reduzido não permitindo intervalo, ou tempo de sobra para um recreio antes do almoço.

2. Acolhimentos/Reuniões do Grande Grupo

Facto novo que tenho a referir é a reunião do grande grupo que passámos a fazer logo após concluir as actividades. Com isto tentei que todas as crianças falassem, individualmente ou por grupos de trabalho, do que fizeram nos cantinhos da sala, a biblioteca, a garagem, a casinha e o cabeleireiro.

Um trabalho mais elaborado da minha parte permitiu dinamizar um pouco mais as quatro áreas de trabalho atrás referidas. Para isso criei na casinha mais uma divisão, a sala de estar (com um sofá e uma televisão), construímos um

cabeleireiro permitindo a utilização de seis crianças de cada vez e a biblioteca foi dinamizada com novos livros e novas histórias. O meu trabalho com a Educadora baseou-se na exploração e orientação das actividades livres nestes espaços, estimulando a criança na reunião do grande grupo, no final destas, a manter o diálogo sobre o que cada uma sozinha ou em grupo fez. Foi um trabalho interessante do ponto de vista da exploração das actividades livres. Há sempre alguma coisa que se pode ensinar e aprender com eles durante a nossa actividade. Um exemplo disso seria o modo correcto de utilizar a televisão ou preparar a festa de anos, na casinha. No cabeleireiro há muito a fazer, principalmente na exploração dos materiais disponíveis, pois trata-se de um espaço novo na sala. A dinamização da Biblioteca teve, como qualquer novidade, um grande impacto. A reestruturação do espaço e enriquecimento ao nível dos materiais permitiu a crianças e adultos ter melhor percepção daquilo que havia. Deste modo entendemos quais as histórias do interesse do grupo, como os “Três Porquinhos” e “Os 101 Dálmatas”. Estas eram muito exploradas, cativando e despertando muito mais a curiosidade das crianças.

3. Actividades de Rotina

As actividades de Rotina continuam a ser as mesmas, isto é, nada foi abolido mas também nada de novo foi criado. As crianças apesar de realizarem com um pouco mais de autonomia as actividades de rotina (quer de manutenção, quer de organização) ainda não têm nenhum suporte na sala para registar, controlar e organizar a participação de cada uma, o que não significa que não esteja a fazer falta. Pelo contrário, sinto que se justificaria um quadro de tarefas, por exemplo, para cada um dos meninos registar, controlar e organizar a sua participação nas tarefas ao longo do dia de actividades, assim como um quadro das presenças para registar a sua frequência diária. A razão pela qual ainda não comecei a trabalhar com este tipo de material prende-se com o achar que será prematuro disponibilizar um suporte para a gestão destas actividades. É uma questão a transpor para a PP VI pois na minha opinião será mais apropriado, isto porque terei maior responsabilidade pelo grupo e estarei presente um maior número de horas por semana, permitindo assim uma participação mais activa neste tipo de tarefa.

4. Actividades Livres

No âmbito das actividades livres criei um novo espaço que pode ser frequentado por seis crianças, o Cabeleireiro. Aqui dispus escovas, pentes, secadores, pequenos espelhos de mão, champôs, sabonetes e perfumes. No nosso cabeleireiro em frente a um espelho grande havia dois lugares sentados para pentear e ao lado um outro para lavar a cabeça.

Durante o mês de Janeiro houve a preocupação de planificar e explorar mais as actividades livres, contando com uma maior participação e orientação tanto da minha parte como da Educadora. Este trabalho permitiu-nos avaliar as capacidades individuais e do grupo e ficar a conhecer as necessidades e desejos das crianças para futuros trabalhos a realizar na sala e no Jardim.

5. Recreios

O bom tempo que por vezes se faz sentir permitiu-nos realizar o recreio ao ar livre a seguir ao almoço. Sempre cerca de 30 minutos antes de os deitar levámo-los até ao parque junto ao dormitório. No dia 14 de Janeiro transportámos os legos para esse espaço de recreio e juntámos o grupo à medida que acabavam de almoçar. Estes tempos de recreio proporcionam à criança um convívio ao ar livre, libertando-a dos espaços interiores do Jardim, permitindo-lhe correr e saltar um pouco, fugindo da rotina. Na nossa opinião as crianças desta idade que vivem no meio urbano têm pouco contacto com a rua pois em casa as suas brincadeiras limitam-se ao interior do quarto. Nos dias de mau tempo é impossível levá-los ao recreio e nota-se então no grupo uma grande inquietação e impaciência.

6. Registo de Actividades

1.º Registo

1. Data: 7 de Janeiro de 1998

2. Local: Sala dos 3 anos – Cabeleireiro

3. N.º de crianças: seis crianças

4. Actividade: Actividade livre no Cabeleireiro

4.1. Finalidades/Objectivos:

- Explorar a actividade livre num espaço novo.
- Criar e desenvolver o jogo de simulação no cantinho do Cabeleireiro.

4.2. Duração: 90 minutos

4.3. Recursos/Materiais: espelhos, pentes, escovas, pulseiras, travessões, frascos vazios de Champô e perfumes.

4.4. Situação de Partida: criar por tempo indeterminado um espaço novo para o jogo de simulação. Em actividade livre explorámos e orientámos as brincadeiras do grupo.

4.5. Descrição: durante esta actividade livre de cabeleireiro tive uma participação com base na orientação e exploração do jogo de simulação. Comecei por apresentar o cantinho do Cabeleireiro e os materiais nele disponíveis. Depois de lhes demonstrar a utilização dos vários materiais, escovas, pentes, espelhos, secadores, etc, participei livremente no trabalho do pequeno grupo de seis crianças. Servi de modelo. Lavaram-me e pentearam-me o cabelo, puseram-me bandoletes e travessões. Enquanto isto, eu ajudava-os dizendo-lhes e demonstrando-lhes o modo correcto e mais eficaz de realizarem as tarefas. No final da actividade livre ajudei-os a arrumar os materiais, orientando-os para os devidos lugares.

Após a arrumação do cantinho, reunimo-nos em grande grupo e pedi àqueles com quem tinha trabalhado que falassem aos restantes colegas da experiência que tinham vivido: o que era o cabeleireiro, o que lá havia, quem lá tinha estado e o que tinham feito.

5. Avaliação: para o primeiro dia em actividade num espaço novo, o grupo não esteve tão disperso como esperava. Levou-me a crer que tinham algum contacto com aquele tipo de material, nas idas com as mães ao cabeleireiro, o que se confirmou durante o diálogo que mantive com eles, durante e depois da actividade. O jogo de simulação nesta área de trabalho revestiu-se de grande

entusiasmo e participação. Na reunião de grande grupo as crianças que desenvolveram a actividade livre no cantinho do cabeleireiro, falaram de modo espontâneo do que tinham feito, isto é, não foi necessário relembrar-lhes para que falassem aos colegas do nosso trabalho em conjunto.

6. Observação: neste cantinho faltou-nos algum material decorativo relacionado com o Cabeleireiro como por exemplo, as revistas, posters e ainda algumas pinturas para maquilhagem. Não me esqueci, mas por falta de recursos e tempo não pude ainda dispor do material referido. Outras oportunidades surgirão.

2.º Registo

1. Data: 14 de Janeiro de 1998

2. Local: Sala dos 3 anos – Casinha

3. N.º de Crianças: seis crianças

4. Actividade: Actividade livre na Casinha

4.1. Finalidade/Objectivos:

- Explorar, desenvolver e criar o jogo de simulação livre no cantinho da casinha.

4.2. Duração: 90 minutos

4.3. Recursos/Materiais: além dos materiais disponíveis na casinha, criámos uma nova divisão, a sala de estar, com um sofá e uma televisão. Usámos ainda o serviço de chá e o bolo de aniversário.

4.4. Situação de Partida: orientar e explorar a actividade livre na casinha, a seguir ao acolhimento e à formação do pequeno grupo para trabalho.

4.5. Descrição: todos juntos realizámos as tarefas domésticas, lavámos a roupa, cozinhámos, arrumámos o quarto e tratámos do bebé. Nas nossas horas livres vimos televisão, no horário nobre, as notícias e o futebol. Fizemos festas de anos tomando chá ou sumo e depois de cantarmos os “Parabéns”, comemos bolo de aniversário, talvez mais do que três vezes. No final da

actividade arrumámos sob minha orientação e reunimo-nos em grande grupo.

5. Avaliação: o grupo de trabalho neste dia na casinha, fê-lo de um modo muito desorganizado e com muita inquietação. Sobretudo o Bruno Miguel e o Frederico não souberam utilizar os materiais, esquecendo-se do bebé no chão ou em cima da mesinha de cabeceira, não seleccionaram os pratos e talheres para porem a mesa e assim resultou uma grande trapalhada. Em reunião de grande grupo quando lhes pedíamos para falarem do que se tinha feito na casinha, simplesmente recusavam ou amuavam. O Frederico começou a chorar como é normal e frequente quando lhe pedimos para nos contar o que fez. Por este facto, quer-me parecer, que teme sempre uma punição.

6. Observação: os elementos que constituíram o grupo que realizou esta actividade livre comigo, foram escolhidos propositadamente por mim. Na minha opinião são crianças que têm pouco desenvolvido o jogo de simulação e a socialização. Deste modo foi minha intenção desenvolver com eles a actividade imitando a vida do adulto e dialogando uns com os outros, visto que trabalhavam em grupo.

3.º Registo

1. Data: 21 de Janeiro de 1998

2. Local: sala dos 3 anos – biblioteca

3. N.º de crianças: seis crianças

4. Actividade: A história dos 101 Dálmatas

4.1. Finalidades/Objectivos:

- Dinamizar o cantinho da biblioteca.
- Ouvir em grande grupo a cassete da história dos 101 Dálmatas.

4.2. Duração: 15 minutos

4.3. Recursos/Materiais: o livro “As aventuras dos 101 Dálmatas”, da Disney, acompanhado pela respectiva cassete e um rádio gravador.

4.4. Situação de Partida: dinamizar o cantinho da biblioteca começando por

ouvir, em grande grupo, a cassete com a história dos 101 Dálmatas e em seguida explorar as imagens do livro.

4.5. Descrição: comecei logo a seguir ao acolhimento por mostrar-lhes o livro da Disney "As aventuras dos 101 Dálmatas" e a respectiva cassete com a história. Como já conheciam a história dos 101 Dálmatas, antes de ouvirmos a cassete, aproveitámos para relembrar os protagonistas da história e o seu enredo. De seguida ouvimos a história e as canções da cassete, todos sentados nas almofadas, formando uma roda. No final da história o grupo distribuiu-se pelos vários cantinhos da sala e eu acompanhei um pequeno grupo de seis crianças na biblioteca. Aí vimos livros e li ao grupo as histórias que me pediram.

5. Avaliação: de negativo a apontar nesta actividade foi o longo tempo que as crianças permaneceram sentadas. Como são muito pequenas depressa se cansaram e poucos foram os que deram grande importância à história. Os momentos mais positivos da actividade foram aqueles em que escutávamos as canções da cassete, como eram mais alegres, ao som da música as crianças batiam palmas dando outro ritmo à actividade.

6. Observação: não foi das actividades mais felizes que orientei mas foi uma experiência importante, pois tratava-se de uma história.

7. Justificação das Actividades Realizadas

Neste ponto não pretendo concretamente fundamentar o trabalho realizado recorrendo a textos de autores entendidos na matéria, mas sim justificar a escolha das actividades realizadas na Prática Pedagógica V com o grupo de 3 anos do Jardim de Infância. Procurei ter em conta este facto e desenvolver com eles actividades simples e em pequenos grupos. É verdade que muitas vezes não fiquei muito feliz com a minha intervenção, mas vejo os resultados como boas experiências que me permitiram ficar a conhecer melhor o grupo.

No início da PP V as actividades por mim escolhidas dirigiram-se ao cantinho da casinha, ao jogo de simulação, deveras importante nesta idade. Assim

houve oportunidade de explorar novos materiais, por mim requisitados na Ludoteca do CIFOP e de realizar actividades de culinária, como os brigadeiros de chocolate, o bolo de chocolate e o bolo de iogurte.

De todas as actividades realizadas na sala as que mais impacto tiveram foram as histórias. Estas são as que maior interesse despertam no grupo, mesmo que tenham sido contadas mil vezes, mil vezes as preferem. Por esta razão tive sempre a preocupação de satisfazer o interesse do grupo com a fantasia que só o Conto Infantil pode dar à criança.

Quando chegou o Natal, época que mais trabalho me deu na prática, foi minha intenção dar de presente de Natal ao grupo algo de novo e divertido. Para isso do meu trabalho resultou um presépio de Natal em peluches. Os bonecos grandes e com volume transmitem sempre algo de mais concreto e real, sem nunca perder a sua fantasia e animação.

A fantasia está sempre associada à animação pois desperta a curiosidade e estimula a criatividade e a imaginação. Deste modo há uma satisfação e alegria interior e pessoal que anima o espírito de qualquer um, adulto ou criança. Assim é o mundo da criança, puro de inocência e rico de fantasia, imaginação e sonhos.

Compete-me a mim, como futuro Educador ser responsável por esta animação e para isso deverei ter comigo um baú de fantasias e abri-lo em função da criança. Foi este o sentimento com que desenvolvi as actividades da PP V, actividades quase sempre sugeridas pelas crianças, quando reunidas em grande grupo.

8. Balanço Global da Prática Efectuada

Olhar para trás e dizer que muito ficou por fazer com os resultados que obtive soa um pouco a presunção minha e estarei a ser demasiado ambicioso. A verdade é que nada há a lamentar na prática efectuada.

Tive sempre hipóteses de pôr em prática todas as minhas ideias e algumas

delas chegaram mesmo a ser desafios. Gostaria de me ter empenhado um pouco mais pois muitas vezes levei a prática ao sabor do improviso, mas mesmo assim posso dizer que correu sempre bem, mesmo nas alturas em que o cansaço apertava.

O mais importante na PP V foi obter auto-confiança e o carinho dos outros para levar a cabo também a futura Prática Pedagógica VI, sem receios mas talvez com alguma ansiedade confundida com o medo de cometer erros face às expectativas que se criaram.

As actividades que mais me intimidaram foram as histórias pois temo falar mas sobretudo dramatizar para o grande grupo. Na minha opinião contar uma história para crianças é dramatizar o enredo. É preciso ser também artista, sobretudo actor, bom actor para vestir os personagens. E isso ainda não domino, mesmo assim não correu mal.

As actividades que mais gostei de desenvolver foram aquelas que exigiam de mim o máximo de dinamismo e alegria. Penso que efectuei a PP V sempre com um espírito livre e dinâmico, alegre e sem receios.

No Jardim de Infância onde efectuei a PP V e onde irei realizar a PP VI conquistei o carinho, a atenção e a admiração de todos. Falo sobretudo das crianças, é engraçado mas noto nas de todas as salas um carinho e uma admiração muito especial por mim. Talvez por ser o único homem, serei o centro das atenções, falo também do corpo Docente e Auxiliar do Jardim. Mantenho uma excelente relação com as pessoas e nunca com nenhuma delas surgiu algo de desagradável no nosso convívio do dia a dia.

Para falar a verdade o que menos aprecámos ao realizar a PP V foram os relatórios Periódicos pela dificuldade em articular a prática com o discurso teórico. Reconhecendo-lhes importância para a análise e registo da nossa prática no Jardim, facto é que ainda não consigo realizar a tarefa adequadamente.

Não gostaria de terminar sem fazer referência, neste trabalho, à Educadora Cooperante que acima de tudo tem sido um pessoa amiga, sempre bem-humorada, que nunca deixou de me motivar e encorajar.

Estou feliz sobretudo por receber o maior calor humano que alguma vez na vida se recebe, o calor de uma criança, o seu sorriso, a sua inocência, a sua vida e o seu futuro.

Método João de Deus

Realidades dos Jardins-Escolas João de Deus

Observação Directa (participada e não participada)

> *A observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico.* (Sousa, 2005: 109)

Notas de Campo relativas às visitas ao Jardim-Escola João de Deus da Associação de Jardins-Escolas João de Deus – Norte de Portugal.

25 e 26 de Março de 2003 – terça-feira e quarta -feira

No Jardim-Escola, mais especificamente nas salas, não existem os chamados "cantinhos", ou seja, as áreas de trabalho às quais estamos habituados.

Verificámos muita organização por parte das Educadoras e práticas utilizando os *Dons* de Fröebel e a *Cartilha Maternal* de João de Deus. Na relação do Educador com as crianças constata-se algum distanciamento, poucas manifestações de afecto e muita ordem. Estivemos a observar três salas, duas delas muito pequenas, a dos 3 e 5 anos. Quanto às actividades dos meninos de 4 anos desenrolam-se no salão, que dá acesso a todas as salas do edifício. É curioso que, à semelhança do que se passa em muitos outros Jardins de Infância, os grupos homogéneos são distinguidos pela cor do bibe. Portanto neste especificamente o bibe amarelo é dos 3 anos, o vermelho corresponde aos 4 e os 5 anos têm bibe azul, sendo chamados tendo em conta este aspecto. Por várias vezes ouvimos a Educadora a chamar a atenção do grupo: *Bibe azul, atenção tanto barulho!...*

Assistimos à transmissão de conteúdos durante tempos a que poderíamos chamar aulas, dirigidas a crianças que têm tarefas a cumprir. Estas são previamente definidas, muito bem planificadas e de igual modo preparadas e distribuídas de forma organizada. Neste espaço de sala de aula não há tempo

para diálogo, trocando-se ideias entre crianças e com o professor.

Na sala dos 3 anos decorria a aula de ginástica durante parte do período de observação. O grupo dos 4 anos estava a desenvolver uma tarefa com o *terceiro Dom* de Fröebel. Para a actividade existia um cubo de madeira com oito cubinhos lá dentro; a Educadora estava de pé com as crianças sentadas em seu redor, numas mesas em forma de octógono (eram quatro mesas com oito crianças em cada), e ia pedindo que fossem construindo *sistemas ou motivos de construção*.

Presenciámos a construção de um cruzeiro, a Educadora pediu que cada um construísse o seu. No desenrolar da actividade o silêncio, a organização e a pouca conversa com o colega do lado foram aspectos nitidamente visíveis. Neste ambiente sem confusão ou distúrbio, depois do último menino construir o seu, era pedido aleatoriamente que cada um dissesse por exemplo: quantos cubos tinha o cruzeiro sem base e também quantos cubos tinha com base. A criança tinha de fazer estas contagens com o dedo indicador direito e sempre de baixo para cima, falando alto para que os restantes colegas que ouviam percebessem. Um outro aspecto trabalhado foi a comunicação matemática, por exemplo: …*se a base tem dois cubos e o cruzeiro tem seis, logo toda a construção tem oito cubos*.

Digna de destaque é a preservação da calma e da organização na realização de todas as tarefas, inclusive quando se punham de pé para se deslocarem. Esta organização esteve sempre implícita desde o início da actividade; quando foram ao armário buscar o material deslocaram-se numa única “fila” ou “comboio” (não nos recordamos do nome atribuído pela Educadora), com o pormenor de que cada criança segurava com o braço direito o bibe do colega da frente e com a mão esquerda levava o cubo do *terceiro Dom* de Fröebel. Assim percorreram todo o salão e foram até aos seus lugares, para iniciarem a tarefa.

Quando terminaram a construção do cruzeiro, a Educadora pediu que cada um construísse algo de forma livre e ao seu gosto. Interessante foi verificar que as

crianças reproduziam os *sistemas ou motivos de construção* já adquiridos.

Para melhor percebermos a actividade, juntámo-nos ao grupo e também realizámos a construção do cruzeiro. No fim da tarefa os meninos ensinaram-nos a arrumar o cubo: é posta a tampa da caixa em cima da mesa, nela juntam-se os oito cubos formando um cubo só, coloca-se a caixa de forma a conter todo o material, vira-se com muito cuidado e finalmente fecha-se. Todas as crianças o fizeram correctamente de forma autónoma.

Cada tarefa era iniciada após o último menino ter terminado a tarefa anterior, ou seja, nunca era iniciada outra tarefa com alguém do grupo a trabalhar.

Em seguida voltaram a levantar-se e deslocaram-se (da forma descrita anteriormente) para procederem à arrumação do cubo no armário.

A actividade que se seguiu foi uma dança de roda durante a qual todos cantaram de forma muito graciosa: havia uma menina no meio que no decorrer da música convidava um colega para seu par; quando era um menino tinha de convidar uma menina e realizavam uma dança muito engraçada (do género de um corridinho).

A certa altura como vimos que se prolongava a dança, aproveitámos para perguntar à Educadora como se estruturava o dia, porque tínhamos curiosidade em ver o trabalho do grupo dos cinco anos – Bibe azul. Disse-nos que no fim da dança iriam trabalhar nas *Noções de Coisas* as plantas. Pelo que nos disse, percebemos que o tema é tratado com recurso ao diálogo, a livros e experiências, incluindo as ideias e manifestações das crianças sobre o assunto. Assim fomos observar o trabalho com a *Cartilha Maternal.*

Antes de sair a Educadora dos quatro anos pediu que os meninos se sentassem e acompanhou-me até à sala da outra colega.

Entrava então numa das salas mais pequenas, sem “cantinhos”/ áreas de trabalho; havia carteiras dispostas em “U”, sentando-se as crianças duas a

duas. Numa das extremidades da sala existiam dois quadros negros, e no meio a secretária da Educadora. Encostado à parede, contíguo aos quadros, um livro enorme (lembrava aqueles livros gigantes, dos mágicos, conhecidos de algumas histórias que lemos aos meninos) que era a *Cartilha Maternal*. Igual à pequena, mas num tamanho muito superior e usando um ponteiro comprido, a Educadora apontava na *Cartilha* as letras ou as palavras para a criança fazer a leitura das mesmas. A leitura que cada criança fazia era da lição em que estava. Pelo que nos apercebemos as crianças não estavam todas na mesma lição, ou seja, cada uma ia ao seu ritmo e o mesmo acontecia com o trabalho de escrita sobre a *Cartilha*.

O que observámos foi meninos sentados à mesa, com folhas soltas onde faziam reprodução de escrita, com a caligrafia sugerida por João de Deus, ao mesmo tempo que outros faziam a leitura dos seus trabalhos, em grupos de três. Foi possível ler, no *Guia Prático da Cartilha Maternal* que a criança pode escolher um par ou um grupo para ir fazer a leitura ao tal livro "grande", mas o que o vimos foi a Educadora ir chamando os meninos; ela é que os elegia para ler em grupos de três, registando num mapa a leitura que a criança tinha sido capaz de fazer. Posteriormente a escrita dos meninos também seria analisada.

Na parede virada para o centro do "U" estava uma fotografia de João de Deus. Na outra extremidade da sala estava um armário com os dossiers, cadernos de trabalhos e outros materiais de todos os meninos.

A sala tinha duas janelas perto das quais havia um espaço da natureza (com vasos e flores) e alguns registos do tipo: *A visita que fizemos... Onde fomos?... Com quem fomos?...* Também observámos a existência de material didáctico como um esqueleto, uma balança e sólidos geométricos. Tinham afixado um mapa do tempo e um mapa das presenças de dupla entrada. Bastante grande, tinha uma coluna na vertical com os nomes dos meninos e uma coluna na horizontal, acima dos nomes, com os dias da semana. Todos os dias as crianças marcavam a sua presença movimentando um símbolo – um Bibe azul fixado com velcro.

Imperava a ordem e até todos se calavam ao mesmo tempo, quando a

Educadora chamava a atenção para isso. Percebemos que todos se empenhavam nas tarefas que concretizavam. O modo de organização e a perfeição com que realizavam as actividades eram sem dúvida surpreendentes.

A Educadora foi muito prestável, ia parando para nos explicar o que estavam a fazer.

Da parte da manhã foi o que observámos.

Durante o almoço também foi possível observar alguns aspectos: as crianças vão almoçar com o bibe e usam babete para que este permaneça o mais limpo possível. Usavam louça sendo a refeição composta por sopa, empadão de arroz com carne e leite-creme.

Chamou-nos a atenção o facto das crianças de 3 anos usarem a colher para toda a refeição, não sabemos se era por ser arroz o segundo prato. Os meninos de 4 anos usavam também o garfo e os de 5 já utilizavam correctamente os três talheres. Existiam umas saquinhas de pano para guardar o babete e o guardanapo, no fim da refeição, tal como fizeram. Foram depois recolhidas pela Educadora para guardar numa gaveta.

Durante a refeição o ambiente foi muito clamo, as Educadoras almoçaram juntamente com as crianças sendo estas servidas e apoiadas pelas senhoras da copa, as únicas que circulavam pelo espaço.

No fim da refeição, as idas à casa de banho eram aguardadas na sala polivalente onde as crianças se sentavam e eram convidadas a fazer silêncio (observável nos meninos dos 4 e 5 anos) cruzando os braços em cima da mesa e deitando a cabeça sobre eles, para descansar. Engraçado foi alguns dos meninos dos 4 anos dizerem-nos para fazer o mesmo.

A postura do Educador é muito idêntica ao que se lê nas descrições do *método montessoriano* sobre a atitude do professor em relação à criança.

É de referir que as Educadores estão sozinhas com as crianças, apenas o grupo dos 3 anos tem uma auxiliar. São as Educadoras que apoiam as crianças em qualquer necessidade, mesmo na ida à casa de banho, a maioria dos meninos já é autónoma. Após a refeição as crianças viram televisão, à excepção do grupo dos 3 anos que foi dormir a sesta.

As actividades da parte da tarde tiveram início por volta das 13:30h. Quando iniciámos a observação da parte de tarde, pedimos para dialogar um pouco com a Educadora do grupo dos 4 anos. A Educadora disponibilizou algum tempo, e as crianças foram convidadas a descansar. Conversámos breves momentos com ela, tendo-nos mostrado os *Dons* de Fröebel, (que tínhamos curiosidade em ver). Explicou-nos que o *terceiro Dom* composto por cubos e o *quarto Dom* por paralelepípedos, são os privilegiados para o trabalho que realiza no Bibe encarnado – meninos dos 4 anos; mostrou-nos ainda alguns dos exemplos dos *sistemas ou motivos de construção* que podem realizar com eles.

O *segundo Dom*, a Educadora disse-nos que não é usado na escola, e o *primeiro Dom* é apresentado aos 3 anos – Bibe amarelo. Falou-nos também da estrutura do dia, inclusive cedeu-nos cópias dessa estrutura, onde está tudo muito definido para cada dia da semana; seguem obviamente aquela distribuição de actividades durante o ano lectivo, havendo alterações de acordo com eventuais dias festivos ou trabalhos de Estagiários. A Educadora formada na Escola Superior João de Deus tem vindo a cooperar na Formação de Educadores no âmbito das disciplinas de Observação e Cooperação, considerando que esta é uma excelente forma de divulgar o Método João de Deus.

Revelou-nos que na sua formação inicial na Escola Superior de Educação João de Deus também abordou outros modelos pedagógicos e curriculares em Educação de Infância, mas a verdade é que foi preparada unicamente para trabalhar com este *método*, no qual acredita piamente, na sua funcionalidade e eficácia. É útil e desenvolve nas crianças capacidades e competências para o seu futuro desenvolvimento.

A Educadora ainda referiu que há cada vez mais procura por parte dos pais desta metodologia de trabalho não pelo apoio social, mas sim pela proposta pedagógica, que acham que promove o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos seus filhos.

A sala do bibe azul (5 anos) já tem uma atitude escolarizante.

Regressando à descrição do período da tarde vimos trabalho de matemática na sala do Bibe azul, a Educadora dos 5 anos convidou-nos a ver uma actividade.

Fomos assistir. Quando chegámos as crianças, sentadas duas a duas, estavam à nossa espera para mostrar o que iam fazer. O que elas tinham era uma caixa com material que eu desconhecia; depois de abrir a caixa havia três placas rectangulares com orifícios, duas delas eram verdes e a outra era cinza.

Tudo estava em ordem, todas as caixas estavam arrumadas da mesma maneira, segundo um critério estipulado que todas as crianças conheciam pelo que não misturavam as peças. A Educadora dava as ordens do meio da sala (de pé). Por exemplo, mandou as crianças fazerem a torre do dois, relembrando a regra que estabelecia não ser possível ter duas peças ou mais. Era o que acontecia por exemplo: na casa das unidades tínhamos duas peças amarelas e a criança tinha de as arrumar e ir buscar a peça a seguir, uma vermelha (por exemplo). Sabiam o que eram as unidades, identificavam a casa das unidades, das dezenas, etc.

A criança era convidada a reproduzir numericamente no quadro aquilo que tinha construído, se tivesse por exemplo duas peças verdes na casa das dezenas, então tínhamos duas dezenas, como escreveriam? Era um dois e um zero, logo era o número 20.

As actividades desenrolaram-se até às 15:30, hora a que as crianças foram lanchar. As rotinas às quais assistimos, desenrolam-se de forma semelhante à de outras IPSS´s, desde a preparação para o almoço, ao lanche, às idas à casa de banho.

Na Manhã seguinte

De volta no dia seguinte, no período da manhã tivemos ainda oportunidade de falar com a Educadora dos 3 anos (sala do bibe amarelo). Não se formou na Escola João de Deus, curiosamente formou-se na UTAD, e entrou para a Instituição onde facilmente aprendeu o modelo, dizendo-nos que era fácil. Explicou-nos como trabalhava o *primeiro Dom* de Fröebel com as crianças. Mostrou-nos. Era uma caixa rectangular com seis esferas, cada uma com a sua cor: azul, amarelo e vermelho (as cores primárias) e três cores secundárias: verde, violeta e laranja. Disse que dava sempre início ao *Dom* de Fröebel, falando um pouco sobre a caixa e o material de que era feita (a madeira). Esta actividade poderia demorar alguns dias pois só quando se certificava que as crianças tinham assimilado a sua informação é que começava a abrir a caixa; as esferas posicionam-se estrategicamente: a primeira é a amarela (a primeira porque era a cor dos bibes dos meninos), de seguida o vermelho, e depois o azul. Exactamente a ordem de cores que têm os bibes dos meninos.

A Educadora referiu que era interessante criar alguma expectativa em volta da caixa, e quando se decidia o momento de a abrir, porque o que era falado em primeiro lugar era a descrição da caixa: *Então o que é uma caixa?... O que é a madeira?.. De onde vem a madeira?...*

Depois de todo este processo muito bem trabalhado, com estratégias e actividades de Expressão Plástica é que abria a caixa e ia falando de cada cor, e só avançava para a seguinte quando verificava que todo o grupo já a sabia identificar em vários objectos.

A Educadora exemplifica com a esfera amarela, mostrando-a aos meninos e pedindo-lhes que recolham objectos disponíveis na sala dessa mesma cor. Enquanto algumas crianças o fazem ordeiramente, a colega diz-nos que nesta fase poderia pedir-lhes que trouxessem de casa objectos amarelos, para depois expor na sala, e deste modo iria explorar a cor no meio envolvente ao grupo. Nas suas palavras, com observações à natureza, passam assim do *primeiro Dom* de Fröebel para as lições de *Noções de Coisas,* ao transporem

para a realidade envolvente, quer na sala quer fora dela, a sequência das cores que tinham na caixa, até dar por concluída a tarefa. O que nos falou é que no grupo etário dos 3 anos tudo o que se faz na sala de actividades é em função do *primeiro Dom* de Fröebel. No final dos 3 anos começam a falar do terceiro Dom e depois nos 4 (Bibe vermelho) é que o desenvolvem.

Curioso foi perceber que a Educadora, e com ela estivemos até bastante à vontade, pois tínhamo-nos formando na mesma Escola embora em pólos diferentes, ela em Chaves e nós em Vila Real, tal como nós também trabalhou em Jardins de Infância da rede pública, onde ao contrário da sua realidade actual, somos os gestores do currículo que lá se aplica. Gostámos de ouvir o que pensava!

Na sua opinião sente mais segurança em ser executora de um currículo já pensado, onde apenas tem de se preocupar com as estratégias a utilizar para atingir os fins. *Depois de aprendermos o método é sempre a mesma coisa.* Ainda na sua perspectiva é muito difícil conceber e gerir um currículo. *Temos de estar sempre a inventar o que fazer. Nunca nos sentimos satisfeitas.*

A Educadora falou-nos de uma criança que recebeu na sua sala vinda de um Jardim de Infância da rede pública, que não queria fazer nada porque estava habituada apenas a brincar, porque na experiência anterior dizia a sua família que só brincava.

O que é mesmo curioso é que as salas são totalmente diferentes; a dos três anos, por exemplo, tem uma manta e um armário num dos cantos com os materiais; todas têm legos, jogos, etc, que estão arrumados e com os quais os meninos podem brincar depois do lanche, no prolongamento de horário.

Verificámos que a motricidade fina é bastante trabalhada logo desde os 3 anos, com a utilização do *primeiro Dom* de Fröebel, e a realização de trabalhos como os que vimos afixados: desenhos, colagens de palitos, recortes muito perfeccionistas, picotagens.

As crianças aprendem noções de matemática desde muito cedo, o que podemos comprovar com a performance de cada um nos diferentes Bibes.

Os placares mesmo não possibilitando a exposição dos trabalhos por parte das crianças (não estavam ao seu nível) destacavam as suas produções de *desenho, modelação*, *noções de coisas*, de *aritmética* e *escrita,* que evidenciam o leque de propostas pelo Método João de Deus.

Também existe o Projecto Anual, que traduz pelo que nos disseram o conhecimento e a consideração das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, no entanto modeladas de acordo com o *método*.

Percebemos no conjunto da nossa observação que são muito técnicas. No Plano Anual aparecem as tarefas que são levadas a cabo durante o ano e se desdobram numa planificação mensal, semanal e quase que há uma diária. As planificações mensais e semanais são reguladoras do programa do *método* o que obriga o Educador a planificar e avaliar o desenvolvimento da criança.

Tendo em conta algumas considerações que as Educadoras fizeram relativamente às competências das crianças, deduzimos que conhecem bem o seu desenvolvimento e as suas capacidades, e provavelmente a avaliação cinge-se ao desempenho da própria criança.

A observação realizada prova que a criança é capaz de assimilar bastante cedo, aspectos bem complexos.

À conversa com a Educadora Maria de Lourdes

Pedimos-lhe que nos falasse do Método João de Deus…

27 de Março de 2003, 17 horas. O nome da profissional entrevistada é fictício.

A conversa ou entrevista informal com a Educadora Maria de Lourdes, não foi gravada a seu pedido pelo que não nos foi possível reproduzi-la integralmente, a seguir destacamos as principais ideias que expressou.

O início da conversa foi avivar a memória, Maria de Lourdes perguntou-nos como correu a nossa visita ao Jardim-Escola João de Deus, e cheia de entusiasmo procurou saber se ainda hoje se aplica o *método* como há trinta anos. Pela nossa descrição, Maria de Lourdes confirmou a sua suspeita, nada ou quase nada tinha mudado. A disciplina é incutida como antes, a autonomia é trabalhada como antes, os materiais são os mesmos, os espaços também e a estrutura do dia lectivo é exactamente a mesma, a que nasceu com o Jardim-Escola João de Deus.

Recordou com prazer e entusiasmo o tempo em que exerceu nos Jardins-Escolas de João de Deus, uma experiência de cinco anos, após a sua formação inicial na Escola Superior de Educação de João de Deus (na altura certamente com outra designação) há mais de trinta anos; foi o suficiente para perceber que algo mais queria fazer, e que não se via a ensinar crianças segundo o Método João de Deus para sempre.

A nossa colega diz-nos que o Método João de Deus se perpetua no tempo graças ao empenho da família que mantém vivo o património herdado e o passa de geração em geração. Maria de Lourdes fala dessa família quando refere que sempre sentiu, como Educadora do Jardim-Escola João de Deus, preocupação, amabilidade e hospitalidade da Associação ao receber, cuidar, valorizar e incentivar todos os trabalhadores dos Jardins-Escolas.

Em tudo o que se concretizava com a criança havia uma grande preocupação com a perfeição e o rigor. Das 9 horas da manhã às 17 horas da tarde, a criança no Jardim-Escola nunca se via em nenhum momento sem a Educadora, facto que a leva a dizer que na sua carreira nunca deixou o grupo, em nenhum momento do dia, nem mesmo nos intervalos, para sair para tomar café (que também aprecia), nos vários Jardins de Infância em que trabalhou. Diz que nunca se conformou enquanto Educadora do Jardim-Escola João de Deus com o tipo de desenho que tinha de ser aplicado, o mesmo com a pintura, que não permitia a liberdade de expressão da criança. Fala com carinho do *método* mas revela que não o faz como defensora, fá-lo sublinhando a experiência que a marcou agradavelmente, contribuindo para a sua formação. Refere ao longo da nossa conversa as viagens, os seminários e as visitas que a Associação promoveu permitindo-lhe o contacto com outras experiências e métodos de trabalho, reconhecendo que nesse aspecto sempre houve uma grande abertura.

Acredita que o rigor que caracteriza o *método* a influenciou em todo o seu trabalho como Educadora de Infância por onde passou. Diz que nunca aplicou o *método* noutro contexto, pois ele só é possível na vida interna dos Jardins-Escolas João de Deus. Era impossível dar a *Cartilha Maternal* numa sala de Jardim de Infância na rede pública… as crianças não quereriam e a comunidade não permitiria.
A verdade é que a criança precisa de outro tipo de vivência, dinâmica de grupo e liberdade de expressão.

Na *Cartilha Maternal* de João de Deus, Maria de Lourdes diz que nada mudou, e que o facto de que cada criança lê e escreve o que sabe se deve à Educadora acompanhar cada uma nessa tarefa, não o fazendo para todas e com todas ao mesmo tempo. É um facto que caracteriza um ensino muito individualizado.

Maria de Lourdes refere que no Método João de Deus a criança e as suas necessidades estão sempre em primeiro lugar, que a nenhuma são impostas obrigações, que nenhuma delas é obrigada a nada. A verdade é que o ritmo de

vida no Jardim-Escola permite que se eduque a responsabilidade de cada um, o que leva a que cada um e o grupo saibam o que fazer em determinada situação.

Maria de Lourdes fala das horas de refeição. Tudo era impecável! Desde as louças próprias de João de Deus, aos talheres e ao próprio serviço de apoio por parte das funcionárias, durante as refeições… era perfeito! A comida era óptima, havia sempre grande cuidado em tudo.

Os materiais eram devidamente arrumados com cuidado e regras. Maria de Lourdes fala que os espaços dos Jardins-Escolas João de Deus eram pensados para serem assim. Todos os edifícios são iguais, variando os acabamentos e decoração que são sempre típicos e relacionados com o meio onde se encontram inseridos.

Maria de Lourdes fala do material de matemática e da *Cartilha*, valorizando-os muito positivamente. Sobre esta destaca que a letra bicuda tem uma razão de ser – é mais fácil o traço recto que a preceito, com precisão e com a experiência de escrita a criança passa naturalmente para a arredondada; isto leva a manter uma caligrafia perfeita e a nunca esquecer as regras de escrita/ desenho de cada letra, que na sua opinião quando não acontece deixa marcas e leva a erros para sempre, os quais as crianças não conseguem corrigir.

Movimento da Escola Moderna

A educação para a democracia e a cooperação

Observação Directa (participada e não participada)

> *…a observação participante gira em torno da "tentativa de tornar significativo o mundo (a ser)estudado na perspectiva dos que estão a ser observados".* (Vasconcelos, 2006: 93)

Notas de Campo relativas à observação do Modelo Pedagógico e Curricular do MEM num Jardim de Infância, em Lisboa, em Janeiro de 2006. O nome da profissional referida é fictício.

Conseguimos disponibilidade para observar uma Instituição (com Creche e Jardim de Infância) que há muito queríamos conhecer. Não fomos sozinhos, mas sim acompanhados por mais 19 colegas da Educação Pré-Escolar. Tínhamos em comum a ânsia de conhecer um espaço educativo que aplicasse na prática o Modelo do MEM. A Instituição era a referência para um grupo de profissionais de Educação de Infância do MEM. O que interessava bastante às colegas desse grupo era a aplicação do Modelo tanto na Creche como no Jardim de Infância. Mas antes de avançar é necessário explicar a origem da formação desse Grupo.

No ano lectivo de 2004/2005 um grupo de Educadoras de Infância realizava na sede do seu Núcleo Regional do Movimento da Escola Moderna, uma Oficina de Formação de Iniciação ao Modelo do MEM para o Pré-escolar. Uma Educadora já há algum tempo na Formação Inicial e outra também ligada à Formação Inicial mas com trabalho directo com as crianças no Jardim de Infância, orientavam na altura colegas que se iniciavam no Modelo. O grupo era constituído só por Educadoras de Infância, quase todas elas no ensino regular, mas também havia colegas nos apoios, outras em creche e uma no Conselho Executivo de um Agrupamento de Escolas. Nós aceitámos o desafio de as acompanhar até Lisboa. Todas pareciam estar ansiosas por observar um ambiente com aspectos que pareciam familiares mas outros não o eram tanto e

isto notava-se quando explanavam as suas dúvidas. Depois de um ano a discutir o modelo pedagógico do MEM e dos seus tacteamentos na prática, o grupo procurava consolidar as suas aprendizagens e esclarecer os aspectos que continuavam pouco claros. Nós, no âmbito desta visita, aproveitámos para realizar a observação que pretendíamos.

A Instituição é razoavelmente grande e acolhe crianças de um bairro social, estamos a falar de uma Instituição sem fins lucrativos, com três salas de Jardim de Infância e cinco de Creche. Todas elas aplicam o Modelo do Movimento da Escola Moderna, embora algumas das colegas nos falassem numa contextualização do modelo na Creche, atendendo à própria estrutura do espaço assim como às necessidades das crianças, muitas delas, bebés.

Centremo-nos na sala da Dália. Um espaço enorme, como as outras salas. Choviam escritos por todo o lado; o que saltava logo à vista eram as produções das crianças e ao jeito do MEM, o texto livre e a reprodução de escrita, as pinturas e os desenhos, todos eles com as folhas com esquadria; os instrumentos de pilotagem como o plano de actividades, os inventários, a lista semanal dos projectos, o quadro semanal de distribuição das tarefas para a manutenção da sala e de apoio às rotinas, o mapa de presenças e o diário de grupo.

O grupo de crianças é heterogéneo… quando entrámos estava a terminar o acolhimento em conselho; sentadas à volta de uma mesa grande, todas tinham já decidido o seu plano de trabalho para o momento de trabalho autónomo, e após algumas recomendações lá se foram levantando, sem atropelo, para preencher o plano de trabalho. Cada um seguiu as suas intenções de trabalho para essa manhã.

Um pequeno grupo juntou-se na imprensa, ou melhor, na área ou oficina da escrita e reprodução. Era necessário fazer uns convites para os pais virem à escola para assistirem à comunicação de um projecto realizado por alguns colegas da sala – não faziam parte desse grupo todos os que estavam nesta área de trabalho. Como nunca tivemos na sala de actividades este espaço,

juntámo-nos ao grupo, pasmados, aprendendo como se trabalhava com aqueles instrumentos.

Eles ditavam as regras, explicavam todo o processo e muito democraticamente aceitavam as decisões do líder do grupo e conseguiam levar todas as tarefas a cabo sem ajuda de um adulto. Aliás nós não ajudámos nada, pedimos foi que nos ensinassem o que estavam a fazer, que nos deixassem experimentar; contudo não os conseguimos convencer antes de terminarem as tarefas que se tinham proposto cumprir naquela manhã.

Demos uma volta pela sala e parámos junto da área das ciências e experiências, um verdadeiro espaço de laboratório. Um grupo bem animado estava em volta do tanque de água, enchia e despejava recipientes de várias formas e tamanhos, conversavam entre eles e faziam comparações quanto às formas e quantidade que cada recipiente poderia levar. Metemos as mãos na água para sentir a temperatura, estava tépida, e logo nos convidaram para com eles brincar. Gostámos da companhia do grupo, as crianças eram bem simpáticas e a abordagem das Educadoras face a elas era diferente daquela que estamos habituados a observar. Lembrámo-nos logo do nosso primeiro contexto de trabalho, quando acabámos o Bacharelato, em Caxias - Lisboa. Para quem vai do Nordeste Transmontano, a diferença é mesmo significativa.

Tivemos a seguir oportunidade de passar um pouco no espaço das construções, havia jogos por todo o lado, muitos e variados, aliás o piso neste espaço era um puzzle gigante em borracha maleável. Mas o que nos estava a intrigar era a ausência da carpintaria, perguntámos por ela. Estava num hall que antecede as casas de banho da sala. Esquecemo-nos de referir que cada sala tem uma casa de banho devidamente equipada, uma arrecadação e esse hall, no qual a Dália dispunha a carpintaria para que o barulho quando martelavam fosse menor na sala. Tranquilo, aqui está tudo! Dava para ver que o espaço era frequentado pois havia umas construções bastante curiosas.

A área da biblioteca e documentação também não estava na sala! Dália explicou-nos que esse espaço é comum a todas as salas da Instituição e

também a toda a comunidade de pais. Quem quisesse podia requisitar e nós tivemos a oportunidade no final da manhã de os ver requisitar os livros que lhes interessava levar para fim de semana. Este espaço também é usado quando necessário para o grupo, na companhia de um adulto (a Educadora ou a Auxiliar), fazer algumas pesquisas para projectos. Havia também um grupo responsável por escolher alguns livros a trazer para a sala para poderem ler na mesa polivalente. Acordavam sempre que histórias traziam e que outro tipo de livros poderiam ser úteis essa semana ao grupo. Sem dúvida que todos os elementos saberiam quais as referências bibliográficas para consulta e leitura a usar nessa semana ou mês na sua sala.

Um outro espaço interessante que a Dália tinha muito bem apetrechado era a área ou ateliê de actividades plásticas e outras expressões artísticas. Aqui os meninos tinham materiais para pintura, desenho e modelagem, e o nosso preferido, a tapeçaria. Delicia-nos este material e as produções fantásticas das crianças com a lã e a serapilheira, depois do desenho projecto. Antes de o experimentar na prática com as nossas crianças não acreditávamos que eram capazes de o fazer.

A área polivalente, à qual já nos referimos por várias vezes como a mesa grande, é um espaço que a Dália organizou com um conjunto de mesas, rectangulares e duas meias luas para as extremidades, e cadeiras em número suficiente para que todos os elementos do grupo possam ter lugar sentado. Nesta área promovem-se todo o tipo de encontros do grupo, como o acolhimento em conselho, logo no início da manhã, as comunicações mais informais, o conselho de turma/ grupo semanal (às Sextas-feiras) que no dia desta nossa visita se iria realizar no período da tarde, e outros encontros como por exemplo o que se estava a realizar naquele momento em pequeno grupo; as crianças traçavam tarefas para apoiar os colegas que na oficina de escrita e reprodução, com a prensa de Freinet, elaboravam os convites para os pais. E foi nesse preciso momento que um menino veio ter connosco dizendo que já podíamos ir lá fazer um trabalho.

De volta a este espaço pudemos observar que para além da prensa de Freinet,

também tinham máquina de escrever, computador e impressora, limógrafo e outros dispositivos de reprodução de escrita de textos e ilustrações. Bem, só quem conhece esta "prática praticando" sabe que o que falamos é possível. Mas para nós a prensa de Freinet não era conhecida. Foi engraçadíssimo trabalhar com este instrumento e mais ainda a relação que estabelecemos com o grupo que lá trabalhava; tivemos que lhes pedir autorização para trazer a nossa produção e logo nos disseram que tinham de decidir em conselho.

O espaço, melhor dizendo a área de brinquedos e faz de conta pareceu-nos a menos cuidada. Talvez a Dália esteja à espera que chegue o caos a este espaço para depois levar a questão a conselho de grupo. Porém, lá estava a tradicional casinha, com materiais e mobiliário que não eram novos mas em relação aos quais se notava a intenção de que se aproximassem o mais possível da realidade, fugindo assim à infantilização. Estavam lá as roupas que os adultos já não usam mas enriquecem sem dúvida a fantasia no jogo de faz de conta e nos projectos de representação dramática, penduradas num cabide (com rodinhas, como os que se usam nas lojas), assim como sapatos, carteiras, colares, brincos e outros adereços que auxiliam a construir e compor as suas personagens. Existiam ainda neste espaço outros brinquedos como bonecas e carrinhos de bebés.

Na área polivalente, já todos sentados, a Dália dá inicio às comunicações. Em cima da mesa estavam os trabalhos de alguns meninos que estiveram no desenho livre, os convites para os pais, incluindo a nossa experiência na prensa de Freinet e uma construção feita com o polidron, realizada por dois meninos na área das construções. Todos tiveram oportunidade de se pronunciar sobre o que estiveram a fazer no tempo de trabalho autónomo – Actividades e Projectos. Falaram pela ordem pela qual estavam os trabalhos na mesa; na sala da Dália está combinado que para comunicar basta colocar o trabalho na mesa e à medida que os vão pondo uns em cima dos outros já todos sabem que os "primeiros estão no fundo" e quem não tem material para apresentar ao grupo mas pretende falar, deve dizer logo no início da reunião; a Dália e o seu secretário (tarefa atribuída a alguém do grupo no início da semana), tomam nota destas inscrições e servem os dois de mediadores em

todo o tempo de trabalho.

Lá foi discutida com todo o grupo a nossa presença e inexperiência com a prensa de Freinet, mas conseguimos o parecer positivo para trazer connosco o panfleto no qual estava gravado o nosso nome completo; eles acharam imensa graça ao *Flores*.

A manhã estava terminada e depois de se darem por concluídas as comunicações as crianças saíram para se prepararem para o almoço.

À conversa com Dália

Pedimos-lhe que nos falasse do MEM…

Almoçámos na Instituição e durante este tempo em que estivemos juntos a Dália falou-nos da sua agenda semanal. Explicou-nos que todas as salas têm a sua, apenas havendo algumas variações que são sempre de acordo com o grupo de crianças. Todas as manhãs começam na área polivalente com o Acolhimento em Conselho. Neste tempo e espaço aproveita-se para, além de se cumprimentarem e desejar um bom dia a todos, relembrar as tarefas de cada um e de todo o grupo, fazendo-se também o balanço do dia anterior, e no caso da segunda-feira, o da semana passada, se ficou alguma coisa para dar continuidade na que se inicia. É neste espaço, sentados em volta da mesa, depois do registo das presenças, que a Dália serve de mediadora e tem o cuidado de animar este tempo em que se processam os primeiros registos; estes são apontamentos da Educadora, que mais tarde são passados a limpo, podendo alguns deles constituir-se como Textos Livres para a Oficina de Escrita e Reprodução. A partir destas conversas o grupo fica com a possibilidade de planificar as suas actividades para a semana e/ou para o dia. A Dália diz que o fazem sobretudo no Conselho de Sexta-feira mas que há sempre, todos os dias, alguém que traz uma proposta de trabalho, até ela. O que não se puder realizar é anotado no Diário de Grupo; essa intenção de

trabalho, como muitas outras para as Actividades e Projectos, vão-se reunindo à medida que decorrem as experiências da nossa vida colectiva. Para além dos registos relativos às atitudes e relacionamentos entre pares e adultos (nas colunas gostamos e não gostamos) o Diário fica assim como pano de fundo para *nos regular e orientar nas nossas actividades cooperativas*, falamos de aprendizagens sobre conteúdos (fizemos e queremos fazer). Este instrumento está em permanente construção e reestruturação, pois *as nossas relações cá dentro e lá fora dependem dele, isto é, do que lá queremos pôr e também tirar*.

Algumas das ideias depois de discutidas em conselho podem dar origem a projectos e nessa altura registam-se na Lista de Projectos.

Em pequenos grupos ou individualmente, as crianças na sala da Dália, depois do Acolhimento em Conselho, vão preenchendo o Plano de Actividades que se encontra junto à Área Polivalente, aliás como os outros Instrumentos de Pilotagem. A Dália teve a preocupação de os dispor nesta área para que mais facilmente todos os possam usar, ajudando-se uns aos outros, quer no preenchimento quer na análise/ avaliação dos mesmos. O grupo avança autonomamente e colabora na escolha e registo das Actividades ou Projectos. Assim vão iniciando o trabalho individualmente ou a pares. *Ao Tempo de Actividades e Projectos, eu gosto de lhe chamar o Tempo de Trabalho autónomo*. A Dália e a sua auxiliar apoiam este trabalho individual e de pequenos grupos, nas diferentes oficinas, o tempo que se justifique, estando assim disponíveis para passar por todas. É também nesta altura que Dália aproveita os momentos mais calmos para na área polivalente, de onde pode estar atenta a todo o grupo, passar a limpo o que anotou no Acolhimento. Volta logo a circular pela sala e vai parando nos diferentes espaços para apoiar novamente, enriquecer e estimular as actividades de cada menino. *Neste momento aproveito bem para me aperceber das relações entre pares, interacções com os materiais e aprendizagens que as crianças estão a realizar.* Não diz nada, não faz comentários, guarda-os para si para partilhar com o grupo no fim das comunicações. Mas há sempre alguma coisa que não pode esperar, ela ou um menino, para isso existe o Diário de Grupo (há que o ir lembrando às crianças) onde registam um juízo, uma atitude ou uma ideia.

A Dália tem o dia organizado de modo que o tempo de Actividades e Projectos, nas áreas de trabalho, não ultrapasse uma hora. Segue-se uma pausa de 30 minutos para o lanche e para o recreio livre.

De regresso à sala é o período das comunicações. Antes de o iniciarem, na área polivalente, verificam a arrumação pois alguma coisa poderá não ter ficado ao agrado do grupo com a pressa de ir para o recreio.

Há sempre alguém que vai querer falar e dizer aos colegas as descobertas que realizou nessa manhã, sozinho ou acompanhado. Por 30 minutos, a Dália impulsiona mais um momento com significado social e formativo para o seu grupo, e é claro, também para si. Encerra-se a manhã e preparam-se para o almoço.

Após o almoço ainda há tempo para recreio livre, assim como, cantar canções de roda, fazer jogos tradicionais e movimento orientado. Geralmente dispõem de uma hora que coincide com o período de repouso daqueles que precisam de uma sesta. São as Auxiliares das salas que geralmente acompanham as crianças nestes períodos, pois este também é o intervalo de almoço das Educadoras.

Reencontram-se todos na Área Polivalente quando chega a Dália, para o Tempo de Actividade Colectiva ou Animação Cultural da responsabilidade da Educadora. A Dália tem a sua agenda semanal definida para que em todas as semanas as crianças possam ter experiências enriquecedoras e variadas, de modo também a promover um currículo equilibrado. A Dália organiza a sua agenda tal como o Modelo preconiza, aliás admite que é menos flexível que as restantes colegas, *mas quando tem que ser, é…*

Deste modo à Segunda-feira é a hora do conto e geralmente a Dália pede aos meninos que também falem das histórias que requisitaram para no fim de semana lerem com os pais. Bem, mas é da responsabilidade da Educadora ler a história que seleccionou e preparou para o seu grupo e com a Dália nunca é

ao acaso.

Às Terças-feiras tem sempre a preocupação de trazer um convidado à sala. Por vezes são as próprias crianças que lhe sugerem quem poderá vir e fazer o quê. Isto acontece porque estão envolvidos em projectos na sala todas as manhãs, à excepção da Quarta-feira, o dia em que saem para fazerem visitas que muitas vezes surgem das conversas com as visitas que tiveram na sala, pais e outros membros da comunidade que trazem sempre algo de novo. No período da tarde fazem, na área polivalente, o balanço e os registos da saída que realizaram no período da manhã. Quando a saída ocupa todo o dia, o que pode acontecer é que esta actividade se realiza na manhã seguinte. Se não, a Quinta-feira de manhã decorre normalmente e no período da tarde são as crianças quem geralmente define e toma a iniciativa – o *tempo curricular comparticipado;* aproveita-se para actualizar a correspondência, fazer uma conferência ou uma comunicação especial, que algum grupo tenha preparado; é a tarde ideal para dramatizar uma história, que muitas vezes é a que a Dália contou na hora do conto dessa semana ou mesmo da anterior, tudo depende do tempo que o grupo gasta na sua preparação nos períodos de actividades e projectos. Nas tardes de Sexta-feira todos se dedicam à arrumação dos seus trabalhos individuais e também dos colectivos, realizados durante a semana; reúne também, o importante conselho que avalia a semana e prepara a(s) seguinte(s). Discutem-se brevemente os juízos e as atitudes, tanto os negativos como os positivos, isto lendo cada uma das colunas do Diário do Grupo, tarefa da Dália e do seu secretário. Dando sempre a palavra aos implicados nos episódios descritos, clarificam-se as situações e tomam-se decisões, sempre tentando reunir consensos, de modo a desenvolverem a consciência das vivências mais significativas. *Damos os parabéns àqueles que se portaram bem e procuramos não ser muito duros com os que se portaram mal; discutimos as ideias e as opiniões de cada um; combinamos e agendamos tarefas e actividades para a semana seguinte.*

É a partir destes momentos em conselho que se constroem regras de convivência que se listam como decisões tomadas pelo grupo e se dão a conhecer, afixando nas paredes, a todos que entram na sala, sobretudo aos

pais. O mesmo acontece com os Inventários que são elaborados e aprovados em Conselho. A Dália e o seu grupo de crianças inventariam o material que têm disponível na sala, definindo também o que podem fazer com ele. Algumas das regras nascem da necessidade de esclarecer o modo de manipular algo novo que adquiriram bem como, por exemplo, o lugar onde o arrumar ou a área de trabalho a que pertence. Fica bem claro que para se desfazerem do combinado só em conselho. Se não fosse assim não teria sido necessário decidir em conselho se trazíamos ou não a nossa produção na prensa de Freinet, pois era uma situação diferente do habitual e só mesmo em Conselho o grupo pode decidir sobre tudo que é novo ou fuja à norma.

A avaliação das tarefas (Quadro de Tarefas) que cada um desempenhou durante a semana também é feita neste momento, deixando-se já definido, por vezes, quem é que vai fazer o quê na semana seguinte, pois a sessão de planeamento é à segunda-feira, mas a Dália é rigorosa e gosta de adiantar sempre *qualquer coisinha*, gosta de levar para fim de semana algumas ideias, as suas e dos seus meninos. A Dália refere que *o conselho deve ser dinâmico e não pode demorar muito tempo isto para incentivar o interesse dos meninos, principalmente os mais pequeninos. Não devo explorar logo tudo de uma vez, pois ao longo do ano e de um modo progressivo e contínuo retomam-se temas e ideias.*

High/ Scope

Uma contextualização do Modelo Curricular High/ Scope em Portugal

High/ Scope

Uma contextualização do Modelo Curricular High/ Scope em Portugal

Observação Directa (participada e não participada)

> *O "trabalho de campo"(…) é representado pela observação participante e pesquisa de muitas outras situações de vida…* (Vasconcelos, 2006: 92)

Quando referimos a contextualização dos modelos curriculares no âmbito do Projecto Infância (1991-1995, primeira fase), apoiada desde o início pelas Fundações Aga Khan e Fundação Calouste Gulbenkian, falamos também da actual conjuntura desta mesma contextualização em que a Formação Inicial está com o Projecto Infância e a Formação Contínua com a Associação Criança (sigla de Criando Infância Autónoma numa Comunidade Aberta) (Oliveira-Formosinho, 2002).

> *O projecto tem **três vertentes principais** – a investigação, a formação e a intervenção no terreno. (…) A formação de educadoras de infância (…) é um dos objectivos fulcrais do Projecto (…) O primeiro modelo a ser contextualizado foi o modelo curricular High/ Scope…* (Oliveira-Formosinho, 2001b: 15-16)

Notas de Campo relativas às visitas a um Jardim de Infância, em Braga, nos dias 21 e 22 de Março de 2006. Os nomes dos profissionais referidos são fictícios.

Os dois dias passados na companhia das colegas do Jardim de Infância em Braga foram gratificantes. A possibilidade de em contexto discutir e partilhar sobre a mesma perspectiva pedagógica, a construtivista, e o seu *modus operandi*, isto é, a operacionalização segundo o modelo curricular High/ Scope, foi estimulante.

Na visita à Instituição, às quatro salas do Jardim de Infância, fomos gentilmente acompanhados pela colega que nos apresentou às restantes. Estávamos como Educadores de Infância com percursos e histórias de vida diferentes mas com algo em comum, a Educação de Infância.

A expectativa era muita, a ânsia em conhecer a dinâmica, maior. Depois da passagem pela porta de entrada deparámo-nos com um espaço romântico e tranquilo, os claustros e jardim do edifício. Graças à generosidade e perspectiva de partilha e reflexão da acção e na acção, falo evidentemente da prática do Educador de Infância na sala de actividades do Jardim de Infância, independentemente do modelo subjacente e/ ou inerente, foi possível conhecer a contextualização do Modelo Curricular High/Scope no âmbito do Projecto Infância e Associação Criança.

Verificámos à entrada da sala n.º2, da Educadora Sara, que nada, ou melhor, à primeira vista nada parecia diferente da concepção que temos sobre a organização do espaço no Jardim de Infância. Um olhar mais atento fez-nos perceber que o resto, ou seja, a dinâmica poderia ser diferente, contudo a sala estava preenchida de outras propostas e os nossos olhos fixaram-se nos painéis esplêndidos das pinturas das crianças, parecia uma galeria de arte. Mas não eram só pinturas, eram também as produções tridimensionais, falamos de verdadeiras esculturas que nada deixam a dever a qualquer criador. Mas a pergunta ainda pairava no ar – *como se operacionaliza?*

Somos convidados a ficar no primeiro dia na sala n.º 1 com a Educadora Teresinha, uma simpatia de pessoa. Já não assistimos ao Acolhimento. À nossa chegada as crianças estavam no *Tempo de Conto e Dramatização.* Nesse momento entendemos que este grupo tinha um projecto em mãos, pois foi lida a história que as crianças estavam a construir – *O D. Quixote de Braga*. A Educadora interrompe para o lanche da manhã, lembrando que à tarde, no *Tempo de Grande Grupo,* retomar-se-ão os assuntos pendentes, esta história e o que é um *Farricoco*.

Depois de apresentados ao grupo, a Educadora lembrou a rotina e as crianças disseram *É Tempo de Planear*. Todos se levantaram (estavam sentados no chão, numa roda) e dirigiram-se às quatro mesas redondas disponíveis na sala, ordenadamente. Nitidamente percebemos que todos sabiam já o que iam fazer e os lugares a ocupar.

No centro de cada uma das mesas estavam objectos diferentes: uma tinha um telefone e um telemóvel; outra, dois fantoches; a terceira um dominó e a quarta um jogo em madeira. Aqueles objectos tinham sido dispostos pelo adulto com alguma intenção para aquele momento. É de referir que cada um dos quatro grupos de crianças estava acompanhado por um adulto – a Educadora, uma Auxiliar da Acção Educativa e duas Estagiárias do 4.º ano da Licenciatura em Educação de Infância. Em cada grupo estabeleceu-se um diálogo entre as crianças e o adulto que as acompanhava, sem contudo haver confusão. Os objectos eram manuseados sempre que os diferentes interlocutores falavam (por exemplo, observámos que quando a Educadora falava com um menino usava o telefone e ele o telemóvel).

Era chegada a hora do *Tempo de Trabalho* (a rotina e o seu horário estavam afixados numa das paredes da sala). Claramente percebemos que se tratava do tempo destinado às actividades livres nas diferentes áreas espalhadas pela sala, devidamente identificadas.

Bem, a Teresinha começava a interagir connosco apresentando e explicando-nos a rotina diária da sala e os pressupostos teóricos a ela inerentes. Neste momento as crianças estavam autonomamente distribuídas pelos espaços de acordo com o que tinham combinado no *Tempo de Planear*; eram apoiadas pelas Estagiárias e Auxiliar. A Teresinha convidou-nos a estar no momento seguinte – o *Tempo de Revisão*. Assim foi após o *Tempo de Arrumação*, os grupos voltaram aos seus lugares, cada criança retomou o seu lugar na mesa e no grupo que tivera no *Tempo de Planear*. Sentámo-nos. Um de cada vez foi falando do que tinha estado a fazer nas diferentes áreas. As vinte e quatro crianças comunicaram entre si em pequenos grupos de seis, juntos relembraram e reviram o plano e o tempo de trabalho de cada um, ao mesmo tempo que manipulavam o objecto que tinha regressado à mesa, o mesmo que a Educadora destinara para o *Tempo de Planear*.

De acordo com a rotina e o seu horário afixados na parede, no período da tarde iríamos observar o *Tempo de Grande Grupo* e o *Tempo de Pequeno Grupo*.

Após a saída das crianças da sala para almoçar, verificámos que a Educadora e as suas Estagiárias ficaram a preparar o período da tarde.

No período da tarde, de volta ao contexto, somos recebidos pelas colegas e temos o prazer de conhecer a Coordenadora Pedagógica, a Irmã Maria dos Rosários. Fico a perceber nesse momento que a nossa visita tinha sido oficialmente comunicada pela Associação Criança. Já na sala assistimos ao *Tempo de Grande Grupo* – sentados no chão, formando uma roda, deu-se início com jogos de mímica acompanhando o ritmo da música clássica que a Teresinha tinha já propositadamente preparado; entretanto aguardava-se a chegada de outros que vinham do almoço, de casa, e dos mais pequeninos que necessitam de descanso/ sesta na Instituição.

No *Tempo de Grande Grupo* fez-se o ponto da situação de um projecto que têm em mãos *O Farricoco* – registavam-se as concepções das crianças sobre o nome/ palavra. O curioso e divertido foi ver as crianças inconscientemente decompor a palavra; para eles o *farricoco* era um coco, um coqueiro, uma fábrica de cocos e outras coisas (nós também no lugar deles faríamos o mesmo). A Teresinha e as Estagiárias anotavam nos seus blocos/ cadernos o que as crianças iam dizendo. Nada de estranho quando se trata de um Projecto.

Seguiu-se o *Tempo de Pequeno Grupo*, já devidamente preparado como referimos. Um grupo saiu para entrevistar os colegas de outra sala, foram em busca de respostas sobre o *Farricoco*; acompanhou este grupo uma das Estagiárias. Outro grupo, penso que o dos mais pequeninos, ficou numa mesa com a Auxiliar da Acção Educativa a trabalhar em plasticina. O terceiro, com a outra Estagiária, juntou-se numa mesa e em tecido pintou individualmente as personagens e alguns episódios da história que estão a construir – *O D. Quixote de Braga.* Assim se iniciam os registos não verbais do trabalho referenciado no *Tempo de Conto e Dramatização*. O quarto grupo ficou com a Educadora numa outra mesa, também redonda, representando cada uma das crianças numa folha *A4* de cor azul e com lápis de aguarela, as suas concepções sobre o *Farricoco*. *São os primeiros registos não verbais das suas*

concepções, dando-se asas e liberdade para voar no mudo da fantasia, e assim se cria, estes serão depois acompanhados pelos registos escritos com o que cada um diz no Tempo de Grande Grupo.

A Educadora e as Estagiárias escreveram nos seus blocos e à semelhança dos outros registos afixados na sala, estes serão passados a computador e dispostos num rectângulo de cartolina branca, legendando os desenhos alusivos aos projectos em curso na sala. É esta a escrita, e apenas esta, que existe afixada na sala, permitindo a leitura ao adulto e à criança quando com ela analisa, reflecte, contempla ou apenas relembra as suas produções e processos de construção.

A tarde terminou com a saída das crianças para o lanche.

Antes de assistir à reunião com as suas Estagiárias, a Teresinha convidou-nos para darmos uma volta pela Instituição e ver como terminou o dia nas outras salas. Passámos por mais duas, a da Sofia e da Lurdes. Interessante foi o entusiasmo com que as colegas nos receberam ao fim de um dia de trabalho com crianças. Satisfeitas, como se agora começassem o dia, mostraram-nos as produções dos meninos no *Tempo de Pequeno Grupo*. Na sala da Sofia as crianças estiveram a construir as suas representações tridimensionais de moinhos. Verdadeiramente *sui generis.* Com diferentes materiais, desde papel, pequenas pedras de xisto, cola e outros materiais de desperdício, as crianças construíram as suas concepções sobre os moinhos. Outras tinham iniciado já algumas pesquisas e traçadas tarefas para o plano de trabalho, como o Pedro que ia falar com o avô para vir à escola dizer o que era um moinho, …*pois ele é da terra dos moinhos...*

Na sala da Lurdes, no mesmo tempo da rotina diária, tinham construído com plasticina e pintado em tecido, cavaleiros, verdadeiramente surpreendentes as suas produções.

De regresso à sala da Teresinha, ainda deu para passar na sala da Sara. Um pequeno grupo estava a trabalhar, os outros já estavam preparados para sair,

pintando em tecido, ou melhor, reproduzindo obras de um pintor impressionista. Na sua frente estava o tecido, as tintas e os pincéis, e o mais importante, uma pequena imagem que cada criança tinha escolhido para reproduzir. Estes modelos estão disponíveis num dossier para que a criança, certamente com a ajuda do adulto, possa escolher e copiar.

Na sala da Teresinha chegou a hora de reunir com as duas Estagiárias. Fez-se um balanço de como decorreu o dia. Confrontaram-se as práticas de cada uma com a planificação. Revêem-se as *experiências-chave*, as estratégias, os comportamentos e atitudes das crianças. Parte-se para a planificação do dia seguinte. Ficamos a perceber que existe uma lista de *experiências-chave* e é com ela que se define a maior parte do trabalho. Para cada momento, ou melhor, tempo de trabalho da sua rotina diária, é escolhida pelo menos uma *experiência-chave* para o grupo. Já tão familiarizadas com a tarefa falavam entre si por código, isto é, não era lida a *experiência-chave* mas sim o seu número e o da letra a que correspondia o seu item. Quando as questionámos referiram-nos que o faziam para facilitar a preparação do trabalho e que quando passavam para o papel a última versão da planificação, aí sim estaria tudo identificado.

As estratégias que definiram passaram pelas escolhas de material para se concretizarem as *experiências-chave*. Nesta altura a Sara juntou-se ao grupo e introduzindo outro tema de conversa, encaminhámo-nos para as questões ligadas à formação inicial de Educadores de Infância. Discutimos vantagens e desvantagens nos diferentes modelos de formação inicial que conhecíamos.

No dia seguinte

A rotina diária está presente em todas as salas, bem visível e com os tempos definidos. As Educadoras esclareceram que é flexível atendendo sempre às necessidades das crianças e vivências do grupo, como aconteceu neste dia na sala da Teresinha, em que a rotina foi quebrada para receber os pais dos meninos de uma outra sala que foram falar sobre os Romanos.

Como estava combinado nós passaríamos o dia na sala de actividades da Educadora Sara. No centro da sala as crianças estavam sentadas no chão formando uma roda; com os adultos sentados numa cadeira, a Educadora deu início cantando os *bons-dias;* cada criança quando respondia tinha de dizer o seu nome completo assim como a data do seu nascimento. Seguiu-se o *Tempo do Conto e Dramatização*. A Educadora leu ao grupo uma história que uma menina trouxe para a escola, mantendo-se todos no mesmo lugar. No final estabeleceu-se um pequeno diálogo, focando os pontos mais importantes da história. Realizaram ainda alguns jogos verbais de construção de rimas simples.

Era chegada a hora do *Tempo de Planear*. Quatro mesas, quatro grupos, tal como acontecera na outra sala no dia anterior. As crianças dirigiram-se para o grupo a que pertenciam e assumiram as suas posições. Nada nem ninguém as orientou. Fizeram-no com ordem e muita calma.

Deu para reparar que, ao contrário da outra sala, não havia adultos suficientes para acompanhar os quatro grupos, pois na sala estavam apenas a Sara e a Auxiliar da Acção Educativa. Como se iria processar o *tempo de planear*? Nas mesas lá estavam os objectos estrategicamente no centro. A Sara convidou-nos para estarmos no que ela iria orientar de acordo com a sua planificação. *A experiência-chave* não nos foi referida mas usaram os lápis de cor... Reparámos que a Auxiliar se sentara com um grupo e os outros dois grupos estavam a funcionar autonomamente. Havia um líder em cada um que servia de moderador e ia dando a palavra a cada colega, desempenhava o papel do adulto na perfeição.

A Sara no *Tempo de Planear* mostrou ao seu grupo um conjunto de lápis de cor, tinha dez, dois de cada cor – as crianças eram quatro. A Sara começa por distribuir um lápis de cada cor a cada menino ficando para si, o castanho. Os outros escondeu-os no seu regaço e penso que estrategicamente (pois a sua cor foi a última a sair) tirava um lápis, perguntava de que cor era, quem tinha aquela cor e de seguida perguntava à criança qual era o seu plano – a criança lá dizia o que gostaria de fazer:

- *Vou para a área das ciências e das experiências.*

- *Fazer...* – dizia a Educadora.

- *Tratar dos bebés...*

Nesta área havia material que costumamos ver no chamado o *cantinho do médico.*

- *...depois para a área dos Blocos e construções, combinei com o João...*

- *O que combinaram?* – perguntava a Sara;

- *Ir para lá*.

- *Fazer o quê?*

A criança encolhe os ombros.

- *Ainda vão decidir. Quando lá estiverem, não é?* – Abanou a cabeça confirmando o que lhe dizia a Educadora.

A actividade continuou e a Sara ouviu todos os meninos no seu grupo e por fim tirou o castanho; prontamente perguntaram-lhe qual era o seu plano. A Sara respondeu que iria no *Tempo de Trabalho* mostrar-nos a sala e as áreas, os dossiers dos projectos desenvolvidos mas também iria estar disponível para apoiar quem precisasse.

Todos os grupos se levantaram ao mesmo tempo. Sem confusões, dirigiram-se às diferentes áreas de trabalho, e tal como na sala observada no dia anterior, também estas crianças brincaram nos diferentes espaços da sala, ordenadamente; usaram os materiais e interagiram com os pares, fortalecendo as relações, enriquecendo os seus saberes, sobretudo experimentando novas situações e interacções quer com os colegas quer com os materiais.

Numa mesa a Sara coloca dois grandes dossiers – eram os dossiers dos projectos desenvolvidos na sala e na Instituição. Começavam com introdução ao tema do projecto, teias conceptuais de projecção dos eventuais percursos, fundamentação teórica, os passos a seguir no seu desenvolvimento, considerando todas as fases mencionadas em publicações do Ministério da Educação e autoras como Teresa Vasconcelos e Lilian katz. Os dossiês tinham materiais e produtos interessantíssimos que relatavam bem os processos de aprendizagem e as dimensões pedagógicas de que a colega nos falara. A Sara

a dada altura salvaguarda que os conteúdos assim apresentados servem os interesses dos adultos de toda a comunidade educativa, inclusivamente da Inspecção. A verdade é que a Sara reúne documentação que fundamenta todo o seu trabalho prático com as crianças, assim como as suas aprendizagens e desenvolvimento, de acordo com os seus pressupostos teóricos e do modelo que aplica, aliás comum a toda a Instituição.

Este grupo gostou da nossa presença e alguns deles interromperam o pequeno diálogo que se estabelecera com a Sara. O João chamou-nos para vermos a construção que fez com os colegas na área dos blocos e construções, um jardim zoológico. Entretanto já eram 11:05h, *Tempo de Arrumação;* o grupo foi arrumando as áreas de trabalho, contando com a ajuda dos adultos, também colaborámos. No *Tempo de Revisão* (11: 15h), as crianças, a Sara e nós tomámos os mesmos lugares que no *Tempo de Planear*. Com os mesmos lápis que cada um tinha tido e seguindo a mesma estratégia, a Sara ia confrontando as crianças com o que realizaram, como e com quem, durante o *Tempo de Trabalho*, e as intenções que transmitiram no *Tempo de Planear*.
Seguiu-se a hora do Recreio (11:30h), as crianças saíram na companhia da Auxiliar da Acção Educativa. A Sara convidou-nos a retomarmos a visita aos seus dossiers de Projectos, mas fomos novamente interrompidos pela Directora Pedagógica da Instituição. Cumprimentou-nos e aproveitou para nos perguntar sobre as impressões que estávamos ter da Instituição. Como valorizámos muito positivamente o que tínhamos visto, falou-nos do trabalho de equipe da Instituição e dos valores que defendiam, nomeadamente o da solidariedade.

Período da Tarde

A tarde começa com o *Tempo de Grande Grupo* (14:05h), as crianças, como de manhã, sentam-se no chão, formando uma roda, e a Educadora numa cadeira. Cantam umas canções, dizem umas rimas e "procuram" palavras, umas iniciadas e outras terminadas com o mesmo som.

Pelas 14:30 - *Tempo de Pequeno Grupo* - levantaram-se e dirigiram-se às

mesas que já tinham os materiais dispostos para o trabalho já programado pela Educadora. Numa mesa estavam tintas, tecidos pouco maiores que folhas de papel *A4,* já pintados de cor azul a parte superior e de verde a parte inferior (o céu e a relva). A proposta era pintar/ compor de acordo com as imagens que as crianças iriam escolher, com a ajuda da Educadora, no dossiê dos Pintores. Noutra mesa havia também pedaços de tecido do mesmo tamanho que os anteriores, mas estes estavam em "cru", a acompanhá-los estavam lápis de cor de aguarela e a proposta era o desenho livre (é de referir que os materiais estavam devidamente organizados no lugar das crianças, era apenas preciso sentar e começar a trabalhar). Numa terceira mesa havia pedras de xisto e tintas para pintura livre. Na quarta mesa havia plasticina, era para os mais pequeninos.

Deu para perceber que nenhuma das propostas de trabalho era estranha para as crianças e, tal como nós estávamos à espera, decorreu tudo de um modo tranquilo, sem atropelos, pressas ou o chamar constante das crianças pelos adultos para opinar e ajudar. Concentrados, todos tiveram oportunidade de fazerem as suas produções sem que estivessem a ouvir as opiniões da Educadora, na verdade o único auxílio que verificámos foi no cuidado a ter com os materiais e com os seus trabalhos.
À medida que o trabalho decorria a Educadora explicava-nos as técnicas de pintura no tecido. Deu para perceber que o que sabiam, ela e as crianças resultava de experiências de visitas de pintores que promoviam momentos em ateliês. Podemos referir o exemplo da mãe de uma menina, pintora, que vinha à escola ensinar-lhes uma técnica nova sempre que eles queriam ou que não conseguiam reproduzir alguma imagem do seu dossier, assim como variadíssimas composições.

Esta actividade durou aproximadamente 25 minutos. Às 15:10h foram lanchar e pelas 15:35 foram para o recreio. As crianças já não voltaram à sala. A Sara perguntou quem nos quereria oferecer um trabalho. Fomos presenteados por dois desenhos livres em tecido com lápis de cor de aguarela feitos naquela tarde. Com pena que as crianças se desfizessem dos seus trabalhos, dissemo-lo à colega, que respondeu que estavam habituados. Aproveitou para nos

explicar que no Natal, Dia do Pai ou Páscoa, por exemplo, não fazem trabalhos para levarem para casa e oferecer. Fazem-no também, mas sempre escolhendo um trabalho dos que cada um vai construindo ao longo do período em que se enquadra a data festiva a celebrar. *Poupa-se trabalho e valorizam-se muito mais as produções das crianças, sobretudo as livres. Todos têm a liberdade de escolher dos seus trabalhos, aqueles que mais gostam, preferem ou até mesmo os mais indicados para oferecer no Dia da Mãe, por exemplo. Nesse momento também estamos a avaliar em conjunto as suas produções e processos de construção*…

À conversa com a Educadora Célia Maria

Pedimos-lhe que nos falasse do Modelo High/ Scope…

13 de Março de 2008. O nome da profissional entrevistada é fictício.

A entrevista com a Educadora Célia Maria, foi gravada. A princípio estruturada, recordou à entrevistada uma realidade não muito distante no tempo, a sua experiência durante o Estágio no Modelo High/ Scope. Obtidas respostas às primeiras perguntas colocadas, acabámos por abandonar o guião da entrevista para ganharmos na espontaneidade do depoimento. Assim assumiu um carácter de conversa de investigação.

A Educadora tem um Bacharelato, não fez complemento de formação para aceder à Licenciatura, porque já com família constituída e a trabalhar, não se via com motivação para prosseguir na formação, também porque já terão sido muito marcantes pela negativa as situações que vivenciou no Curso e no Estágio.

Hélder – Vou começar pela questão da dimensão da análise do modelo curricular e pedagógico, perguntando-te se a tua prática segue algum modelo teórico?

Célia Maria – Vou ter que responder, talvez, a algumas questões por escrito… Sem copiar… Bem tu queres saber se assento a minha prática pedagógica em algum modelo, teoria ou algum autor? Eu sustento a minha prática no modelo High/ Scope. Queres que eu fale no modelo High/ Scope?

Hélder – Sim, fala lá porque é que sustentas a tua prática no modelo High/ Scope.

Célia Maria – Vou-te explicar como funciona a minha rotina diária do modelo High/ Scope. Fazes o teu planeamento que é o que te estava a dizer… Continuo a fazer minimamente que é deixar a criança escolher, pensar e escolher para onde quer ir, embora que no High/ Scope, tu deves ser sempre criativo, utilizar sempre qualquer coisa, para levar a fazer do planeamento um jogo, que eu não faço muito, porque também não tenho muito tempo.

Mas no meu Estágio, lembro-me que utilizava, por exemplo, o telefone. Uma vez havia dois telefones e uma criança tinha um e eu tinha outro e eu perguntava: "então Luís, estás bom? Para onde queres ir?", fazer um bocadinho do planeamento um jogo. Que eu não faço neste momento.
Hélder – Que utilidade vias em fazer esse planeamento sob a forma de um jogo?

Célia Maria – Eu acho, que era um bocadinho levar a criança a pensar no tempo do Jardim de Infância como uma brincadeira…não como algo sério, que é "vou agora trabalhar…"

Hélder – Estavas a dizer que não fazes, não usas o jogo que fazias no estágio, mas continuas a fazer o planeamento?!

Célia Maria – Sim, penso que vou buscar o sumo, o mais importante no meu ver.

Hélder – Que é?

Célia Maria – Que é deixá-las escolher para onde querem ir, deixá-las estar conscientes que se vão escolher, por exemplo, a expressão plástica, é para ficarem lá, até finalizarem um trabalho; ou se vão para a área da casinha, é para ficarem lá um determinado tempo, até conseguirem concluir, um determinado jogo é para concluir. Não andar a saltar de umas áreas para as outras.

Hélder – Segundo a tua experiência com o High/ Scope, achas que as tuas colegas conseguem todos os dias um planeamento? Conseguem utilizar essa estratégia?

Célia Maria – Não, claro que não. Se queres falar do meu estágio, eu tenho a certeza que a Educadora com quem estagiei nunca fazia isso.

A estratégia é teórica, como a maior parte… O tempo de planeamento processava-se quando havia estágios. Eu era obrigada a fazer planeamento assim, a seguir a rotina diária que é defendida pelo High/ Scope, defendida pela Universidade [...]

Pronto! O que é que estou a dizer… Começo na mesma com o planeamento, mas não utilizo porque não tenho tempo e porque também não vai dar grande utilidade, porque no fundo acabas por tentar despertar atenção e a criatividade das crianças com outras coisas. Não é por usar um telefone, ou um microfone, ou uma televisão…a pores a criança a falar a dizer o que quer fazer, a planear à frente de uma televisão com um microfone…

Hélder – E vocês faziam registos? Era um registo individual do adulto ou era um registo colectivo do grupo de crianças, quer dizer, ficava escrito em algum sítio, “o Ricardo naquele tempo de planeamento”…

Célia Maria – Nós fazíamos registos de observação individual de cada criança. Exactamente, registos individuais, que depois me davam dados para fazer,

para preencher, que agora vou falhar, porque já não me lembro muito bem, que era o PIP e eram outros…

Hélder – Planeamento Individual de trabalho?

Célia Maria – E outro…que era mais direccionado para as crianças, mas que agora estou a falhar porque realmente não me lembro, havia um para cada criança e com base nesses registos de observação é que preenchíamos… Quem me dera saber agora o nome!

Nós tínhamos que fazer registos de observação diária, por exemplo: diariamente escolhia duas ou três crianças, isto ao longo do estágio todo, para depois preencher esses instrumentos de avaliação, se bem que não se podia falar muito em avaliação no High/ Scope, mas no fundo preenchíamos esses instrumentos sobre cada criança com base nos registos de observação que tirávamos diariamente.

Hélder – Vocês não podiam falar de avaliação? De quê? Das crianças?

Célia Maria – Avaliação das crianças, sim! As crianças podiam ou não cumprir aqueles objectivos que lhe propúnhamos ou alcançar aqueles patamares, mas não podíamos falar propriamente em avaliação, era um bocadinho, uma palavra… "alcançou ou não aqueles objectivos"… mas avaliação era um bocadinho proibido.

Hélder – Relativamente a esse tempo de planeamento, quanto tempo é que tomava ao grupo?

Célia Maria – Ai muito, muito, porque primeiro havia a introdução do instrumento que ias usar, como já te falei, para levar as crianças a planear, depois havia o planeamento em si, muito tempo, claro! Impossível de fazer hoje em dia, de gerir hoje em dia, no Jardim.

Esta é uma IPSS, mas muitas vezes faz-me lembrar muito os Jardins particulares, embora não tenha trabalhado em nenhum, mas acho que a relação dos pais, com as Educadoras, aqui, mesmo com as próprias directoras, funciona assim um bocadinho como um Jardim particular, em termos de exigência. Nós Educadoras, somos muito controladas, temos que mostrar muito serviço, eu sinto essa pressão, temos que mostrar coisas bonitas, agradáveis de se ver e daí que eu não tenho muito tempo, não tenho tempo realmente para fazer este tipo de planeamento, mas faço o que posso, deixo-os escolher e faço o planeamento à minha maneira, digamos assim!

Hélder – Mas o teu grupo de crianças sabe que esse é o tempo de planeamento?

Célia Maria – Sabe, sabe…Completamente, desde sempre!

Já tenho este grupo há quatro anos e claro que no primeiro ano, eles tinham ano e meio, estavam a fazer dois anos, não claro que não… mas mal eu vi que eles conseguiam, começaram-se a expressar sozinhos e a conseguir escolher, sim, começámos logo muito cedo a planear. Eles sabem que vamos fazer o planeamento.

Hélder – Então esse planeamento é a escolha de um tempo?

Célia Maria – É a escolha da área para onde a criança quer ir que normalmente será toda a manhã. Depois, como te estava a dizer, dentro desse planeamento inclui-se a área da expressão plástica; nesse tempo na expressão plástica não existe exactamente um trabalho orientado pelo Educador, a criança vai, o Educador, claro, pode direccioná-la para um determinado trabalho, porquê? Porque tu podes pôr lá os materiais, vários materiais, que podem levar a criança a fazer um determinado trabalho.
Imagina, estamos no Outono, ou qualquer coisa, e queres que as crianças façam um trabalho sobre colagem de folhinhas, se puseres lá cola e folhas, quem for para a expressão plástica…a criança que for, pode chegar aí… a cola, as folhas e colar as folhinhas, ou fazer uma árvore, só nesse sentido e

nesse momento é que o Educador é interveniente na área da expressão plástica, não mais. E lá está não podes dizer, pronto "agora já fizeste tu, vem não sei quem…vens tu, não." É uma escolha daqueles que quiseram a expressão plástica, fazer aquilo. Claro que tu no teu planeamento vês que há uma criança que nunca vai para a expressão plástica, mas isso é o que faço ainda hoje, não é, só que a diferença é que hoje em dia na área da expressão plástica já tenho o trabalho, é no fundo o "pecado" que cometo em relação ao High/ Scope, oriento um bocadinho mais do que era suposto, depois o tempo de arrumar, continuo a dá-lo.

Quando eu estagiava, nós tínhamos uma espécie de sinal, uma campainha ou qualquer coisa que quando tocávamos, os miúdos sabiam que era para arrumar. Agora é assim mais um bocadinho aos gritos, mas todos eles sabem quando é para arrumar, de uma maneira ou de outra. Depois uma coisa que nem sempre faço mas tento fazer, que é importante, que chamavam o tempo de síntese de memória, que é um bocadinho avaliação, que lá está…embora não possas dizer avaliação é a síntese do que foi feito.

Hélder – Tu estás a descrever um dia que eu vivi há aproximadamente dois anos, quando estive em trabalho de observação… Tu estás-me a falar da tua experiência que já lá vai há onze anos, esse tempo de que falas, conheci-o como tempo de revisão. Sabias?

Célia Maria – Não, não era exactamente assim. Se tu fores ver ao que podemos chamar, digamos guia mais que supremo, é exactamente assim que lá está descrito há onze anos atrás, podes ter a certeza absoluta, era assim que era chamado e é como está descrito n'*A Criança em Acção*. E *A Criança em Acção* era o nosso guia modelo, como é que eu hei-de explicar, onde estava tudo, tudo o que tinhas de saber, era lá! Agora se entretanto, surgiram outros livros, ou se entretanto as coisas mudaram, se entretanto, se calhar *A Criança em Acção* já passou de uso, não sei, mas há onze anos atrás era assim.

Hélder – Desligaste-te por completo do modelo?

Célia Maria – Desliguei?!... Acho que não, fui buscar, estás a ver, algumas coisas com que concordava e desliguei-me daquilo que achava que era impossível fazer, que nunca consegui fazer em estágio. […] até era uma aluna razoável, que estudava, interessada, mas depois acabei por ficar muito, muito triste e frustrada […] na altura surgiu logo ali uma dualidade, um conflito camuflado, entre a minha Educadora onde estava a estagiar e as orientadoras. […] nós a fazer não como elas nos mandavam, mas como a Educadora onde estávamos a estagiar nos mandava. Fomos alvo de crítica, eu e a minha colega em plena aula, […]. Teve a ver precisamente com a alteração da rotina, já não me consigo lembrar muito bem, mas acho que passámos o tempo de trabalho para a tarde, já não me lembro muito bem, mas acho que foi isso e foi o que bastou para ficarmos muito prejudicadas.

Hélder – Então uma regra essencial era nunca alterar a rotina?

Célia Maria – Nunca alterar a rotina, só se tivesse alguma saída, um dia normal, nunca. Nunca alterar a rotina, porque era a base da segurança para a criança, o que era para ser de manhã era para ser de manhã e o que era para ser à tarde era para ser à tarde. Depois surge o grande problema, lá está, o tempo de síntese de memória, tal como tu disseste, tu chamaste-lhe…

Hélder – Chamam-lhe o tempo de revisão.

Célia Maria – Tempo de revisão, pronto. Eu também tento fazer sempre que posso.

Hélder – Esse tempo deve ter surgido à medida que eles vão evoluindo… contextualizando melhor as coisas, não é?! É muito mais simples, mais apropriado o tempo de revisão do que propriamente o tempo de síntese de memória, embora no fundo vá dar ao mesmo. Mas a criança tinha que saber o que fazia nesse tempo!

Célia Maria – Neste tempo, lá está, nós falávamos, mostrávamos alguns trabalhinhos que os meninos fizeram…

Hélder – No tempo de trabalho?

Célia Maria – Exactamente! Em todas as áreas, podias ir buscar todos os dias, qualquer coisinha, mesmo na área dos blocos, que é no fundo onde estão os carros, que eu aqui uso mais a área da garagem, onde estão os legos maiores com que conseguem fazer pistas, materiais de encaixe, coisas assim. Eles podiam fazer uma construção, podias guardar, para mostrar no tempo de revisão, ou um trabalhinho da expressão plástica, para mostrar nesse tempo e levá-los a conversar um bocadinho sobre o que eles fizeram, pronto!

Eu acho bem esse tempo e faço sempre que posso, não posso fazer mais porque tenho um grupo muito grande, ao contrário do que existe, ou pelo menos, eu acho que este modelo não é feito para um grupo com mais de quinze crianças, esta interacção entre Educador e criança, está bem, está correcta, mas com grupos de vinte cinco, vinte seis, vinte sete, que eles praticamente têm cinco minutos de atenção verdadeiramente e depois estão aos saltos e ansiosos por saírem da manta, torna-se um bocadinho impossível. Daí a minha dificuldade em cumprir com a rotina diária, a dimensão dos grupos, e a dimensão do espaço da própria sala, que agora vou levar-te ao grande problema que vejo no High/ Scope, e que nunca consegui fazer! Que é à tarde, que é suposto depois do intervalo para o almoço.

Estás a ver como é o modelo para os públicos? Está exactamente feito o horário como se fosse um Jardim de Infância público. As crianças iam almoçar a casa, agora não vão, mas não interessa! Tiram no fim disto a horinha para ir almoçar, um bocadinho de recreio… é mesmo para um horário de um público, para um Educador que saí às quinze horas. Porque repara!

Agora, por exemplo, como te estava a falar, acabamos o tempo de revisão, eles iam almoçar, vinham e então agora surge a minha dor de cabeça! Que sempre foi no High/ Scope… que é, o tempo do pequeno grupo.

Era o tempo em que todas as crianças se sentavam, portanto à partida, tinhas que ter já mesas e cadeiras para todo o grupo, coisa que eu nunca tive desde que vim trabalhar para aqui, porque eu nunca tive vinte cinco cadeiras, nunca tive três ou quatro mesas, para sentar vinte cinco crianças, à partida já estava cortado este tempo, mas num público… pelo menos na altura em que estagiei era assim, tínhamos catorze ou quinze crianças, tinhas, bastava ter duas mesas, era o tempo então que tinhas todo o grupo e então aí segundo o modelo High/ Scope, tentas orientar a criança, vais vendo o que é que ela quer, o que é tu que queres, tem que haver um equilíbrio, tentar levá-las a fazer o que tu tens mais ou menos pensado, com base nas *experiências-chave*, que sempre achei muito boas. Já conhecias?

Hélder – Sim, mas nunca aprofundei!

Célia Maria – Guardei até hoje, e acho que estão muito bem divididas. Portanto ao planear uma actividade, lá está, aí é que me surge o conflito, pois as crianças têm de vir ao encontro daquilo que eu planeei, daí a minha dificuldade, era muito, muito difícil.

Tu planeias uma actividade, para trabalhar uma determinada *experiência-chave*, mas depois ao mesmo tempo, tinhas que levar a criança até essa actividade que tens planeado, era muito difícil para mim.

Hélder – Mas a *experiência-chave* era o quê? A representação? Ou era o reconhecer objectos pelo som? ...

Célia Maria – Se tu quisesses trabalhar as *experiências-chave* da representação, tu deverias fazer, coisas desta área, para levares a criança a cumprir estes objectivos, embora objectivo também fosse uma palavra proibida…acho muito engraçado! Era tudo camuflado, estás a perceber? No fundo tu tens objectivos, tu fazes avaliação, mas não fazes, é tudo camuflado, é giro!

Por exemplo, imagina a *experiência-chave*; a música, como é que tu tinhas de levar esta experiencia? Tinhas que levar a música ou instrumentos musicais. Estás a perceber? Numa actividade que me surgiu agora, tinhas de levar feijões, copinhos de iogurte, punhas lá no centro da mesa, já tinhas tido uma conversa, ou colocado um CD, qualquer coisa, uma conversa sobre a música que ouviram no CD, perguntar o que é que podiam fazer com o material e algum lá ía dizer, ou não, se não estavas ali toda a tarde. (Risos) Pôr os feijões no copinho, tapar com qualquer coisa e ficavam umas maracas.
Outro exemplo: uma actividade em pequeno grupo!

Hélder – Todo o grupo fazia?

Célia Maria – Sim.

Hélder – Então o porquê o nome «pequeno grupo»?

Célia Maria – É uma boa questão!? Não sei! (Risos)

Hélder – Fazia-se com todos?

Célia Maria – Com todos… e ai que não estivessem todos. Foi outro dos conflitos que surgiu na altura com as minhas orientadoras e com a Educadora onde estava a estagiar, lá está, às vezes púnhamos alguns a brincar e não podias! Era para todos.

Eu acho que era o tempo do pequeno grupo, porquê? Lá está, porque…não tinhas nenhuma mesa gigante, não há nenhuma sala que tenha uma mesa gigante, tu acabavas por pôr, por exemplo; se tinhas duas ou três mesas, onde cabiam oito, tu tinhas aqueles três pequenos grupos, estás a perceber?

Hélder – Sim, estou a entender.

Célia Maria – Eu acho que tinha a ver com isso, não estou absolutamente certa, mas acho que é isso, tu andavas pelas mesas, mas precisavas da ajuda da tua auxiliar. Eu acho que é por isso que é tempo de pequeno grupo.

Nunca existiu, nem nunca ouvi falar de mesas onde coubessem todos, daí ser o tempo de pequeno grupo. Acho que sim, é de certeza isso, e não devo estar a dizer nenhum disparate, até porque depois o tempo de grande grupo, que é aquele tempo, que ainda hoje continuo a fazer…não por esta ordem, que é quando posso e quero. É o tempo que estás na manta com todos reunidos, a contar uma história, ou um teatro de fantoches, pronto! Esse tempo no High/ Scope é o tempo de grande grupo.

Hélder – E aí as *experiências-chave* estão presentes?

Célia Maria – Sempre, as *experiências-chave* estão sempre presentes, em tudo.

Hélder – Tanto faz em pequeno ou grande grupo?

Célia Maria – Sim, sim!

Hélder – Como no planeamento?
Célia Maria – Como no planeamento, em todo o trabalho, porque é que eu não posso fazer o trabalho de pequeno grupo como me foi ensinado, não tenho espaço na sala para sentar todos e depois o tipo de trabalho que eu tenho de fazer aqui, porque a sociedade me impõe, porque as crianças são activas de mais, não conseguem… mas mais importante que tudo, porque a sociedade me impõe, não tenho tempo para fazer experiências, porque a casa me impõe, porque a directora me impõe, porque tenho que fazer… se tenho que fazer uma prenda de Natal, não é? Não posso estar lá a espalhar materiais, para ver o que sai dali, porque depois alguém me vai dizer o que é isto? Mas foram os meninos que fizeram…

Hélder – Mas não faziam as prendas?

Célia Maria – Faziam, no tempo de Estágio, faziam… mas acabavam por ser… embora que eu ache que os meus meninos é que fazem as prendas, mas claro que há uma orientação diferente da minha parte. É uma orientação diferente, no fundo não estará tão correcto, embora tenha trabalho dos meninos, nós orientamos muito mais… claro que tem muito mais o dedo do adulto. Faziam as prendas, mas talvez as prendas… não conseguiam fazer o que faço agora, eram mais simples.

Hélder – Mas faziam no tempo do trabalho pelas áreas ou de pequeno grupo?
Célia Maria – No tempo de pequeno grupo, no tempo de trabalho não! Era uma coisa muito mais, lá está, foi o que eu disse, podia levá-los a fazer qualquer coisa porque lhe punha lá os materiais, mas não, mas o teu dever era não interferir, eles tinham que explorar sozinhos. Percebes? Sozinhos a mexer com os materiais. O tempo de pequeno grupo foi sempre a minha maior dor de cabeça e foi sempre o que nunca consegui cumprir, admito… nem em estágio e muito menos agora.

Hélder – E das áreas?

Célia Maria – Das divisões das áreas?

Hélder – Achas que são mesmo muito características do modelo?
Célia Maria – São…

Hélder – Tens a sala assim organizada por áreas?

Célia Maria – Não, claro que existe sempre a área da cozinha, existe sempre a área da expressão plástica. Aqui, por exemplo, na área das actividades repousantes, era suposto, segundo o modelo High/ Scope uma área das actividades repousantes onde tinhas uma biblioteca… pelo menos na altura era exactamente assim e se tu fores *À Criança em Acção*, é exactamente assim, tinhas a biblioteca e tinhas o que hoje chamo de jogos calmos: com os puzzles, os jogos de encaixe mais pequenos, onde as crianças estão sentadinhas a

fazer, tinhas as duas coisas misturadas. Mas agora tenho a biblioteca distinta, não está junto com a área dos jogos calmos. Tenho uma área que é da biblioteca e outra que é dos jogos calmos, que acho que faz mais sentido, uma criança vai para a biblioteca, vai ler um livro, entre aspas, ouvir uma história, pode surgir daí até um teatrinho e outro ao lado: "olha! Chega-me aí um, um…", "que letra é esta…", acho que não faz muito sentido!

Porque é que eu também não tenho a sala dividida de acordo com o modelo? Porque o modelo usa muito os materiais recicláveis, no fundo és tu que trazes de casa tudo o que podes, caixas, caixinhas e coisinhas para os meninos fazerem encaixes e experimentarem coisas. Não há espaço na sala, depois mais uma vez trabalho numa IPSS, onde a componente da beleza, entre aspas, é muito importante, é um facto e se eu encho a sala de caixas, caixinhas, pedras e conchinhas… estás a imaginar no que se ia transformar a minha sala, não é? A directora chegava lá e dava-me quatro estalos. (Risos)

A área dos blocos era a principal área onde entravam estes materiais todos de desperdício, não existe! Existe a área da garagem que é a que tenho actualmente, onde tenho carros, já existiram aqui uns blocos, "daqueles direitinhos", que nós compramos, que usavam na garagem, faziam pistas, isso é giro! Mas o resto do material que eu podia arranjar, trazes de casa e assim. Realmente não tenho, que é o que te digo, que tenho que seguir um determinado visual, pelo menos aqui nesta instituição segue mais ou menos aquele padrão.

Hélder – Agora podemos falar relativamente ao que tu fazes? Tens uma norma/ uma regra… pelo menos foi como eu entendi, tanto na gestão do tempo, durante o dia, a rotina diária, como na organização do grupo, bem como na tua prática? Como é que fazes isso? Por onde queres começar? Pelo tempo ou pela organização do grupo?

Célia Maria – Pelo tempo, como? Pela rotina?

Hélder – Sim.

Célia Maria – Como é que organizo a rotina? Bom, a rotina é assim: chegam… temos uma primeira conversa, se correu bem o dia anterior, essas coisas, cantamos os bons dias e faço o planeamento. Tenho realmente o tempo do planeamento, como te digo, não uso aqueles estímulos todos que usava no estágio, mas faço o planeamento.

Quando faço o planeamento, converso logo com os meninos e tento levá-los um bocadinho para a actividade que tenho planeado para área da expressão plástica. No fundo faço logo o que é suposto fazer em tempo de pequeno grupo, de uma forma mais orientada. O tempo de pequeno grupo começa logo a desenvolver-se de manhã, no que era suposto ser só tempo de trabalho nas áreas, começo logo ali a fazer uma orientação e aqueles meninos que escolherem ir para a expressão plástica, não vão só explorar esta área da forma que lhes apetece, mas vão um bocadinho de encontro ao que tenho planeado para aquele dia.

Hélder – Que tem a ver com…?

Célia Maria – Que tem a ver com a área que estou a desenvolver, a festa que estamos a ter na escola, ou o tema que estamos a trabalhar, tem a ver com o projecto pedagógico que delineei com as colegas, pode ter a ver com qualquer uma destas coisas, não é linear, vai um bocadinho ao sabor do que tens de fazer.

Os outros meninos vão realmente para a área que escolherem, fazerem aquilo que querem fazer, só que depois, chega um momento em que à medida que os meninos vão terminando a expressão plástica, eu própria tenho a iniciativa de os trocar.

Hélder – Estás a falar… no período da manhã? Acabas por te debruçar sobre a área da expressão plástica, em paralelo com as outras. Era aquilo que dizias, misturar o tempo…

Célia Maria – Misturo! Do pequeno grupo, com o tempo de trabalho, depois há o tempo de arrumar, existe na mesma o tempo de revisão, como quiseres, tento fazer sempre que tenha tempo… um bocadinho.

Hélder – Quer dizer, depois de arrumar, fazem…

Célia Maria – Sim depois de arrumar, falamos sempre um bocadinho.

Hélder – Estamos a falar de que horas? Entras às nove horas?

Célia Maria – Entro às nove horas, estou com os finalistas neste momento, por isso o almoço é sempre um bocadinho mais tarde. Às nove, nove e pouco cantamos os bons dias, nove e trinta é o planeamento, começar a trabalhar, arrumar lá para às onze e quarenta e cinco.

Hélder – Tu trabalhas hora e meia?

Célia Maria – Sim, sim sempre. Faço porque os meninos precisam de se acalmar porque estiveram a trabalhar nas áreas todas, agitados! Precisam de se acalmar. Isso também é uma forma de os acalmar, prepará-los para a higiene e vamos almoçar.

Hélder – E depois o período da tarde?

Célia Maria – Depois o período da tarde, como não dormem, faço um primeiro Tempo de Grande Grupo na manta em que planeio uma história, ou lengalenga, ou canções ou dança. Eu depois vou conhecendo os grupos e vou vendo aquilo que eles mais gostam de fazer.

Hélder – Então quer dizer que essas actividades são definidas por ti? Mas também com o grupo de crianças?

Célia Maria – Exactamente, se os meninos me pedem para fazer alguma coisa, por exemplo: este grupo gosta muito de música e dançar, formar grupos e fazer coreografias, faço com eles muitas vezes, invento, ou crio uma história.

Hélder – E quanto tempo isso ocupa na parte da tarde?

Célia Maria – Olha, não prolongo muito tempo… não gosto de os ver muito tempo, quando é dançar e assim, tudo bem, claro mexe mais com eles, ou quando é um jogo, mas quando são assim mais histórias… eles começam rapidamente a perder o interesse e a motivação, também por estarem comigo na manta, só a gritar, "estejam quietinhos" e eles a mexerem-se também não vale a pena. Aí uns vinte minutos, quando corre muito bem, trinta minutos, mas nunca mais de meia hora. Vinte a trinta minutos é suficiente e depois como tenho finalistas e não dormem, retomo um bocadinho o que fiz de manhã.

Hélder – A mesma estrutura?

Célia Maria – A mesma estrutura, o planeamento, o tempo de trabalho e o tempo de arrumar. Aí à tarde se estou a acabar um trabalho que tenho interesse em acabar porque comecei na parte de manhã, repete-se exactamente a rotina, se às vezes não há um trabalho urgente para acabar nem nada, então à tarde deixo-os usar a expressão plástica como deveria ser sempre, livre.

Hélder – Apoias os miúdos nas áreas?

Célia Maria – Os meninos fazem o planeamento e os que forem para a expressão plástica fazem aquilo que quiserem, podem fazer pintura, podem fazer um desenho, uma colagem, é mesmo mais livre o tempo da tarde.

Hélder – Existem tempos que achas mais importantes que outros?

Célia Maria – Para a criança? Para a criança exactamente acho que são todos importantes. Para o adulto, às vezes para mim tenho mais interesse na área da

expressão plástica e no tempo de trabalho, porque sinto que a criança tem dificuldade em alguma coisa, principalmente este ano que tenho finalistas e tenho aquela preocupação de os deixar preparados para ir para a escola.

Hélder – O facto de te teres de apostar ou de teres preocupação nesse tempo, acaba por te fazer penalizar outros?

Célia Maria – Às vezes no tempo de grande grupo, sim penalizo. Acabo por penalizar, principalmente nos finalistas, sinceramente penalizo, porque tenho sempre aquela preocupação, porque também os pais passam muito isso, "veja lá, como é que ele está…", "ele conta bem?", acabo por me sentir pressionada e ter mais aquela preocupação de os pôr a fazer muitas actividades para eles desenvolverem todos os aspectos, e lá está com os mais pequenos já faço o contrário e favoreço mais o tempo em grande grupo. Já não sinto essa pressão nem da parte da instituição nem da parte dos pais, embora essa pressão apareça cada vez mais cedo.

Hélder – Dás conta que surge mais cedo?

Célia Maria – Sim, os pais começam mais cedo com essas preocupações, até agora achava que era só quando tinham cinco anos, agora acho que é muito mais cedo, os pais com filhos de três anos, já estão a pensar se eles soletram as palavras todas, se têm dificuldades nisto ou naquilo, se sabem as cores… nem dão tempo!

Hélder – Relativamente ao espaço. Com está organizado?

Célia Maria – Pronto, relativamente ao espaço… têm a área da casinha, área da garagem: onde tem os carrinhos, pistas e assim, depois área dos legos onde estão aqueles maiores que eles podem fazer construções, mas aqui não sou rígida, quando posso faço sempre uma interacção entra as áreas da garagem e dos legos, porque lá está, eles podem fazer coisas interessantes com os carros e vice-versa, estão perto uma da outra, normalmente deixo-os

partilhar. Depois a área da biblioteca, área dos jogos calmos, área da expressão plástica e manta.

Hélder – Os miúdos conhecem esses espaços por essas designações?
Célia Maria – Sim.

Hélder – Essa organização foi tua ou já estava assim?

Célia Maria – Acho que foi um bocadinho as duas coisas, porque já tive outras áreas: a área do médico, área do cabeleireiro, porque foram anos que surgiram, pronto… eram áreas de interesse dos meninos na altura, ou conversa, mas claro que também tem muito a ver com a sala, e com os materiais que existem na sala e com a instituição.

Hélder – Mas tu tens autonomia na disposição da sala e distribuição das áreas?

Célia Maria – Tenho, acho que sim! Claro que não posso ser louca o suficiente…
(Risos) Não me dão a liberdade de loucura, tipo para anular duas áreas e inventar duas ou três, isso não, acho que não, mas se o grupo estiver motivado, por exemplo, para criar a área do supermercado, ou assim, tenho autonomia.
Por exemplo, uma coisa engraçada no High/Scope, defende que a manta deve estar no meio da sala. Nesta instituição, pelo menos no sector do Jardim de Infância, os materiais que dividem a área da casinha nunca te possibilitam pôr a manta no meio da sala. São salas pequenas, as estruturas que dividem as áreas ocupam muito espaço.
Hélder – Mas a manta no meio da sala é para…

Célia Maria – No fundo é um bocadinho para mostrar à criança que o núcleo é ali, o centro de tudo, onde vais debater tudo, onde vais mostrar o que aprendeste, acho que passa um bocadinho por aí.

Hélder – Relativamente à tua prática pedagógica, sustentas a tua prática em algum projecto/ plano curricular?

Célia Maria – Olha, isso é que é giro! Não…

Hélder – Diz a verdade!

Célia Maria – Não, não e se queres que te diga, quando cheguei aqui tive imensas dificuldades, que é uma coisa que acho que o curso na Universidade […] não prepara mesmo os alunos, chegas aqui e apanhas. Primeiro, isto tudo que já dissemos: as salas não estão preparadas, os materiais não existem, tens provas para dar, trabalhos para mostrar aos pais, aos directores… chegas aqui com aquelas bases "ai é tudo tão giro", "vou deixá-las explorar"… tive imensas dificuldades em acompanhar as minhas colegas, que tiraram o curso noutras escolas, que tiraram o curso baseado no MEM ou noutros modelos, e sentia-me muito prejudicada em relação a elas, muito mesmo.

Olha nunca aprendi realmente… e dei assim a nível teórico, básico, para trabalhar em metodologia de projecto, nunca aprendi, não tinha mesmo dado, devo ter dado no meio de alguma disciplina, que me passou completamente ao lado! No estágio não me foi exigido isso.

Hélder – Pareceu-me que agora os Estagiários têm de trabalhar em projectos!

Célia Maria – Ainda bem! É fundamental tu saberes como lançar uma actividade, como desenvolvê-la e como terminá-la.

Hélder – Há uma coisa engraçada nisto e é uma critica que faço! Tu estás a falar da tua experiência há onze anos atrás do modelo High/ Scope na tua formação inicial e falas da ausência de trabalho de projecto!

Célia Maria – Falo!

Hélder – Falas de que a tua experiência no estágio era um modelo "nu, cru…puro"…

Célia Maria – Era, era o tentar pensar!

Hélder – Eu tenho encontrado testemunhos recentes, de Educadores formados na mesma escola que tu que me dizem que também era o modelo High/Scope "nu e cru", mas com metodologia de projecto muito vincada. Eu fico na dúvida, porque é que encontro duas gerações que me falam do mesmo modelo, uns sem projecto e outros com projecto. Fico sem entender se o trabalho de projecto faz parte do modelo High/Scope, ou se foi lá metido no modelo.

Célia Maria – Pois não te sei dizer, na minha altura, acho que dei naquelas disciplinas, que não me peças para dizer o nome que já não me lembro, mas estavas a falar em outros modelos, acho que falei sobre outros modelos. Falei realmente e falei em metodologia de projecto, mas assim uma coisa muito vaga, eu não estava preparada para fazer isso no meu estágio.

Ok! Eu posso não ser muito inteligente, mas não me considero assim tão burra ao ponto de me ter escapado tudo completamente, até porque eu tinha mesmo dificuldades em trabalhar. Já te imaginas que se estivesse preparada para trabalhar em metodologia de projecto, com certeza que me ia apoiar também por aí, que eu sinto mesmo, muitas dificuldades.

Hélder – Então quando vieste para aqui foi essa exactamente a tua dificuldade, tinhas de trabalhar projecto e não tinhas…

Célia Maria – Tinha de trabalhar projecto e não tinhas bases nenhumas, não tinha vivido isso, mas às vezes surge também esta dúvida: será que era a Educadora para onde fui estagiar "que também coitadinha", será que era suposto ser ela a passar-me essas bases e também não soube?! Também podia ter tido azar nesse aspecto, não é?!

Tive colegas que tiveram boas notas no Estágio, mas pronto, eu olhava para elas e pensava; “se calhar vocês apanharam alguma coisa que eu não consegui?” ou se calhar este modelo não foi feito para mim! Era o que eu pensava, juro! E digo-te mais…quando vim para aqui foi um conjunto de factores que levou realmente a directora a dar-me uma oportunidade e depois desenvolvi a minha intuição.

Eu acho que o trabalho de um Educador também tem muito a ver com intuição, um Educador de Infância tem que ter um lado intuitivo muito desenvolvido e de imaginação.

Por exemplo, eu posso dizer que não uso muito, mas tenho colegas que compram aquelas revistas, eu não tenho muito, se fores à minha sala tenho três, um exemplo.

E agora como não tenho ninguém a controlar-me, invento aquilo que me apetece, para os momentos que me apetece e gosto de manter esse tipo de ensino, sentia-me mesmo “castrada” com o modelo High/ Scope, juro-te! Era uma coisa…aquilo irritava-me.

Sabes que enquanto estava a dar a teoria, era giro, gostava muito, achava que fazia todo o sentido, e faz! Tu vês que ainda uso, e se tu leres *A Criança em Acção*, está lá tudo o que é importante e o que tens de trabalhar, só que depois chegas à prática, não consegui… realmente como me foi ensinado. Sabes uma coisa que sempre desejei ver? Vou dizer!

Era a professora e outras Educadoras defensoras do modelo num Jardim de Infância com vinte e cinco crianças a trabalhar, a pôr o modelo em prática. Adorava! Digo-te se as visse a trabalhar e visse que elas conseguiam pôr o modelo em prática e cumprir à risca aquilo que nos foi ensinado, auto-castigava-me cinquenta vezes e pedia perdão à Universidade […] de joelhos… (risos) …a sério! No dia em que visse isso acontecer, reconhecia, sou uma grande burra! A culpa é toda minha, mas primeiro tinha que as ver no Jardim de Infância, numa sala minúscula com vinte e cinco crianças a pôr o modelo

em prática tal e qual, com a pressão dos pais, com a pressão da directora e ainda por cima aqui, que é dirigido por religiosas.

Olha pronto! No dia em que visse isso, admitia que era uma grande burra, até lá… e como nunca vou ver, porque não acredito que esta teoria se consiga pôr em prática a cem por cento com lealdade ao modelo, não acredito. Pronto, olha… continuo… e mais sabes?! Tivemos cá uma colega o ano passado que veio da Universidade […], ficou um ano e foi-se embora. Juro-te… não conseguiu! Disse-lhe muitas vezes… (também se chama Célia) que precisava de mais dois ou três anos…quem saía da Universidade […], precisava de mais dois ou três anos de trabalho para ficar equiparada a um colega que sai por exemplo, da Particular […]. Estou-te a dar o exemplo de uma particular, porque das colegas aqui, eu sou a única que tirou numa pública.

Hélder – Então tu estás a trabalhar com colegas que tiraram o curso numa particular?

Célia Maria – Sim, estou a trabalhar com colegas que fizeram o curso na Particular […] ou outro exemplo, noutros sítios quaisquer, não sei exactamente porque não tenho experiência, percebes? Estou a dar-te o exemplo de uma privada porque é a experiencia que tenho.

Eu quando cheguei aqui senti muitas dificuldades como já te disse e reconheci isso dez anos mais tarde nessa colega que saiu dez anos mais tarde da Universidade […] e tal como eu precisava de dois ou três anos para adquirir experiência, traquejo e saber dar a volta ao modelo que lhe meteram na cabeça, de maneira a cumprir tudo aquilo que é preciso aqui nesta instituição, para poderes agradar aos pais, para agradar a toda a gente, para poderes, claro, trabalhar com os meninos e desenvolvê-los em todos os domínios. Ela precisava de dois ou três anos de trabalho para se poder equiparar a outras colegas que vieram de outras escolas, é um facto. É o que a minha prática te diz, é verdade! Ela tinha insucesso, dificuldades… olha um exemplo disso: ela não tinha noção… ela pegou num grupo de três anos, que eram pequeninos e

tinham de trabalhar coisas grandes, uma coisa básica para ti e para mim… agora!

Preocupam-se tanto com aquela coisa de não pressionar a criança, pôr os materiais à disposição, deixá-la explorar, que não te dão as bases do que realmente é importante, que noutras escolas as colegas trazem.

Nunca dar à criança, se é para fazer colagens, coisas minúsculas. Claro que se alguém do High/ Scope ouve, diz: “mas ela assim também aprende”, mas eu digo-te: “não, não, ela aí mete mas é à boca e deita ao chão e calca”, não quer saber porque não lhe chama a atenção, porque só lhe chamam a atenção coisas grandes e vistosas, estás a perceber? E depois o que acontece? As pessoas ficam frustradas, porque não conseguem atingir os objectivos que se propuseram.

Aqui nesta escola é essencial cumpri-los e tem que se chamar às coisas pelo nome, tu tens objectivos e tens de os cumprir e queres que as crianças cumpram esses objectivos. Não interessa uma criança chegar à escola primária a dizer que explorou todo o material possível e imaginário… a contar até dez, contar até cinquenta… (contar até dez, não, nem pensar nisso que com três anos já conta até dez), até cinquenta ou sessenta, percebes?

Não interessa dizeres que uma criança explorou o que quis e lhe apeteceu, se a criança não sabe contar até cinquenta, os pais vão perguntar “porque é que o meu filho não sabe contar”, “porque é que o meu filho não sabe os números”, “porque é que o meu filho não sei quê?”

Estás a ver a hipocrisia disto? Tu és obrigado a traçar objectivos e a tentar que os meninos cumpram aqueles objectivos, não vale a pena estar a chamar-lhe outros nomes.

Capítulo IV

Enquadramento Teórico

Modelo

Falar de Modelo em Educação

Os pedagogos criadores actuais fogem a utilizar a palavra "método" com receio de que alguém se disponha a fazer das suas descobertas um evangelho. (Vigário, 2009: 19)

Modelo

Falar de Modelo em Educação

A Escola não pode ser um espaço isolado da sociedade. Nunca o foi e dificilmente o será. A sua função é sempre preparar o indivíduo para a vida tal como ela é, o que poderá oferecer, dependendo de ideologias políticas e religiosas. Foi sempre necessário instruir para que o funcionamento social respondesse e respeitasse os paradigmas subjacentes à sociedade. É aqui que podemos falar de modelo, modelo de trabalho que certamente interessa abordar e que operacionalize as verdadeiras intenções que a sociedade exige à escola.

> *Esta segunda metade do século XX passará aos arquivos pedagógicos como a etapa histórica que legitimou (…)* ***o direito da criança ao conhecimento e à criatividade****. Trata-se de um duplo sagrado "direito" que precisa de uma ampla e qualificada rede de* ***escolas****…* (Frabboni, 1998: 63)

Franco Frabboni, destacado pedagogo italiano, chama atenção para que a escola tem a obrigação de sustentar nas crianças os valores sociais e culturais da sociedade, fazendo-o, educando-as.

Hellen Key (1906),

> *…nos ofrece su reflexión en torno al siglo XX como el «siglo de los niños», pêro en su opinión la escuela debería cambiar muchos de sus presupuestos.* (Molins, 1994: 36)

Ao longo dos tempos levaram-se a cabo nas escolas ideias e práticas desadequadas, que implicaram o esquecimento dos reais interesses das crianças, sujeitando-as a uma concepção de ensino tradicional em que elas próprias estavam ausentes dos pressupostos do currículo.

> *…a partir do final do século XIX, e sobretudo nas décadas mais recentes, essa concepção tem sido denunciada como insuficiente, ou inadequada, por subalternizar outros aspectos importantes da organização das actividades educativas. Entre eles, têm sido especialmente destacados os aspectos relacionados com as capacidades e*

os interesses dos educandos. (Bianchi, 2001: 35)

Para tal é necessário que exista uma pedagogia que assente em correntes sociopsicológicas, pois está em questão o desenvolvimento integral da criança, incluindo o cognitivo e intelectual. É exigível um currículo, um *modus operandis* desses interesses pedagógicos que dê verbo aos processos e produtos, isto é, um modo e um conjunto de conceitos e competências para que se atinjam os objectivos.

Todos dizem que é difícil de definir modelo, tanto o pedagógico como o curricular. Pensamos que isto se deve ao facto dos Educadores assumirem que a suas tarefas se prendem especialmente com questões de ordem prática e se preocupam mais em melhorá-las do que propriamente entendê-las, sejam elas quais forem. Nós procuramos perceber o que os distingue, em que aspectos convergem.

Método e Modelo

O método significa o caminho a seguir e no campo da pedagogia é a tarefa ou procedimento pelo qual se orienta a prática de modo a atingir as suas finalidades, princípios ou objectivos. Contudo não há unanimidade quanto ao método ou aos métodos a seguir num processo educativo, isto é, são inúmeras as possibilidades de atingir os objectivos em Educação. Neste sentido os métodos são múltiplos para orientar as práticas dos Educadores.

Para além das questões quanto ao método a utilizar em ensino, acrescenta-se *qual o mais eficaz?* As investigações em Pedagogia concluem

> *...que não há qualquer processo que possa (…) atribuir a si mesmo uma supremacia de eficácia, mesmo que os didácticos contemporâneos procurem ajustar o mais possível as iniciativas que preconizam aos elementos de conhecimento de que dispõem…* (Arénilla, Gossot, Rolland e Roussel, 2001: 345)

Isto leva-nos a crer que não existe até ao momento qualquer avaliação sobre um ou mais métodos que o determinem como único e válido a desenvolver em

Educação de Infância, isto porque como consideram os autores são também muitos os factores aliados ao sucesso das aprendizagens das crianças de modo a que se possam isolar e dizer quais são os realmente imputáveis ao método. Por outro lado uma abordagem múltipla de métodos, salvaguardando sempre a coerência dos princípios em jogo, pode levar-nos a constituir boas estratégias de ensino-aprendizagem, isto pela sua multiplicidade de adaptações às situações e indivíduos.

Durante o século XX alguns representaram bem a ideia desta coerência metodológica, que transcende a de métodos, e descreve um conjunto de práticas que acumularia modos de ensinar em torno de determinados princípios. Neste âmbito surgem as expressões *métodos tradicionais, novos métodos* e *métodos activos.* À época algumas escolas de formação de Educadores tinham nos seus programas disciplinas como a metodologia geral, que se preocupava em estudar estes aspectos das práticas, que ao longo dos tempos, numa procura de se formular,

> *…envereda-se mais pela ideia de «modelo pedagógico», que integra numerosas componentes e que pode ter um campo de aplicação muito vasto…* (Arénilla e outros, 2001: 345)

Nesta perspectiva os métodos não deverão ser impostos mas antes pertencerem a uma liberdade pedagógica dos Educadores, contudo esta liberdade contraria a dinâmica em que se apresentam, pois a formação de professores é o meio de difusão dos métodos e deste modo as práticas dos educadores são modeladas pela tradição. A aprendizagem acaba por se efectuar por imitação e a evolução das "coisas" acontece pela renovação dos saberes, pelo contributo da investigação em pedagogia, com a influência das reflexões no contexto das ciências da educação e na nossa opinião a partir das experiências oriundas da prática de cada um.

Se se considerar método apenas o processo pelo qual se resolve uma ideia ou orienta a prática pode ser bastante restritivo. Em pedagogia, considera-se unir vários factores como as directrizes institucionais, a pessoa do educador, os

saberes e conhecimentos disponíveis à aprendizagem, os materiais e os instrumentos de recurso pedagógico, até o mobiliário e a própria escola. Surge então por este motivo a necessidade do conceito de modelo pedagógico, por ser mais abrangente que método, pode também distinguir um conjunto de métodos aliados a um conjunto teórico de ideias e correntes pedagógicas, de uma certa forma, relacionados com determinadas concepções didácticas. Os modelos podem então resultar de inúmeras alterações ou influências, e do mesmo modo não aparecerem sem um determinado tempo de coexistência, podendo até não se interligarem.

> *Na realidade das aulas, está-se mais na presença de professores que tendem para um tipo de modelo pedagógico do que para outro, sem que o modelo aplicado seja puro. A experiência do docente, a sua formação, os seus gostos, a necessidade de ser pouco exigente com um ambiente sobre o qual tem pouca influência, ou a necessidade de cooperar com os colegas que não têm exactamente a mesma opinião do que ele, determinam um comportamento pedagógico geralmente muito pessoal. É a riqueza do ensino, e não estas inflexibilidades, que lhe proporciona a sua dimensão humana.* (Arénilla e outros, 2001: 350)

De uma forma geral se consultarmos um qualquer dicionário verificamos que modelo significa *aquilo que é próprio para ser imitado; representação ideal; que serve de exemplo ou norma; aquilo que serve de objecto de imitação; pessoa ou qualquer objecto na reprodução do qual trabalham os artistas…*

Importou-se o termo para a Educação sobretudo, em Portugal, por influência anglo-saxónica. Assim passámos a encontrar em vários autores a palavra modelo (como anteriormente se usava método, sempre que se pretendia descrever e explicar um processo), sozinha ou associada a outras, com significados semelhantes: modelo educativo, modelo de ensino, modelo de trabalho, modelo pedagógico, modelo curricular, ….

Segundo Silva em Educação *modelo* contemporaneamente passa pela clarificação de quatro vertentes: *valores e teorias cientificas em que se baseia*; *as características do ambiente institucional em que se desenvolve*; *conteúdos e métodos utilizados*; *formas de avaliação.* (1989: 6)

Estas vertentes são fundamentais na formalização de qualquer trabalho pedagógico, quer lhe chamem método ou modelo, ainda que no dia a dia isso possa não ser claro para os profissionais. O que interessa essencialmente é ter subjacente à prática um referencial teórico que sirva igualmente para reflectir sobre ela e avaliá-la.

> *Um modelo (…) é uma construção teórica que exige distância da prática concreta, sem deixar de a reflectir e representar.* (Silva, 1989b: 6)

Como nem sempre o vocabulário se encontra aferido quando queremos definir modelo, quer pedagógico, quer curricular, interessa-nos referir, e de acordo com Carvalho (1996: 39) no *Relatório Educação Pré-Escolar em Portugal,* editado em 1996, pelo Ministério da Educação, e Oliveira-Formosinho (2001a: 107), que a inexistência de qualquer referencial legal ou seja de um modelo formalmente estabelecido, em Portugal, para a Educação Pré-Escolar, leva à pluralidade de modelos nas práticas e Jardins de Infância no nosso país. O que estes evidenciam são características de uma determinada corrente pedagógica, que na opinião de Carvalho (1996:39) mesmo não estruturados o suficiente nos contextos de Educação de Infância, são identificados *como modelos de acção educativa.*

Modelo Pedagógico

> *Os modelos pedagógicos são conjuntos coerentes de referências nas quais assentam o trabalho do educador e a relação pedagógica; não são guias, receituários nem manuais, ou se o forem, deixam talvez de ser pedagógicos e passam a ser apenas modelos. Acima de toda a base teórica ou teorizada, está o educador-pessoa e as crianças-pessoas, como sujeitos da relação educativa. As reacções das crianças por um lado, o espírito crítico e as convicções do educador, por outro lado, permitem avaliar e corrigir constantemente o processo. O eco das famílias, a opinião interessada dos colegas, o próprio poder de reflexão dos educadores são factores essenciais, qualquer que seja o modelo pedagógico ou estilo de trabalho seguidos. (…) Os conhecimentos, a experiência e a maturidade de cada educador, aliados a um profundo*

> *desejo de contribuir para o progresso de todas e cada uma das suas crianças, são os requisitos que irão assegurar o êxito do modelo pedagógico que ele escolher em cada etapa da sua vida pessoal e profissional.* (Ataíde, 1986: 26)

Como vimos anteriormente há autores que usam indistintamente o termo modelo. Concretamente em relação a modelo pedagógico e modelo curricular há ainda quem os considere sinónimos e até os defina do mesmo modo.

> *Alguns modelos curriculares ou pedagógicos apresentam…* (Bairrão, Leal, Abreu-Lima e Morgado, 1997: 33)

> *…parece que pode dizer-se que o termo modelo pedagógico se refere a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e prática. Dispõe, portanto, de uma teoria e de uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino aprendizagem e de uma teoria de desenvolvimento até ao nível da consequente teoria de avaliação educacional.* (Oliveira-Formosinho, 2003: 6-7)

A mesma autora em 2001 em *Os Modelos Pedagógicos para a Educação de Infância e o desafio da diversidade pedagógica* (p.109) e em 2007 *As Gramáticas Pedagógicas – da necessidade de utilizar Modelos Pedagógicos* (p. 34) usa as mesmas palavras para definir *modelo curricular.* É ainda de referir o seu posicionamento nestes textos:

> *No âmbito mais geral do modelo pedagógico, definem-se as grandes finalidades educacionais e seus consequentes objectivos…* (Oliveira-Formosinho, 2003: 7; 2007b: 34)

> *…o modelo curricular dispõe de orientações, umas mais gerais outras mais específicas, no que se refere à prática educacional.* (Oliveira-Formosinho, 2001a: 109; 2007b: 34)

Teresa Vasconcelos (1990a: 38), refere que Isabel Lopes da Silva (1982) considera que é difícil em muitos Jardins de Infância em Portugal, isto é, aos Educadores de Infância, explicitar de um modo claro os modelos pedagógicos subjacentes à sua intervenção e de um modo consciente conseguir identificar os referenciais teóricos que influenciam implicitamente a sua prática. Citando

Marcel Postic (1979), diz que modelo pedagógico é

> *…uma construção teórica a provar experimentalmente ou que suscitará novos tipos de comportamento.* (Vasconcelos, 1990a:38)

A este propósito apresenta como fazendo parte da tradição pedagógica portuguesa o Kindergarten de Fröebel, o método João de Deus, a pedagogia Motessori, o método de "centros de interesse" de Decroly, as pedagogias não-directivas (pedagogia de situação) e por último o trabalho de projecto (pedagogia de projecto). (2004)

Por sua vez o Ministério da Educação já antes publicava, nas palavras de Carvalho, que os Modelos Pedagógicos mais frequentes em Portugal eram,

> *A Pedagogia de Projecto, que parte de motivações concretas, directamente associadas à realidade social. (…) O Movimento da Escola Moderna que assenta fundamentalmente numa organização cooperativa de classe, funcionando em áreas especificas bem diferenciadas. (…) O método João de Deus que privilegia fundamentalmente as aprendizagens no domínio da leitura, da escrita, e da aritmética, como forma de desenvolver aptidões com o objectivo de preparar a criança para a escola. (…) O Currículo de Orientação cognitiva que se fundamenta nas teorias do desenvolvimento de Piaget e se enquadra numa pedagogia activa. (…) A Pedagogia de Situação que é inspirada nas pedagogias não directivas…* (Carvalho, 1996: 39)

Como outros autores, também Teresa Vasconcelos (2004) referindo-se às experiências de Silva, no âmbito do *Projecto Alcácer* (1990), defende que os Modelos Pedagógicos podem elaborar-se a partir das práticas (Montessori, Décroly e Freinet), bem como construírem-se como resultado da aplicação de uma teoria à prática, como é o caso dos modelos maturacionistas (Pedagogia de Situação), comportamentalistas (Método João de Deus) e cognitivistas (High/ Scope). Há ainda quem considere, como Oliveira-Formosinho, que

> *Um modelo pedagógico dispõe (…) de um modelo de formação contínua e desenvolvimento profissional.* (2003: 7)

A designação Modelo Pedagógico é no nosso entender suficientemente ampla para acolher diferentes propostas curriculares que, evidentemente, não podem ser contraditórias quanto aos seus fundamentos. Assim, entendemos que a fazer alguma distinção entre estes conceitos, o primeiro aponta linhas orientadoras gerais podendo abarcar mais do que uma modalidade do segundo. Do nosso ponto de vista, Modelo Pedagógico refere-se à orientação de um processo (baseado numa determinada filosofia da educação, corrente sociológica, psicológica,…) e modelo curricular aos movimentos desse mesmo processo (organização do espaço, tempo, grupo, actividades e conteúdos,…). Não queríamos contudo deixar de referir que em nosso entender um Modelo Pedagógico não tem que implicar obrigatoriamente um modelo curricular e um modelo de formação de docentes, embora isso possa acontecer, não tem necessariamente que se verificar.

> *Através dos seus núcleos, desenvolve anualmente um vasto plano de formação que se concretiza em acções sistemáticas como (…) relatos de práticas profissionais e reflexão sobre os grandes temas do ensino e da formação. O modelo pedagógico do MEM e o seu sistema de formação cooperada de professores têm sido objecto de vários trabalhos de investigação…* (Niza, 2005: 23)

Uma Viagem pela história…
Criando-se pedagogia…
E reavivando pareceres…

> *No conhecimento devemos tudo aos que estão para trás: não a todos… só aqueles que elegemos!* (Niza, 1990: 16)

Um Modelo Pedagógico na Educação de Infância revela grandes paradigmas resultantes de estudos relacionados com a educação das crianças pequenas.

Podemos situar na Antiguidade a preocupação dos pedagogos pela educação de crianças pequenas. Nomes, como Platão (427 - 347 a.C.), a quem atribuímos o sentido das ideias mais proeminentes da pedagogia, advogou a educação pelo jogo e os aspectos a ter em conta por quem se consagrasse à

educação de crianças – a essência do ensino e da educação e a relação da organização social com a instrução.

Aristóteles (384 - 322 a.C.) abordou o desenvolvimento da individualidade (relacionada com as características físicas, intelectuais e morais) nas crianças, considerando que o período dos 4 aos 6 anos seria o mais propício para a formação da sua personalidade.

Lúcio Eneu Séneca (4 a.C. – 65 d. C.), sustentou que a Educação haveria de achar-se afecta à vida, sendo necessário um bom conhecimento da criança. A educação deveria atender acima de tudo à dimensão ética recorrendo para tal à análise de temas.

Marco Fábio Quintiliano (40 d. C. – 120 d.C.) autor do primeiro tratado de pedagogia *Sobre a Educação do Orador*, influenciou os fundamentos da teoria da Educação de Infância. Para Quintiliano,

> *…a educação começa na primeira infância, no seio da família. (…) "porque naturalmente conservamos o que aprendemos nos primeiros anos, como as vasilhas novas o primeiro perfume do licor que receberam"…* (Luzuriaga, 2001: 67)

O cuidado a ter com o ambiente que rodeia a criança, na sua perspectiva, explica-se pelo facto de guardarmos o que aprendemos na infância. Quintiliano considera que as crianças pequenas deverão aprender através do jogo.

> *Nesta primeira idade o menino há de aprender em forma de jogo, "para que não aborreça o estudo quem ainda não lhe tem afeição".* (Luzuriaga, 2001: 67)

Nas ideias pedagógicas de Quintiliano, há que salientar o carácter humanístico da Educação; destacar o estudo psicológico do aluno e tomar em consideração o Educador, enquanto pessoa.

Em períodos mais recentes, e com intuitos semelhantes, Johann Amos Comenius (1592 – 1670), de origem Eslava, deu início a uma pedagogia

moderna que pretendia que fosse científica.

> *O projecto de constituir uma ciência da educação não surge, porém, de imediato, não obstante a experiência que Comenius podia ter do ensino. Comenius é, em primeiro lugar, um teólogo e um filosofo que vai reatar com a realidade escolar por necessidade, sem ter um projecto de conjunto no que se refere à pedagogia.* (Cauly, 1999: 125)

As suas concepções pedagógicas estribavam-se em princípios de uma lógica natural. Comenius foi pioneiro em reconhecer a consideração e a mais-valia da infância para o progresso da Humanidade e foi precursor da símile entre o desenvolvimento da criança e o cultivo das plantas.

> *…é evidente que é semelhante a condição do homem e da árvore. Efectivamente, da mesma maneira que uma árvore de fruto (…) pode crescer por si e por sua própria virtude, mas, sendo brava, produz frutos bravos, e para dar frutos bons, doces tem necessariamente que ser plantada, regada e podada por um agricultor perito, assim também o homem, por virtude própria, cresce com feições humanas (como também qualquer animal bruto cresce com as suas feições próprias), mas não pode crescer animal racional, sábio, honesto e piedoso, se não plantam os germens de sabedoria, da honestidade, e da piedade. Agora importa demonstrar que esta plantação deve ser feita enquanto as plantas são novas.* (Coménius, 1985 *apud* Angotti, 1994: 2)

Foi um grande defensor do aperfeiçoamento humano, defendendo reformas sociais e pedagógicas. É considerado o precursor da educação unificada e da escola única. Do seu ponto de vista, no desenvolvimento ou crescimento podem considerar-se quatro fases: a *infância*, a *meninice*, a *adolescência* e a *juventude*. Na primeira (dos 0 aos 6 anos) dá especial relevo ao crescimento físico e ao desenvolvimento dos órgãos sensoriais, e para tal as crianças deveriam frequentar escolas maternas, interpretando o regaço materno como primeira *instituição educativa*. Na sua obra *Didáctica Magna* (1631), ressaltou a relevância da educação na primeira fase de crescimento da criança e propôs um programa para as escolas desenvolverem.

> *…estabelece (…) quatro tipos de escolas, de seis anos cada, a saber: 1.º, a escola materna ou regaço materno para a infância, em cada casa; 2.º, a escola comum pública, para a meninice, em cada povoação, vila ou aldeia; 3.º, a escola latina e*

> *ginásio, para a adolescência, em cada cidade, e 4.º, a academia, para a juventude, em cada reino ou província maior.* (Luzuriaga, 1959: 16)

Jean-Jacques Rosseau (1712 – 1778), converteu-se no grande pioneiro da corrente naturalista. Autor de *Emílio* (1762), obra que expressivamente norteou a pedagogia moderna, inclusive a concepção de Educação, num padrão muitíssimo divergente do seu tempo, propôs o respeito pela individualidade da criança. Chamou a atenção para as necessidades das crianças e para as condições que são favoráveis ao seu desenvolvimento em cada uma das suas etapas. Defendeu a particularidade da Educação de Infância – a criança não é um homem em ponto pequeno, devendo-se respeitar as especificidades do seu desenvolvimento psíquico. Admitiu a liberdade, a independência e naturalidade, como condição para o desenvolvimento. Destacando a actividade como forma privilegiada de aprendizagem, acrescida pelo interesse e experiência, rejeitou quer a memorização quer a formação moral através de fábulas e concebeu a Educação como o desenvolvimento natural e harmonioso de todas as competências do indivíduo.

> *…tanto no seu tempo como depois, a sua obra foi um marco, por defender sempre (mesmo quando exagerou) o papel fundamental da Educação em qualquer sociedade e os direitos da criança enquanto ser humano em formação, portanto "ser específico".* (Mota, 2003: 61)

A obra de Rousseau teve influência em muitos estudiosos, entre eles, Johann Henrich Pestalozzi (1746-1827), que desenvolveu o seu trabalho como professor de crianças, entre os 5 e os 15 anos. Na Suíça, em Instituições Educacionais, em muito idênticas a lares, criadas por si, professores e alunos passavam o dia inteiro, juntos, proporcionando-se assim, para si, a melhor educação institucional. Fundado na sua prática individual e experiência de vida, sustentou a fundamentação do ensino e da educação com representações da psicologia. Para si, a formação dos professores teria a grande vantagem de assegurar a Educação e não só a instrução. Talvez por esse motivo, manifestou também desassossego relativamente ao papel das mães no acompanhamento dos seus filhos, escrevendo manuais com propostas metodológicas para "uma boa educação". A sua teoria, expressa-se

particularmente na sua obra *Como Gertudes ensina os seus filhos* (1801), na qual se expõe um método de ensino focando o desenvolvimento psíquico da criança – passar da parte ao todo, do próximo ao distante, do concreto ao abstracto. Reconheceu a necessidade de um desenvolvimento harmonioso, considerando os estados: físico, laboral, moral, afectivo e intelectual. Quanto aos aspectos intelectuais das crianças, por um lado evidenciou a importância da Educação pelos estímulos visuais, considerando a percepção sensorial e a aquisição de bons hábitos de observação o princípio de um conhecimento; por outro lado, de modo a conseguir-se uma melhor autonomia física e intelectual das crianças, sustentou a concepção de um ensino estimulante, para o qual o processo educativo resultaria da aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento cognitivo.

> *…José Augusto Coelho, (…) chamou à tarefa de Pestalozzi um brilhante ensaio sentimental:*
> *1.º A necessidade de apresentar as coisas antes das palavras;*
> *2.º A intuição como base do conhecimento (…)*
> *3.º O respeito pela espontaneidade da criança;*
> *4.º A alegria e a doçura como clarão destinado a iluminar a escola;*
> *5.º O inicio de todo o aprendizado pelos elementos mais simples;*
> *6.º O respeito pela individualidade da criança;*
> *7.º O desenho como introdução à escrita;*
> *8.º O ensino de cálculo concretizado em objectos materiais, isto é, por meio de jogos;*
> *9.º A associação entre o trabalho do espírito e o trabalho manual.*
>
> (Júnior, 1960: 74)

Numa dessas instituições, em Yverdon, Fröebel tomou maior contacto com os seus trabalhos, contudo com independência e espírito crítico. Fröebel viria a formar as suas próprias concepções de Educação de Infância, formalizando princípios e finalidades educativas, concretizadas com a criação do primeiro *Kindergarten* em 1840, na Alemanha.

As primeiras "escolas"…
As primeiras "revelações"…
E as primeiras "impressões"…

Escola do Tricô

O primeiro programa organizado para crianças pequenas surgiu por volta de 1767, criado por Jean Frederick Oberlin, isto na Alsácia, França, conhecido então por *Escola do Tricô* (knitting School). Este modelo era bem distinto dos seus contemporâneos, as crianças logo aos dois anos sentavam-se em círculo em volta da "professora", que enquanto tricotava, conversava com elas. Nestas conversas Oberlin incluía jogos e actividades de trabalhos manuais, exercícios físicos e ainda lhes ensinava história e Natureza através de imagens. O seu ensino apesar de partilhar a tradição da oralidade com as escolas da sua época e de ser ministrado com instrução directa, apenas se distinguia por pouco realçar a escrita e a leitura. O modelo de Oberlin, a *Escola do Tricô*, apenas teve adesão de algumas aldeias vizinhas, ainda antes da sua morte em 1826. Desconhece-se a sua adopção noutros lugares de França assim como na Europa.

> *A Revolução Francesa e a atitude anticlerical da nação emergente foram provavelmente uma das razões desta falta de influência. Embora Oberlin não tivesse tido a sorte de muitos outros clérigos durante a Revolução, as actividades ligadas à Igreja foram severamente limitadas ou cerceadas.* (Spodek e Brown, 1996: 16)

Infant School

Robert Owen (1771-1858) fundou em 1816, a *Infant School* (Escola Infantil), na Escócia. A sua influência foi maior que a *Escola do Tricô,* talvez à época pela situação social da sua comunidade. Numa cidade pequena manufactureira, havia por parte de Owen uma preocupação com as péssimas condições de vida dos operários, alguns menores de idade, com apenas 6 anos, facto que o incomodava ainda mais. O objectivo da sua escola foi o de preparar as

crianças para a nova sociedade que preconizava.

> *Preocupado com as condições de vida do operariado, Owen era também um observador da realidade social do seu tempo. (…) propunha uma reforma geral da sociedade, e as suas instituições educativas deveriam preparar cidadãos para essa nova sociedade.* (Mota e Cruz, 2001:34)

Owen deu início a várias reformas sociais conseguindo, por exemplo, que a idade mínima para a empregabilidade subisse para os 10 anos de idade; fundou também um Instituto para a Formação do Carácter em que visava dar formação às crianças para "bons hábitos práticos". Estava organizado em três níveis e tinha alunos desde os 3 até aos 20. A *Infant School*, acolhia no primeiro nível, as crianças dos 3 aos 6; no segundo nível, as crianças dos 6 aos 10; para as crianças e jovens dos 10 aos 20, com aulas nocturnas, tinha o terceiro nível. Em todos os níveis, no seu Instituto, o ensino consistia na aprendizagem da leitura e da escrita, da aritmética, geografia e história, trabalhos manuais, dança e música. Às crianças Owen e os seus colaboradores, proporcionavam imensas saídas ao exterior, onde também deixavam as mais pequenas passar muito tempo.

> *A filosofia da educação de Owen que influenciou os métodos e objectivos da "escola infantil" não se baseava em nenhuma teoria do desenvolvimento. Os seus objectivos para a educação eram mais vastos do que a escola primária.* (Spodek e Brown, 1996: 17)

Para além de se desenvolverem competências e capacidades nas crianças, aos vários níveis, existia ainda a convicção que o espaço-escola deveria ser sobretudo um lugar de prazer onde os adultos não poderiam aplicar castigos físicos ou coagir as crianças a aprender ou simplesmente a portarem-se como um adulto pequeno.

> *Havia também a convicção de que a aprendizagem devia basear-se na razão.* (Spodek e Brown, 1996: 17)

A esta altura o processo seria irreversível e transpondo-se rapidamente fronteiras, surgiam por toda a Europa instituições vocacionadas para acolher crianças desta faixa etária. Em França, por exemplo, Jean Marie Cochin criou, em 1830, em Paris, as *salas de asilo* que se disseminam por todo o país até à publicação das *Leis fundamentais do ensino primário* (1881/1887), que as transformam em *écoles maternelles*, integrando-as no ensino primário como laicas e gratuitas para todas as crianças dos dois aos seis anos.

Kindergarten - Fröebel

Na Alemanha, Friedrich Fröebel (1782 – 1852), cria o *Jardim de Infância,* em 1840, eternamente conhecido como *Kindergarten,* concebendo na altura o seu programa, bem antes de qualquer estudo científico sobre o desenvolvimento da criança. As ideias de Pestalozzi exerceram uma influência determinante em Fröebel com quem contactou ao longo de dois anos, época essa que teve uma importância decisiva na sua entrega à Educação de Infância, à qual aplicou as ideias daquele.

A sua visão, sobre a natureza da criança e do seu conhecimento, era única, assim como os objectivos que traçou para a Educação, que assentavam sobretudo na ideia e na convicção que a escola deveria estimular e servir para o desenvolvimento natural da criança pequena. Isto permitiu-lhe que ainda hoje seja reconhecido. Na altura rapidamente se tornou popular estendendo-se as suas ideias por outros países da Europa e até aos Estados Unidos. O seu sentido metafórico ao considerar as crianças como flores num jardim, florescendo devidamente tratadas, vê o adulto como jardineiro, o que dá origem ao nome *Jardim de Infância* e *Jardineiras*. As suas concepções reflectiam também a sua fé na unidade do Homem, de Deus e da Natureza, idealizando um currículo com materiais e actividades de modo a representar simbolicamente as suas ideias, pois defendia transmitir às crianças, a relevância do seu conceito de unidade. Os *Dons* e as *Ocupações* foram os nomes que atribuiu aos materiais e ao conjunto de actividades que criou para assim operacionalizar o seu currículo. Os *Dons*,

> *… incluíam dez conjuntos de materiais, como bolas de lã, bolas de madeira, cubos e cilindros, blocos de madeira segmentados de formas diferentes e outros materiais, incluindo bolinhas de cera com paus ou palhas afiados, quadrados e círculos ou segmentos de círculos feitos em madeira ou papel.* (Spodek e Brown, 1996: 17)

Os seus materiais destinavam-se a construções específicas sempre de acordo com as indicações do professor. As *Ocupações* promoviam o trabalho de modelagem com barro, o recorte e a dobragem de papel, o enfiamento de contas, o desenho, a tecelagem e o bordar, e tal como com as construções específicas com os *Dons, as* crianças também tinham que seguir as orientações do professor durante as *Ocupações.* O currículo de Fröebel incluía também o estudo da Natureza, assim como o estudo da língua e da aritmética, jogos e canções, e ainda contemplava a formação às mães das crianças, pois as jornadas no Jardim de Infância decorriam apenas no período da manhã e a tarde era da responsabilidade das mães, em casa.

> *Os "presentes"* (Dons), *as "actividades"* (Ocupações), *as canções maternais e os jogos eram essenciais no currículo. O estudo da Natureza e o recurso à literatura infantil, incluindo contos de fadas e poemas, reforçavam estes materiais. Encarava-se o professor como um seguidor da criança e evitava-se a instrução directa. No entanto o programa era altamente prescritivo, pois esperava-se que as crianças usassem os "presentes" e as "actividades" da forma especificada pelo professor.* (Spodek e Brown, 1996: 18)

A sua visão pedagógica é de tal relevo que, enquanto uns o consideram o precursor da *nova educação*, outros assumem-no como o iniciador da Educação Pré-Escolar sistemática. O seu carácter pioneiro na elaboração do currículo para este nível valeu-lhe, a designação de *libertador da infância*.

Não foi insensível à preocupação, generalizada na Alemanha, mais do que em qualquer outro país, pelos jogos infantis. Percebeu as vantagens intelectuais e morais do jogo, para além das do desenvolvimento físico. Defendendo a liberdade da criança, utilizou a tendência lúdica espontânea para uma Educação integral.

O grande mérito de Fröebel foi, na opinião de Lorenzo Luzuriaga,

> *…o haver visto antecipadamente o que os psicólogos descobriram depois: que os primeiros anos de vida são os decisivos no desenvolvimento mental do homem.* (2001: 201)

Casa dei Bambini – Montessori

No final do século XIX é criado um movimento de estudos sobre a criança no qual é dada relevância ao modo como as crianças se desenvolvem e aprendem. As novas influências, como as da Educação progressista e as das teorias psicanalíticas, vêm ter impacto nos novos currículos para a Infância. Um dos mais, se não o maior, não perdurassem ainda hoje muitos dos seus aspectos nas práticas dos Educadores de Infância, foi o programa educativo concebido por Maria Montessori (1870/1952).

Embora as suas concepções, acerca do desenvolvimento da criança, se baseassem mais na antropologia do que na psicologia, o seu modelo provou eficácia quanto ao desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança. Maria Montessori era médica e os seus primeiros trabalhos na Infância foram com crianças deficientes mentais, mas foi a partir desta experiência que abriu o primeiro espaço para crianças sem problemas. O seu nome foi *Casa dei Bambini,* numa zona habitacional da classe operária na cidade de Roma. A sua designação é significativa, isto porque defendia a *Casa dei Bambini* como pertença das crianças, quer sob o ponto de vista da propriedade quer da participação activa no seu funcionamento.

Considerada como pioneira neste tipo de atendimento particular à Infância, era facilmente identificável que na sua abordagem existiam influências radicadas em anteriores filósofos e Educadores como Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, Itard e Seguin. (Spodek e Brown, 1996: 19)

Também Maria Montessori é defensora que o desenvolvimento das crianças evoluía naturalmente, não resultando da manipulação de objectos com representações simbólicas abstractas. Esta Pedagoga criou também um leque de materiais diversos e actividades destinadas ao ensaio e treino dos sentidos, pois defendia que o conhecimento das crianças se baseava nas percepções do Mundo. Apesar dos seus materiais na maioria serem auto correctivos, permitindo a sua manipulação sem indicações e acompanhamento do adulto, também exigiam um uso específico. Nas suas escolas, eram comuns os exercícios da vida prática, em que as crianças tinham possibilidade de trabalhar a sua autonomia, lavando-se, vestindo-se e participando nas rotinas diárias de organização da vida em grupo, como por exemplo levantar a mesa após as refeições. Também o seu programa previa o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, estudos da natureza, jardinagem, aritmética e geografia.

> *Os procedimentos a serem usados por quem conduz o processo na sala de aula consistem em alguns tipos de "lições", que variam segundo as finalidades. As lições de silêncio consistem no oferecimento de condições de autocontrole pela professora à criança (…) A lição de três tempos constitui uma sequência de acções. No primeiro tempo (…) apresenta objectivamente o material, pronunciando com exactidão o seu nome (…) associando o nome e adjectivos à percepção sensorial (…) No segundo tempo a criança distingue o objecto pelo seu nome. (…) No terceiro tempo a lição exige a lembrança dos nomes correspondentes aos objectos.* (Angotti, 1994: 38-39)

Tinha um enorme respeito pela criança facto que a levava a considerar a sua capacidade de estimular o próprio desenvolvimento, progredindo intimamente. No currículo considerava as influências do meio envolvente, possibilitando assim modificações no desenvolvimento da criança, o que a levava a prepará-lo, expondo-a a novas experiências.

> *Tal como codificado por Maria Montessori, o currículo Montessori incluía treino sensorial, exercícios da vida prática, educação muscular e o ensino de competências académicas básicas (…) levava a educadora (…) a assumir uma função de ensino indirecto, preparando o meio e demonstrando o uso dos materiais. As crianças tinham liberdade para seleccionar o material de aprendizagem que pretendiam e podiam usá-lo durante o tempo que quisessem, …* (Spodek e Brown, 1996: 20)

Maria Montessori chamou à atenção para diversas falhas que os adultos podem cometer, nomeadamente a inquietação e a ansiedade quanto ao ritmo de aprendizagem das crianças, por vezes lento, traduzindo-se em impaciência que vulgarmente impede a necessidade de compreensão por parte da criança.

> *Os aspectos mais fecundos do método montessoriano procedem afinal, se não erramos, menos dos pressupostos psicológicos em que pretendeu alicerçar a sua «pedagogia científica» do que das suas intuições e da sua imaginação de pedagoga e do seu amor da infância, cujos direitos não tiveram defensora mais inflamada e persuasiva.* (Grácio, 1973: 181)

Nos fundamentos da sua pedagogia, destaca-se a liberdade, o movimento e o amor. Em confronto com Fröebel, que se afirmara graças a uma intuição sublime, Maria Montessori evidencia-se pela preocupação científica desafiante à sua época.

Independentemente dos efeitos alcançados que eventualmente não estejam inteiramente de acordo com a flexibilidade esperada na Educação de crianças pequenas, também a Fröebel e a Maria Montessori, poderemos reconhecer a defesa da individualidade e da liberdade da criança. Como aspectos francamente positivos, apontemos para uma relação de franca cooperação entre o adulto e a criança. Outro aspecto a realçar, é o tipo de material disponível para o desenvolvimento dos sentidos, especificando-se o que é destinado a cada um deles.

Retomando a História…
Revisitando outras propostas …
E contributos na (re)construção pedagógica…

> *Toda a pedagogia é um ovo de Colombo. Aquilo que funciona em pedagogia é de uma simplicidade inquietante. O resto não funciona, não é pedagogia.* (Niza, 1990: 15)

Segundo Angotti (1994), as produções e considerações de Fröebel influíram noutros estudiosos, concebendo-se um autêntico enredo de influências que se

foi ampliando, isto porque os conceitos froebelianos foram-se estendendo e conquistando “discípulos” por toda a parte do mundo: Joanne Range e Berthe Meyer, na Inglaterra (1848); Madame Marenhoolz, na França (1856); Margareth Shurz, (1858), e Elizabeth Peabody (1860), nos Estados Unidos; Rosa e Carolina Agazzi, na Itália (1894), que adaptaram os seus princípios e criaram o *Método Agazzi*; e em Portugal consideremos a influência froebeliana no *Método João de Deus*, em 1911, data da inauguração do primeiro Jardim-Escola João de Deus, também mais um dos espaços que difundiu as concepções de Fröebel sobre a educação de crianças pequenas, através da prática pedagógica que nele foi vivenciada.

A difusão e o desenvolvimento de concepções pedagógicas para a Educação de Infância engrandeceram a evolução e a divulgação do trabalho com crianças. Pedagogos como Ovide Decroly (1871-1932), com os *centros de interesse*; Maria Montessori (1870-1952), com os princípios de liberdade, actividade e adaptação do ambiente às crianças; Célestian Freinet (1896-1966), veiculando a livre expressão, as aulas no exterior com passeios e a correspondência interescolar, contribuíram e ainda hoje contribuem para o universo confuso da Educação de Infância. (Angotti, 1994)

Decroly

Ovide Decroly (1871-1932) é mais um pedagogo com significado nesta viagem sobre as transformações pedagógicas. Natural de Renaix, Bruxelas, formado em medicina, ao longo da sua vida desenvolveu várias actividades como médico, como professor e como responsável por instituições pedagógicas.

Dedicou uma parte significativa dos seus trabalhos a crianças deficientes, sublinhando-se na sua actividade pedagógica, a fundação do *Instituto do Ensino Especial para Atrasados Mentais* (1901); da *Escola para a vida e pela vida* (1907), em Bruxelas, para crianças normais; e a contribuição para a proliferação, na Bélgica, dos *Lugares de Órfãos de Guerra* (1914).

As suas concepções incidiram sobretudo na terapia de crianças deficientes, com o intuito de lhes promover uma vida digna. Definiu três princípios básicos para a Educação de crianças, que hoje poderemos ainda considerar como universais a toda a Educação de infância – acolher a criança num ambiente harmonioso e adequado às suas aprendizagens; estimular actividades promotoras a uma adaptação a esse mesmo ambiente; e ajustar as metas a atingir tanto às suas capacidades mentais, como aos seus desempenhos físicos.

Decroly foi mais do que um teórico, essencialmente foi um técnico da educação com o intuito de solucionar questões concretas, empenhando-se nos meios e nas práticas educativas. Assumiu uma pedagogia *biológica* e prática, elegendo o direito à diferença, comparada com o que distingue a actividade infantil, apostando declaradamente naquilo a que designaria por *educação integral*. Poderemos considerar os princípios essenciais do seu método – o da globalização e do interesse – como básicos e inalteráveis. O princípio da globalização, nasce da necessidade que o pensamento da criança tem de sistematizar operacionalizando-se nos *centros de interesse*, induzidos por essa necessidade comprovada. Com isto valida a pertinência do assunto a estudar que está directamente relacionado com uma necessidade fundamental, o que despoleta a motivação suficiente para efectuar a aprendizagem. A criança age pelo interesse resultante da necessidade sentida.

> *As impressões das crianças são globais e sintéticas. O espírito infantil percebe o objecto como um todo; (…) À unidade da vida espiritual da criança deve corresponder a unidade do ensino. (…) Segundo Decroly, as actividades escolares devem corresponder às necessidades primordiais do homem e devem dar-lhe a conhecer o meio circunstante.* (Aguayo, 1966: 46-47-49)

Para o desenvolvimento destes *centros de interesse* é fundamental tomar em conta três tipos de exercícios – a observação, a associação e a expressão. A observação simetriza-se com um comportamento directo e próprio da apreensão das coisas; a associação, espácio-temporal, é particular dos temas inteligíveis pela intuição directa; e a expressão, pela qual a criança exterioriza

os seus conhecimentos ou os seus sentimentos, institui a circunstância privilegiada de produção infantil.

É indiscutível o valor do trabalho de Decroly. O princípio da *globalização* ganhou terreno em muitos dos aspectos educativos, como por exemplo, o caso das unidades didácticas ou a programação da aprendizagem e dos conhecimentos na Infância. Os *centros de interesse* anunciam um valor didáctico desmedido, pois facilitam à criança atingir os objectivos pretendidos, em virtude da conexão dos mesmos com as suas próprias necessidades básicas.

> *O trabalho de Decroly não pode ser desprezado: a sua utilização das teorias de Claparède (motivação, educação funcional); a aplicação das teorias gestaltistas à educação – operando o tratamento global dos conteúdos em centros de interesse; a sua tentativa de não confinar o ambiente educativo à "sala de aula", bem como o aproveitamento do jogo na educação.* (Silva, 1989a: 56-57)

Não podemos deixar de notar curiosas coincidências na vida de Decroly e Montessori, antes de compararmos os métodos de cada um. Ambos foram médicos e preferiram a Educação. Ambos percorreram a psicologia e a pedagogia de crianças deficientes. Ambos se empenharam no conhecimento da criança e na sua actividade livre e natural. Montessori devotava uma atenção muito particular à educação sensorial, e por sua vez Decroly desafiava especialmente a educação intelectual. Com Montessori, a forma justapõe-se ao conteúdo, e com Decroly, verificava-se o inverso. Por sua vez Decroly utilizou tudo o que tinha ao seu alcance para desenvolver uma *educação natural*, e Maria Montessori, investiu em material concebido expressamente para que as crianças pudessem levar a cabo suas aprendizagens.

Agazzi

Uma outra prestação decisiva nesta matéria, foi a das irmãs Rosa (1866-1951) e Carolina Agazzi (1870-1945). Estudaram na Escola Normal do Magistério de

Brescia, Rosa foi professora do ensino primário e Carolina, Educadora de Infância. Em 1895 foram convidadas para dirigirem o asilo de Mompiano. À semelhança do que sucedia em França, o termo *asilo* significava precisamente Jardim de Infância ou Instituição Pré-Escolar.

Em Itália, o seu método é conhecido pelo *método italiano*, isto porque foi usado dez anos antes de surgir o método *montessoriano*. As Agazzi, dedicadas ao auxílio da Infância mais desfavorecida, encerradas em Mompiano e sem dinheiro, apostaram visivelmente numa Educação que privilegiasse uma escola com características populares e a menos dispendiosa possível.

A escola *Agazziana* também ficou conhecida como *escola materna*, o que viria definir a sua característica fundamental, não só num sentido afectivo, como também numa aproximação natural ao meio familiar da criança.

É um método claramente activo e plenamente em consonância com o movimento em que está inserido, pois, trata-se também de uma pedagogia *puerocêntrica*, à semelhança da de Decroly e da de Montessori. As duas irmãs, não se limitaram a incrementar uma pedagogia centrada na criança, em que a planificação se dirigia à sua actividade característica, desafiaram com maior ousadia as próprias crianças a procurar essa actividade, fundando uma escola feita e conduzida pelas próprias crianças.

Deste modo a *escola italiana* torna-se uma comunidade inteiramente activa, onde a iniciativa individual e colectiva eram enaltecidas. Das actividades, constavam vários exercícios como trabalhos manuais, jardinagem, e mesmo canto e jogos. Desenvolviam trabalhos mais práticos, de linguagem e de discriminação intelectual, utilizando materiais de desperdício, tal como Decroly. O mérito deste método é incontestável, ainda hoje os educadores se podem valer de meios insignificantes para obter resultados assinaláveis.

> *…as irmãs Agazzi (…)* [realizaram] *uma obra de educação da infância que havia de exercer larga influência…* (Gomes, 1977:19)

Freinet

Célestin Freinet (1896-1966), em França, protagonizou o processo educativo com uma concepção que estima a vida equilibrada entre o indivíduo e o seu meio social, no qual este pode alcançar a exteriorização do seu ser. Para Freinet a criança é chave do futuro, uma esperança para um mundo melhor – um ser em construção – que deverá ser o condutor do processo educativo perante as suas necessidades, os seus interesses e as suas curiosidades.

Preconizou princípios fundamentais como a escola activa e a actividade espontânea. A escola deve existir pelo trabalho com tacteamento experimental que propicie o autoconhecimento e a livre expressão congregando complexos de interesse. A finalidade centrar-se-ia num trabalho cooperativo e numa realização plena da vida, em que a felicidade seria a normalização e a maximização das potencialidades do indivíduo como equilíbrio entre o sujeito, a colectividade e a cultura.

O Ambiente devia permitir o resgate e a exploração da cultura, do social e do trabalho. Na sua perspectiva, manter um ambiente com espírito de liberdade, seria fundamental a uma aproximação com a natureza. Adequado às dimensões e necessidades infantis, Freinet, organizava o ambiente educativo em ateliês de trabalho manual básico e de actividade evolutiva, usando para tal materiais como a imprensa e o limógrafo, e ainda instrumentos que pudessem compor os mesmos ateliês. Qualquer objecto desde que experimentado e aprovado, poderia ser manipulado na pedagogia de Freinet. A concepção do seu método de trabalho implicava procedimentos como a aula-passeio e o trabalho-jogo, prezando a valorização da expressão nas realizações das crianças. Com um incentivo produtivo na orientação e acertos dos erros, a socialização e a cooperação estavam na génese das construções individuais e colectivas. No seu espaço/ sala de aula eram comuns as reuniões iniciais e finais para sustentação dos planos de trabalho.

A criança na proposta de Freinet deve sentir satisfação nas actividades, pela sua realização, pelo seu interesse, vontade e própria necessidade. As

actividades deverão propiciar-lhe ser activa no seu próprio processo de formação, participando e cooperando na obra da vida, quer individual, quer colectiva. Para tal há que desenvolver a capacidade de análise crítica apostando em actividades desinibidoras do ser, a fonte do próprio conhecimento.

Todo o processo educativo em Freinet deveria assentar num procedimento de análise: individual de auto-análise e autocorrecção; colectivo decorrente de trabalho cooperativo e de crescimento mútuo. A avaliação do processo estaria na origem da orientação e da observação constante do professor sobre os conhecimentos dos seus alunos, e no saciar dos seus interesses e necessidades. Deste modo era assegurada uma relação entre o professor e o aluno assente numa base de confiança, de actividade, de cooperação e respeito mútuo. O professor é a autoridade pelo conhecimento que detém, o qual é procurado pelo aluno, competindo-lhe manter as forças vivas do ser e propiciar as realizações infantis. Para Freinet o professor deverá ser um observador permanente e provocar a exploração de novas situações, amigo e culto, de modo a organizar um ambiente estimulante, atento às *invariantes pedagógicas,* acreditando no potencial da realização infantil e mostrando-se como um ser pleno de vida.

Kamii

Constance Kamii, nossa contemporânea, nos EUA, seguidora do trabalho de Piaget, manifesta nos seus estudos a continuidade da análise sobre o desenvolvimento cognitivo da criança. Numa perspectiva de colaboradora num processo contínuo do conhecimento, estabelece inferências entre a teoria e a prática, aclarando hipóteses de um desempenho educativo convincente para a percepção e o favorecimento dos mecanismos mentais. Na teoria do desenvolvimento cognitivo de Kamii, a criança não precisa de ser ensinada, precisa sim, de pela acção autónoma interagir para construir. A redução do poder do adulto é o princípio do encorajamento social e moral, promovendo-se a inexistência do erro pelo raciocínio lógico – a base para o desenvolvimento.

Kamii defende a ideia que a finalidade do desempenho educativo será o de formar homens criativos, inventivos e descobridores. A Educação deve ter também como finalidade a procura do equilíbrio pessoal, intelectual e cognitivo, em que a criança é construtora do seu mundo formando uma mente crítica e manifestando a autonomia do seu ser. O ambiente para que ocorra esta dinâmica deve ser todo aquele que se constitua como motivador, desafiador e estimulante, flexível e com condições propícias a uma cooperação e respeito mútuo.

Kamii não propõe qualquer material específico construído unicamente para suporte à pedagogia que divulga. Numa perspectiva construtivista apresenta jogos e brincadeiras populares que favoreçam a construção de conceitos numéricos e outros. Importante é a forma como se propõe a manipulação e a exploração dos mesmos materiais, que na sua opinião deverão ainda propiciar a auto-análise infantil, a correcção de conceitos e levar à elaboração de regras.

Numa perspectiva em que o professor é o desafiador da criança, em que esta responde com a sua colaboração, importa uma interacção positiva de respeito mútuo à individualidade e aos ritmos de desenvolvimento. A cooperação é a realização plena das possibilidades de ambos, de modo a aproveitar as situações de manifestação dos interesses e das curiosidades infantis. Para tal Kamii defende como método a interacção e a exploração crítica, ritmando a rotina diária. A actividade mental intensa, a independência e autonomia da criança e a livre escolha, estarão na génese das actividades, que deverão satisfazer as necessidades do desenvolvimento cognitivo.

O professor, na proposta pedagógica de Constance Kamii, deverá ter um conhecimento da teoria do desenvolvimento cognitivo; respeitar e valorizar o potencial infantil; organizar o ambiente e controlar as exigências, observando continuamente a criança; facilitar a aprendizagem, desafiando e questionando, de modo a optimizar o aproveitamento das situações educativas.
Ao salientar esta concepção pedagógica, fundamentada numa teoria construtivista, pensamos numa avaliação de desempenho que retrata o

desenvolvimento cognitivo da criança, pelo que a avaliação é um processo contínuo. Em qualquer contexto educativo deste paradigma, está presente e ocorre em todos os momentos da vida institucional da criança, tendo em conta todos os desafios na sua vida diária e os avanços nas etapas do seu desenvolvimento. A observação constitui-se como essencial ao acompanhamento constante do professor no processo de desenvolvimento cognitivo da criança.

Num formato de síntese…

Falar de Modelo Pedagógico leva-nos a falar dos diferentes conceitos que dele existem, e estes consagram significações distintas conforme os autores e as memórias teóricas nas quais radicam. No sistema educativo expressa-se em referenciais visíveis e caracteriza-se por ajustar a teoria e a prática. O modelo pedagógico contempla em si um referencial teórico e um alicerce de saberes claros, desde os seus fundamentos filosóficos ao seu quadro conceptual sobre o ensino-aprendizagem, que por sua vez nos remete para uma teoria acerca do desenvolvimento, e por consequência reflecte os pressupostos de uma teoria de avaliação educativa.

Deste modo, um Modelo Pedagógico molda um Modelo Curricular que expressa as condições nas quais opera. Numa perspectiva mais global, o Modelo Pedagógico determina as finalidades educativas e consequentemente os objectivos e os meios a atingir.

Esta dialéctica constitui-se como o referencial teórico a configurar-se na prática para procedimentos e interpretações dos profissionais, que por sua vez determinam a acção educativa. Mas quando falamos em acção remetemo-nos para tendências pedagógicas que se enredam em filosofias e ideologias. Em Educação de Infância, e tomando como minhas as palavras de Sonia Kramer (1999) tais tendências pedagógicas são:

> ***A tendência romântica:*** *A pré-escola é um jardim, as crianças são flores ou sementes, a professora é a jardineira – A educação deve favorecer o desenvolvimento natural.*
>
> ***A tendência cognitiva:*** *A criança é sujeito que pensa, e a pré-escola o lugar de tornar as crianças inteligentes – A educação deve favorecer o desenvolvimento cognitivo.*
>
> ***A tendência crítica:*** *A pré-escola é lugar de trabalho, a criança e o professor são cidadãos, sujeitos activos, cooperativos e responsáveis – A educação deve favorecer a transformação do contexto social.*
>
> (Kramer, 1999: 25-28-33)

Sobre a primeira tendência Angotti (1994) fala das experiências Fröebel e Montessori; considera que Piaget e Kamii caracterizam a segunda tendência e que Célestin Freinet expressa-se pela *tendência Crítica.* Num outro estilo mais metafórico, Teresa Vasconcelos refere três posicionamentos, o da *produção*, o do *crescimento* e o da *viagem*.

> *A primeira metáfora é a da* ***Produção****. Os currículos são «os meios de produção e o aluno é o material bruto que será transformado num produto acabado e útil sob o controlo de um técnico altamente competente», que é o educador. (…) Kliebard refere que o currículo «é estufa onde o aluno vai crescer e desenvolver-se até ao seu pleno potencial sob o cuidado de um jardineiro sensato e paciente», o educador. (…) Pergunto-me aqui se a* ***Pedagogia de Situação*** *(…) não se inserirá nesta metáfora do crescimento. (…) Finalmente, Kliebard propõe-nos uma terceira metáfora, a da* ***Viagem****: «O currículo é uma estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado», o educador.* (Vasconcelos, 1990: 18-19-20)

A autora remete-nos para a questão, quanto à metáfora da ***produção,*** relativamente ao nosso contexto de Educação de Infância, se não se poderia considerar o Método João de Deus e as suas práticas muito programadas e dirigidas para um ensino formal de crianças pequenas.

> *Assim como, eventualmente, algumas práticas tradicionais de jardim-de-infância, centradas no educador, com actividades altamente estruturadas e programas predeterminados e antecipados*. (Vasconcelos, 1990: 18)

No que diz respeito à metáfora do ***crescimento*** Teresa Vasconcelos refere a Pedagogia de Situação,

> *…praticada em tantos (…) jardins-de-infância e inspirada pelas teorias psicanalíticas e pelas decorrentes pedagogias não-directivas (…) a qual pode induzir à «pedagogia das crianças-borboleta», que saltitam de actividade em actividade sem se fixarem, sem se autodirigirem numa actividade intencional, sem objectivos que as norteiem, sem uma disciplina interiormente consentida.* (Vasconcelos, 1990b: 19)

e a Pedagogia de Projecto, o Modelo do Movimento da Escola Moderna, ou o Currículo de Orientação Cognitiva, como exemplos da metáfora da ***viagem***.

> *…ou outros currículos chamados «abertos» – em que há um equilíbrio entre a iniciativa do adulto e a da criança. (…) Apesar das inerentes diferenças, penso poder afirmar que, em todos eles, a imprevisibilidade da viagem, mas também a intencionalidade da sua preparação, são os grandes elementos-força.* (Vasconcelos, 1990b: 20)

Segundo Kolberg e Mayer (1972) sugere-se que a Educação de Infância está ligada a diferentes pontos de vista do desenvolvimento da criança, podendo-se classificá-los em três ideologias: o *romântico*, o da *transmissão cultural* e o *progressista*.

> *A ideologia **romântica**, baseada nos trabalhos de Rousseau, Fröebel, Gesell e Freud, vê a maturação e a educação como a expansão de virtudes e capacidades internas. (…) A ideologia da **transmissão cultural** parte do princípio de que a educação envolve a transmissão de conhecimentos, habilidades, valores e regras sociais e morais de uma geração para a seguinte. (…) A ideologia **progressista** afirma que a educação ajuda as crianças a atingirem níveis mais altos de desenvolvimento ao propiciar interacções estruturadas, mas naturais, com o ambiente físico e social.* (Spodek e Saracho, 1998: 86)

Foi nossa intenção essencial entender onde andam os modelos, e na mesma perspectiva dos autores anteriormente referidos, situando numa abordagem teórica breve mas com precisão e clareza os Modelos Pedagógicos e Curriculares: o Método de João de Deus, o Modelo do Movimento da Escola

Moderna, High/Scope, Reggio Emilia e Práticas Indiferenciadas. Também ligadas a estas últimas, e não só, não poderíamos de deixar de considerar as Pedagogias de Situação, Projecto e Participação. De igual modo, não descurámos a perspectiva histórica, através da qual se constata uma diversidade de modelos em Educação de Infância que são bem distintos das tendências actuais. Nos séculos XVIII e XIX foram concebidos programas educativos para a Educação de Infância anteriores aos estudos científicos do desenvolvimento humano. O que se sabia do desenvolvimento da criança era meramente intuitivo e os programas educativos caracterizavam-se pelas concepções psicológicas relacionadas com o impacto das experiências na evolução intelectual e cognitiva da criança. (Spodek e Brown, 1996: 15)

Modelo Curricular

> *…um modelo curricular constitui uma estrutura conceptual ideal que está na base de todas as tomadas de decisão curricular que se vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo.* (Serra, 2004: 38)

Na Educação de Infância os Modelos Curriculares têm passado por várias fases no seu desenvolvimento, ao longo dos tempos. Actualmente apesar de se continuarem a tomar iniciativas relativamente ao desenvolvimento do currículo não nos parece que haja novas perspectivas e formas, isto é, um novo ou mais modelos. Talvez porque haja ainda da parte dos profissionais de Educação de Infância e Investigadores a necessidade de avaliar as perspectivas que nos educaram, e de modo a percebê-las surgem sim muitas e diversas propostas e variações dentro de cada modelo e não propriamente confrontações entre eles. Tudo indica que o desenvolvimento do currículo em Educação de Infância siga as mesmas directrizes mais para reformar do que propriamente substituir modelos e práticas em curso.

> *…pode-se dizer que o termo de "modelo curricular" se refere a um sistema compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e prática.* (Oliveira-Formosinho, 2001a: 109)

Deste modo, o Modelo Curricular apresenta uma teoria que consiste por sua vez na conferência de conhecimentos explícitos e concretos, desde a sua fundamentação filosófica às várias etapas de uma outra teoria, a do ensino e aprendizagem, do desenvolvimento e obviamente de uma ou mais avaliações educativas. No que diz respeito à prática, estão subjacentes referenciais, uns mais gerais e outros mais específicos.

> *Se no âmbito teórico se definem as grandes finalidades educacionais e seus consequentes objectivos ao nível do processo de ensino-aprendizagem; no âmbito da prática explicitam-se orientações sobre o contexto educativo nas suas várias dimensões.* (Oliveira-Formosinho, 2001a: 109)

Neste sentido, deveria utilizar-se o modelo curricular como uma prescrição de objectivos a atingir, processos e produtos, numa perspectiva teórica; na prática, como uma monitorização, um *jeito* e um *como*, de experiências e aprendizagens levadas a cabo pelas crianças. Não haja dúvidas quanto a que temos que ter um referencial teórico, seja isso claro ou não para os Educadores, assumam eles ou não que seguem um modelo, o difícil é usá-lo de modo criativo e personalizado, isto porque muitas vezes o que se verifica na sua implementação é a descrição de aquisições e factos concluídos ao invés de ser visto como um acto que antecipa a sua acção.

> *Um conceito de currículo que o considere apenas como uma consequência post hoc do ensino tem pouco valor. (…) Currículo implica intenção.* (Bianchi, 2001: 28)

Ainda segundo Bianchi a concepção de currículo prende-se com o que queremos que as crianças aprendam e não tanto com o que elas façam. De acordo com esta perspectiva podemos dizer que existe consenso quanto *ao que queremos,* mas o mesmo não se poderá dizer quanto *ao como queremos*.

Segundo Oliveira - Formosinho o Modelo Curricular assume ao mesmo tempo que uma perspectiva teórica, a fim de compreender a criança e o seu desenvolvimento, uma dimensão prática quanto à reflexão antes, durante e depois da acção de quem o aplica.

> *O modelo curricular é assim uma* ***gramática*** *que cria uma estrutura conceptual e prática, um contexto de experiência e comunicação com a experiência, de acção e sua reflexão.* (Oliveira-Formosinho, 2001a: 109)

Um Modelo Curricular implica um modo de pensar a formação do profissional que escolhe trabalhar determinado modelo coerente com as opções da sua auto-formação e co-construção. Na opinião de Oliveira - Formosinho e de outros autores como Schon (1995) interessa que o Educador de Infância tenha uma prática reflexiva e partilhada, de modo a apoiar, encaminhar a criança nos seus processos de ensino-aprendizagem. Isto leva-nos a crer que um Modelo Curricular é extremamente necessário, mas não o suficiente.

> *…qualquer professor, de qualquer nível – pré-escolar, ensino básico (…) que tenha de conceber um currículo, isto é, um plano para a aprendizagem, necessita de responder a quatro questões básicas: 1. O que deve ser aprendido? 2. Quando deve ser aprendido? 3. Como será melhor aprendido? 4. Como sei que o plano foi bem sucedido?* (Katz, 2006: 11)

Para que se estabeleça um verdadeiro acto educativo é deveras necessária a criação de condições para que os profissionais possam garantir o

> *… processo de adopção, apropriação e utilização da gramática que é o modelo curricular.* (Oliveira-Formosinho, 1998 e 2001a: 109)

E assim elaboram-se orientações de trabalho, umas mais gerais e outras mais específicas, mas sempre referindo-se à prática e, é claro, para a prática. Também o Modelo Curricular ao basear-se em referenciais teóricos é um importante suporte para o Educador intencionalizar a sua prática, contextualizar a sua acção, e ainda reflectir sobre ela e nela. Entenda-se assim modelo curricular como

> *… "um projecto educativo global, a ser usado como ponto de partida para planificação de actividades educativas, no qual são apresentadas razões de escolhas relativas ao que se quer ensinar, determinados os objectivos e os conteúdos da actividade a promover, e sugeridos os modos de organização do ensino e da aprendizagem e de*

avaliação dos respectivos resultados". (Bianchi *apud* Oliveira, 2001:7)

De acordo com o que dizíamos anteriormente, para que a escola não se isole também este processo e os seus referenciais devem respeitar a liberdade pedagógica do professor. O Modelo Curricular não deve conceptualizar-se como algo encerrado em si mesmo mas sim contextualizar-se no referencial cultural e social que o envolve, para que eficazmente possa servir a sociedade – as suas comunidades e as famílias das crianças implicadas, resultando num produto inclusivo e nunca à parte, como muitos, infelizmente, ainda o vêem.

> *Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo.* (Spodek e Brown, 1996: 15)

Exemplo disso foi o nascimento do *Método João de Deus* com a posterior criação dos Jardins-Escolas. Nasceu a partir da necessidade social de combater em Portugal o analfabetismo, criando uma metodologia de aprendizagem da leitura adequada do ponto de vista pedagógico. Aproveitando a internacionalização à época de métodos pedagógicos como o de Frederick Fröebel, teve também como preocupação a ligação com a comunidade envolvente ao conceber o Jardim-Escola à imagem da casa tipicamente portuguesa, com motivos decorativos das zonas onde se situava.

Aproximadamente meio século depois assiste-se em Portugal a um movimento de renovação pedagógica que veio a dar origem ao *Movimento da Escola Moderna.* Por razões de ordem social, política e educativa, que nortearam as premissas teóricas que defensavam, Sérgio Niza e outros professores criam o Movimento da Escola Moderna, a partir das suas experiências profissionais na escola primária de Évora, onde Sérgio Niza aplica os ideais de António Sérgio; das práticas de inclusão no Centro de Hellen Keller, com recurso às técnicas Freinet o que foi na altura uma inovação; e ainda a formação de um Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica no seio do Sindicato Nacional dos Professores. Defendendo uma orientação pedagógica inovadora, o MEM associa-se à Federação Internacional dos Movimento de Escola Moderna da

qual se veio a dissociar à medida que o modelo se afasta de uma *Pedagogia Freinet* e é contextualizado teoricamente a partir da reflexão dos seus profissionais.

> *Um modelo curricular pressupõe ainda uma forma de pensar a formação dos profissionais que optam por trabalhar nesse modelo, pois, (…) o modelo pedagógico inclui um modelo de formação profissional prática.* (Oliveira-Formosinho, 2003:7)

Considerando este aspecto pareceu-nos pertinente aproveitar o facto de na cultura portuguesa encontrarmos práticas segundo modelos que têm preocupações com a formação dos seus profissionais. Escolhemos também por isso para o nosso estudo o *Método João de Deus*, o *MEM* e *High/ Scope*.

> *De facto, o Projecto Infância: Contextualização de Modelos curriculares para a Educação de Infância tomou modelos curriculares como centro da formação de educadores e a sua investigação; intervenção educacional no terreno junto das famílias e investigação conexa, e o estudo de impacto dos modelos curriculares no processo de desenvolvimento da qualidade educacional dos serviços prestados às crianças.* (Oliveira-Formosinho, 2001a: 107)

Sérgio Niza, muito calorosamente e com um percurso com mais de quatro décadas, fala da necessidade de,

> *…acentuar a importância dessa homologia de processos de aprendizagem e de formação social na escola em tudo simétricos da construção dos conhecimentos científicos e culturais dos que fora da escola, ou alguns dentro dela, em abrigos de poder e de saber, vão colocando novas perguntas que possam satisfazer progressivamente a curiosidade, alimentada entre nós, para compreendermos e explicarmos melhor as nossas vidas e os mundos possíveis das nossas mentes.* (Niza, 2003:4)

É indiscutível exigirem-se aprendizagens, para se aplicar um Modelo Curricular, e se os modelos apoiam a formação do profissional, dever-se-á exigir apoio a essa formação. Júlia Oliveira-Formosinho fala da sua experiência nesta matéria, com o Projecto Infância, a Associação Criança e a Universidade do Minho.

> *Entendemos por modelo curricular uma proposta articulada de objectivos e conteúdos, de estratégias (métodos) de ensino e de avaliação, baseada em pressupostos fundamentadores de filosofia educacional, o que implica concepções de cultura, de educação e de pessoa. Esses pressupostos diferem conforme as grandes tradições curriculares.* (Oliveira-Formosinho, 2001a: 114)

A autora fala-nos de *tradições educacionais* para concepção de currículo, porém uma leitura mais cuidada dos seus escritos leva-nos às teorias do desenvolvimento da criança, que influenciam os Modelos Curriculares em Educação de Infância, descritas por Spodek e Saracho,

> *A **teoria maturacionista** sugere que os esforços especiais para antecipar/ provocar comportamentos desejáveis antes de que eles ocorram naturalmente são desnecessários, podendo até ser danosos. (…) A **teoria comportamental** foi uma das principais influências na psicologia (…) Ao contrário dos maturacionistas (…) acreditam que (…) as maiores influências sobre o desenvolvimento humano estão no ambiente. (…) aquilo que aprendem é incorporado em seu pensamento e elaborado como tempo, de modo que acaba por influenciar o desenvolvimento. (…) A **teoria psicodinâmica** teve ampla influência no estudo do desenvolvimento infantil, bem como na educação para a primeira infância. Ela lida com a personalidade e desenvolveu-se a partir da prática clínica (…) A **teoria construtivista** vê o indivíduo como criador do seu próprio conhecimento, ao processar a informação obtida pela experiência (…) é uma solução dialética para a oposição entre o racionalismo e o empirismo. (…) As ideias piagetianas têm sido usadas extensamente nas áreas do ensino de ciências e matemática para crianças pequenas e, mais recentemente, o trabalho de Vigotsky tem influenciado o ensino da leitura e da linguagem (…) Os trabalhos de Bruner também continuam a influenciar a área. (…) A **teoria ecológica** vê a criança como um organismo integrado influenciado pelo ambiente. Ela tem por princípio que factores ambientais tanto óbvios como sutis influenciam directamente o crescimento e o desenvolvimento infantis.* (1998: 66-69-71-73-77-78)

Assim, acreditamos que todo o Modelo Curricular deverá indicar os fundamentos/ princípios em que se baseia; definir a(s) finalidade(s) dos contextos de Educação de crianças pequenas; qual a estrutura do currículo a desenvolver, que actividades e procedimentos deve integrar; descrever o seu ambiente referindo, como se organiza o tempo numa rotina diária, os materiais disponíveis e a composição dos espaços; que tipo de interacções e relações se

podem estabelecer, quer entre crianças quer entre estas e os adultos; o papel do Educador bem como as suas habilidades e características; o conceito de infância/ a concepção de criança, explicando o papel que tem; como deve ser levada a cabo a avaliação.

> [nas] *propostas pedagógicas estão expostas as concepções filosóficas (epistemológicas e valorativas) norteadoras do trabalho docente (…)* ***Ambiente****,* ***Materiais****,* ***Procedimentos*** *e* ***Avaliação*** *constituem outro bloco (…) retomam a organização, planejamento do ambiente e das atividades a serem implementadas pelo professor, para a efetivação do processo educativo.* (Angotti, 1994: 6)

A nossa experiência, e a opinião de muitos autores, dita que nós professores criamos a nossa interpretação do modelo curricular e com ele construímos a nossa prática em contexto e para o contexto, e quando aplicado, valorizamos as experiências comunicando-as, enriquecendo-as assim com reflexões, antes da acção, na acção e depois da acção. Um Modelo Curricular

> *…deve indicar a* ***extensão*** *e o* ***equilíbrio*** *adequados (…) e ser cuidadosamente planeado, de modo a ir ao encontro das capacidades das crianças. Os educadores terão de se assegurar que o currículo tem* ***relevância*** *para as vidas das crianças – é frequente elas entrarem num determinado contexto assumindo que nós sabemos tudo o que elas sabem!* (Siraj-Blatchford, 2004: 13)

Método João de Deus

Ainda em 1911, foi inaugurado o primeiro jardim-escola João de Deus, em Coimbra, marcando o início da actividade da Associação João de Deus, cuja acção foi fundamental no desenvolvimento da educação de infância portuguesa. (Cardona, 1997: 39)

Método João de Deus

João de Deus e a Cartilha Maternal

O nome de João de Deus (1830-1896) é conhecido como um lírico e um pedagogo português do Século XIX.

Nasceu a 8 de Março de 1830, em S. Bartolomeu de Messines, no Algarve. Estudou em Coimbra, onde se formou em Direito. Conhecido pelo seu sentido de humor, apreciava o convívio, a paixão pela guitarra e a composição de rimas. Marcou presença pela sua vida social onde irradiava um espírito e coração bondoso e já na altura era sensível às misérias e às limitações do próximo. Integrou-se na vida pública dedicando-se à advocacia, primeiro em Beja e depois em Silves, onde em 1868 viria a ser eleito deputado na Corte. Deslocando-se para Lisboa, instalou-se no Largo da Estrela até à sua morte, em 11 de Janeiro de 1896.

Um pouco desajustado, ou talvez desiludido com a vida política, depressa deixa as suas actividades políticas e profissionais e dedica-se às letras, escreveu também *Prosas* e em verso *Campo de Flores.* Em 1876, menos de um ano depois da morte de António Feliciano de Castilho e perante o cepticismo com que era encarado o *Método Português de Castilho*, João de Deus participou e impulsionou campanhas de alfabetização face à elevada taxa de analfabetismo no país. Também movido pelas suas inquietações de carácter social e pela ânsia de educar o povo, o seu nome ressaltou compondo a *Cartilha Maternal,* publicada em 1876/ 77, como um novo método de ensino da leitura, que viria a distingui-lo como pedagogo.

A sua maior preocupação pedagógica e social era combater o analfabetismo, e para fazer cumprir essa sua intenção, criou um método racional e intuitivo de leitura, considerando o ensino dos abecedários tradicionais, à época, como obsoleto. João de Deus impressionava-se com o que considerava irracional e ilógico nos antigos e triviais procedimentos de soletração e silabação. Deste modo dedicou-se a estudos de filologia e fonética da língua portuguesa, escrevendo a *Cartilha Maternal,* propondo-se assim libertar o espírito das

crianças portuguesas de uma violência que ponderava como *uma amputação moral contrária à natureza,* confiando o seu uso às mães, para que fossem elas mesmas a ensinar os seus filhos.

> *Às mães, que de coração professam a religião da adorável inocência, e até por instinto sabem que em cérebros tão tenros e mimosos todo o cansaço e violência pode deixar vestígios indeléveis, oferecemos neste sistema profundamente prático o meio de evitar a seus filhos o flagelo da cartilha tradicional.* (João de Deus *apud* Montenegro, 1963: 119)

Muito idêntico àquilo que 25 anos antes António Feliciano de Castilho tentara com o seu *método,* João de Deus cria a *Cartilha Maternal* para possibilitar um processo – método de leitura – no qual associa os trabalhos de Johann Heinrich Pestalozzi e Friedrich Wilhelm August Fröebel.

A sua obra foi acolhida com louvor, sendo saudada como muito útil e engenhosa por intelectuais na época, entre eles, Alexandre Herculano, Adolfo Coelho e Carolina de Michaelis de Vasconcelos.

> *… o seu método é um método poético ou, como escreveu Carolina Michaelis, «uma solução nova, poética, humana e, até certo ponto, científica».* (Gomes, 1977: 209)

Este *método*, inovador na época, viria a ser proposto pelo deputado Augusto Lemos Álvares Portugal Ribeiro, como o método nacional de aprendizagem da escrita da língua portuguesa. Aprovado, a João de Deus coube-lhe uma nomeação vitalícia de Comissário Geral da Leitura para esse modo de ensinar, com uma pensão anual de 900 réis.

Em Maio de 1882, por iniciativa de Casimiro Freire, na escritura de constituição de *Escolas Móveis pelo Método João de Deus*, pode ler-se:

> *... reuniram-se algumas dezenas de cidadãos e fundaram a Associação de Escolas Móveis, com o fim de ensinar a ler, escrever e contar pelo método de admirável rapidez, do Senhor Dr. João de Deus, os indivíduos que o solicitarem, até onde permitam os seus meios económicos, enviando nesse intuito às diversas povoações da nação portuguesa professores devidamente habilitados – não se envolvendo em assuntos políticos, nem quaisquer outros alheios ao seu fim*. (Associação Jardins-Escolas João e Deus, 2006)

Para aprofundar o seu método, João de Deus manteve contactos com o poeta Phileas Lebègue, da Academia Goncourt, que lhe traduziu o seu método de leitura. Numa das mais célebres obras alemãs do século XIX, o romance *Stechlin*, o seu autor, Teodoro Fontane exalta a figura do pedagogo luso. Em Portugal, João de Deus publicou uma tradução moldada na obra de Theodore-Henri Barraus, *Des devoirs des enfants envers leurs parents*, na qual desenvolveu advertências e instruções para os professores na aplicação do método, sucedendo-lhe múltiplos artigos da sua autoria, de natureza pedagógica.

A expansão do método da *Cartilha Maternal* foi um autêntico fenómeno de culto pela figura do poeta, tornando-o numa das figuras mais populares do último quartel do século XIX português. Nessa conjuntura, em 1895 por todo o país foram realizadas iniciativas comemorativas. Alegadamente iniciativa dos estudantes de Coimbra, foi organizada uma grande homenagem nacional ao poeta, durante a qual, o rei D. Carlos lhe conferiu a grã-cruz da Ordem de Santiago da Espada.

No seguimento da homenagem nacional, o *Diário de Noticias*, de 8 de Março de 1895, publicou o seguinte texto lisonjeiro:

> *João de Deus é uma das personificações mais belas do nosso carácter peninsular; vivo e indolente, devaneador e apaixonado, crente e sentimental. É uma flor do meio-dia, cheia de seiva e colorido, dos poetas e nunca ninguém sentiu entre nós mais ardente a sua imortalidade do que Bocage. Com que entusiasmo ele exclamava ao ver os seus versos elogiados na boca de Filinto: - Zoilos tremei; posteridade, és minha! Sob este ponto de vista, João de Deus é a antítese completa de Bocage. Este tinha a inspiração orgulhosa, cheia de fogo, rebentando quase num caudal de ironia e de sarcasmo. João de Deus tem a inspiração serena, espontânea, quase inconsciente. João de Deus é como a flor do campo, que rebenta formosa sem cultivo, velada apenas pela graça de Deus, o jardineiro supremo. As suas poesias são verdadeiras flores do campo, mas das mimosas, das encantadoras na sua singeleza, das que, guardadas num álbum, conservam perfeitamente a delicadeza da forma, o colorido transparente da corola, o aveludado do cálice, a disposição encantadora das pétalas*.

Apesar da sua reputação, o método da *Cartilha Maternal* também detinha adversários. Pouco depois da homenagem nacional, o Ministério do Reino,

por iniciativa de Joaquim Pedro de Oliveira Martins, estatuiu que se retirassem os quadros da *Cartilha,* das salas de aula. A decisão gerou polémica, porém João de Deus caíra doente com uma enfermidade cardíaca.

A *Cartilha Maternal* e o método de ensinar a leitura às crianças

Na altura da publicação da *Cartilha Maternal,* João de Deus já adiantava e prevenia que,

> *…a primeira condição para ensinar por este método é o estudo da fala, desenvolvendo uma metodologia que, segundo ele próprio, se funda na língua viva, não apresenta os 6 ou 8 abecedários do costume, senão um, do tipo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem, de modo que, em vez do principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis.* (Associação Jardins-Escolas João e Deus, 2006)

As crianças são capazes de fragmentar as palavras pelas quais sentem curiosidade, de falá-las e de ouvi-las, e isto ainda antes de conseguirem aplicá-las correctamente nas frases.

> *Ora a verdadeira palavra do homem é a palavra escrita porque só ela é imortal. Mas enquanto a palavra falada é o encanto de mães e filhos, o ensino da palavra escrita é o tormento dos mestres e discípulos. Estranha diversidade em coisas tão irmãs! (…) Esse meio ou esse método não pode ser essencialmente diferente do método encantador pelo qual as mães nos ensinam a falar, que é falando, ensinando-nos palavras vivas, que entretêm o espírito e não letras e sílabas mortas.* (João de Deus *apud* Deus, 1997: 11)

Deste modo as crianças alcançam uma aprendizagem da leitura num seguimento do estudo da oralidade, isto porque, a análise e a síntese não se estabelecem como relações distintas, mas antes como aliadas. A prática acompanhada de uma reflexão sobre as especificidades, tanto da linguagem falada como da linguagem escrita, são os meios para a sua aprendizagem e o seu domínio.

Para João de Deus, o tipo de letra impresso nas lições, exibindo as palavras fraccionadas silabicamente recorrendo ao preto/cinzento, facilitava decompor as palavras sem fragmentar a sua uniformidade gráfica e sonora. Com estas estruturas gráficas, o método João de Deus, rejeitou considerar as sílabas independentemente das palavras em que estão incluídas.

Método de Leitura e Escrita de João de Deus

O ensino da leitura na aprendizagem alfabética, na opinião de alguns autores, tem sucesso precisamente quando auxilia a criança a detectar a presença dos fonemas, considerando-os como unidades mínimas e omissas da língua.

Maria da Luz de Deus Ramos na revisão e actualização do *Guia Prático da Cartilha Maternal*, alude à experiência de Pascal no método de leitura que criou, assente num critério no qual apresentava as letras, pela sua leitura ou valor, escritas na língua materna. João de Deus não conheceu de maneira alguma, o método de Pascal, porém apresentou na sua época uma proposta original e da sua lavra. Já tinha interiorizado no seu método noções posteriormente preconizadas.

> *Durante as primeiras lições vai apresentar as letras pela sua leitura ou valor, como também lhe chamava, o que impedirá que o leitor (principiante), ligue directamente o nome à letra com a qual formará sílaba.* (Deus, 1997: 13)

Outra característica relevante que marca o seu método, são os conselhos e os procedimentos de ensino de cada letra, que dirige aos professores. Para uma melhor noção do fonema e maior consciencialização da sequência de sons nas palavras, há que apoiar as crianças na percepção dos seus órgãos fonadores. A respeito do **l** (L), na nona lição, por exemplo, João de Deus diz,

> *…uma indicação podeis fazer muito clara e profícua, ao vosso aluno, e é que deixe a língua pegada ao céu da boca. Por um dos muitos mistérios da palavra, assim se profere elegantemente o l final, ou posterior à voz*... (Associação Jardins-Escolas João e Deus, 2006)

Na 8.ª edição, revista e actualizada por Maria da Luz de Deus, a apresentação do texto no *Guia Prático da Cartilha Maternal* surge como uma configuração

diferente, sem contudo retirar indicações e procedimentos de ensino que o professor deve ter em conta. Na mesma lição, anteriormente referida, a nona lição – **l** (L):

> *Esta letra chama-se **lê**. Não necessita de dar o ponto de articulação, a não ser que o aluno tenha dificuldade de a pronunciar (lê-se quase sempre com a língua nos alvéolos dos dentes – é uma letra alveolar, dependente, é claro, das regiões e da sua situação na palavra).* (Deus, 1997: 49)

O Método João de Deus é um meio de ensino e aprendizagem da leitura muito singular, atendendo a uma perspectiva pedagógica progressista que estabelece um estudo efectivo da língua portuguesa, expondo de um modo gradual, as especificidades da língua. Este facto pode-se aferir a partir do papel activo da criança na compreensão da própria palavra, na qual ela descobre que a posição de cada letra define o seu valor e o seu som. Desde a primeira lição é incitada e apoiada a examinar e estudar a linguagem.

A criança é conduzida a participar numa dinâmica de brincadeira com a leitura e a escrita, na qual vai construindo e assimilando princípios e normas, desenvolvendo assim competências de leitora. O método parte do visionamento das letras, sucedendo-lhes os sons respectivos. A leitura e a dicção das palavras, constituem-se como as suas características integrais com um sentido inerente a cada uma.

> *A descoberta de valores e regras a aplicar é um jogo que as crianças vão progressivamente descobrindo, numa atitude construtivista que lhes dá muita satisfação. É esta proposta que João de Deus faz ao aprendiz leitor.* (Deus, 1997: 10)

Em cada uma das lições, das 25 que compõem o *Guia Prático da Cartilha Maternal*, de acordo com a 8. ª edição, estão expressos os procedimentos de ensino e congregados os distintos valores de cada *letra consoante*. As letras *consoantes* estão organizadas segundo o seu número de valores. De acordo com o método João de Deus, ensinam-se primeiro as *letras fricativas certas*, isto é, aquelas que têm foneticamente um valor, um som, que portanto têm apenas uma leitura. Deste modo apresentam-se as *letras vogais* (**a**, **e**, **i**, **o**, **u**), sem as quais não podemos formar as palavras. As letras **v**, **f**, **j**, são *letras*

consoantes certas, e são as primeiras a serem ensinadas, depois das *letras vogais*, e dão-se pelo nome de *letras constritivas – fricativas*, isto porque o seu valor é possível de se pronunciar e prolongar. Seguem-se as letras **t**, **d**, **b**, **p**, as chamadas *letras oclusivas*, que derivam de uma integral opilação da saída do ar, o que faz com que não tenham um valor proferível. Sobrevêm as letras, *constritiva lateral* **l** e a *oclusiva* **q**, surgindo a seguir as letras *consoantes incertas* **c**, **g**, **r**, **z**, **s**, **x**, **m, n.**, São letras que apresentam mais do que um valor e mais do que um som, isto dependendo do seu posicionamento na palavra. Neste método de ensino são considerados os axiomas da psicologia, começando em operações mais simples para as mais complexas. (Deus, 1997)

O método João de Deus salienta o porte da percepção, acentua o papel da mente, do sentido e da realização intelectual do conhecimento e da cominação enquanto lê. As palavras que a criança lê, impulsionam a sua memória que por sua vez favorece a interpretação das palavras, entendendo os seus significados. Deste modo a criança é capaz de integrar as palavras que leu em teores autênticos da sua vida prática no meio que a rodeia. (Deus, 1997)

Nos estudos de linguística de Maria da Luz de Deus, esteve presente a preocupação de seguir a alma do Poeta-Educador, seu avô, na difusão do seu método, tanto nos *Jardins-Escolas João de Deus,* como na formação de Professores e Educadores, verificando-se no seu trabalho de revisão e actualização do *Guia Prático da Cartilha Maternal,* uma admirável consideração e estima pelo Método de leitura e escrita, pelo poeta, pelo pedagogo, aludindo-nos o quanto se consagrou a tão nobre causa.

> *João de Deus estimava a sua língua. Serviu-a em poesia, analisou-a no seu ritmo, na sua sonoridade e particularidades, para a traduzir nos seus versos e em alguns aspectos gramaticais e prosódicos. Isto ajudou a construir o seu Método de Leitura. (…) Combateu os silabários aplicados no seu tempo, o que lhe trouxe a indignação dos Professores da época. Entendia e, com verdade, que a sílaba só tem valor integrada na palavra, e assim privilegiava a palavra como instrumento muito importante na comunicação humana e elemento básico do discurso.* (Deus, 1997: 11)

O método João de Deus e a *Cartilha Maternal* favoreceu a base da alfabetização em muitos países de língua oficial portuguesa, e materializa os

ideais do poeta e educador em alcançar, pela cultura, uma identidade entre os homens. Segundo Henrique de Oliveira Marques, citado por Maria da Luz de Deus, o método de João de Deus tornou-se,

> *…numa espécie de bandeira para os intelectuais progressistas republicanos…* (Deus, 1997: 97)

O empenho dos seus seguidores, trabalhando durante mais de um século na melhoria da literacia em Portugal, valeu-lhes uma *Menção de Honra – Prémio Noma – UNESCO*, como recompensa por um serviço na influência da literacia, posto em prática para todos os grupos sociais sem distinção, em Portugal.

Sobre o método de João de Deus, declara-se útil, para sua eficácia, além da maneira especial do seu ensino, um processo que inclua a pronúncia clara e gradual dos vocábulos e a explicação do sentido das palavras empregadas. As palavras devem estar ao alcance das crianças e serem-lhes familiares, muitas vezes há necessidade de adaptação de estratégias no seu ensino, a diferentes localidades ou regiões. O Educador cuidadoso formará e fará formar pelas suas crianças frases com as palavras da Cartilha, mostrando assim a aplicação prática da leitura, dando ideias, sentimentos e expressões. Esta prática permitirá conversas espontâneas, entre as crianças, sobre o mundo que as rodeia, desenvolvendo, deste modo, a socialização e o aperfeiçoamento da dicção, dando-lhes hábitos correctos do diálogo. Dispô-los-á à recitação de pequenas poesias, assuntos simples, versificação fácil de imagens delicadas.

Maria da Luz de Deus termina o *Guia Prático da Cartilha Maternal* apresentando uma síntese dos princípios e procedimentos que distinguem o Método João de Deus:

> (…)
>
> • *Apresentação de uma letra por dia para que possa ser bem sucedida e identificada.*
>
> *(….)*
>
> • *Todas as dificuldades são explicadas por regras que satisfaçam o raciocínio e o pensamento lógico do aluno facilitando uma leitura bem compreendida, que favoreça*

também a ortografia. A leitura torna-se assim um exercício mental de grande valor, e de uma forma lúdica o aluno acede ao código linguístico. (…)

• As letras são estudadas no seu papel dinâmico e nas suas diversas leituras.

• Uso de menemónicas na formação temporária dos nomes das consoantes incertas para facilitar a aprendizagem.

• Começar por usar consoantes constritivas cujo valor se pode prolongar. Usar este valor de princípio sem dar o nome à consoante tornando assim mais fácil a ligação com as letras seguintes e favorecendo a compreensão do mecanismo da leitura.

• Dar desde o princípio regras básicas de acentuação que favorecem a prosódia e dão ao aluno a compreensão da palavra. (…)

• Utilizar numa frase a palavra lida dando a noção de que a palavra é o grande instrumento do discurso.

• Nunca ler de cor nem memorizando as palavras lidas.

• O exercício de ler é dinâmico, interactivo e promove a relação entre as palavras lidas e a vivência da criança. (…)

• Estimula as capacidades metacognitivas.

• Respeita o ritmo individual de cada criança.

• Fomenta na criança a autocorrecção.

(Deus, 1997: 92)

Os *Jardins-Escolas João de Deus*, por João de Deus Ramos

Depois de João de Deus a obra dos *Jardins-Escolas João de Deus*, deve-se sobretudo ao filho do Poeta, Dr. João de Deus Ramos (1878-1953). Licenciado em Direito pela Universidade de Coimbra, também poeta e pedagogo, herdou de seu pai um nobre bem-querer pela infância e um imenso idealismo educativo. Em 1902, depois de terminar o curso, dedicou-se intensamente às questões da instrução, na qual as suas preocupações pedagógicas,

decorrentes do espírito idealista do seu pai, não se circunscreviam à alfabetização. As suas concepções transcorriam sobretudo de um propósito primordial de educar, de formar tanto moral como espiritualmente o ser humano, desígnio que João de Deus Ramos actualizou ao longo da sua vida e na obra que deixou aos seus sucessores e ao País.

João de Deus Ramos deu seguimento à contenda iniciada pelo seu pai em proveito de uma reestruturação pedagógica da educação de infância. Fundou em Portugal as escolas experimentais infantis, os *Jardins-Escolas*, nos quais os princípios da moderna pedagogia, baseados no desenvolvimento integral da criança, estavam presentes. As suas acepções decorriam de uma perspectiva educativa assente na individualização do ensino de cada aluno e no empenho de desenvolver a sua capacidade criativa e a sua maturidade emocional.

João de Deus Ramos considerava que todo modelo de Educação teria que incluir características nacionais. A sua preocupação residia num fundamento de uma identidade própria e nacional patente em cada um de modo a espelhar-se em si as suas raízes. João de Deus Ramos não descurava nas suas concepções pedagógicas os métodos, técnicas e os processos estrangeiros, adoptados e adaptados na altura no nosso País.

> *A infância portuguesa, enquanto não lhe chega a vez de entrar na escola primária, vive à margem da gente grande, no mais completo abandono espiritual. (…) que se crie, que se organize, que se multiplique, com mais forte razão, nos centros populosos – cidades e vilas – o ambiente próprio, «o lar educativo», acolhedor da infância, ainda considerada, por impulso da rotina, em fase pré-escolar. E qual deverá ser esse ambiente? O Kindergarten que o génio pedagógico de Frederico Fröebel criou na Alemanha há um século? Ou, obedecendo à fama que corre, a escola de Decroly, experiência belga? Senão, a Casa dei Bambini, de Maria Montessori, experiência italiana? (…) deveremos nós, portugueses, decalcar sistemas estrangeiros, quando se cuide de organizar e pôr em funcionamento as nossas escolas? Ou antes, deveremos envidar esforços para erguer e criar instintos de feição própria, que se harmonizem com a índole e as tradições da nossa gente, sem exclusão formal das soluções pedagógicas universalmente adoptáveis ou adaptáveis?* (João de Deus Ramos *apud* Montenegro, 1963: 121-122-123)

Era evidente o seu espírito visionário e a entrega a um louvável propósito à época. Muitos admiravam os seus planos pedagógicos e o seu entusiasmo em proporcionar às crianças dos 4 aos 8 anos uma Educação de qualidade. Mas visivelmente era a sua ânsia em estabelecer em Portugal uma de Educação Infância com identidade própria que mais o preocupava e isto a partir do legado do seu pai e das correntes e metodologias que inspiravam à época os pedagogos portugueses.

Esta linha de orientação esteve na base das concepções de João de Deus Ramos, que não excluiu os princípios pedagógicos que preconizavam uma relação entre a criança e o ambiente, considerando o que cada uma traz em si e o que o meio tem para oferecer. Com base num desempenho integrador e interdisciplinar, procurou que os Jardins-Escolas fossem a todos os níveis, um meio estimulador, capaz de facilitar um harmonioso desenvolvimento e promover um constante progresso e maturação da criança.

> *A solução pedagógica mais preconizada, modernamente, para este género de ensino, é a dos jogos educativos, cuja originalidade de invenção – cumpre não esquecer – pertence à glória de Fröebel. Não se trata, é claro, de jogos que se destinam apenas a divertir, mas daqueles que podem ser uma ocupação agradável e um ensinamento. Se, porém, toda a actividade escolar depende dum complicado arsenal pedagógico, embora no louvável propósito de tornar o ensino objectivo e animado, não está ali, com certeza, a solução definitiva. Ensinar a ler, por exemplo, recorrendo a bonecos ou a jogos, não será desfocar a atenção do aluno, mecanizando-lhe a tarefa de aprender?* (João de Deus Ramos *apud* Montenegro: 122)

Para João de Deus Ramos a Educação de Infância em Portugal, num contexto familiar, independentemente do seu estatuto social, correspondia a uma necessidade mesquinha de reprimir a criança pela sua irrequietude despropositada e inoportuna. Na sua perspectiva, não se via esta atitude da criança como uma manifestação instintiva, face a uma ausência de ocupação adequada, pelo que se oferecia à Infância um entretimento, uma brincadeira encarando que nada mais seria necessário, como se não fosse útil ocupar o seu tempo com um ensino conveniente e do seu interesse, assente em princípios, meios e fins. Nesta acepção, o pedagogo afirmava que a função essencial do *Jardim-Escola* seria a educação dos sentidos conjuntamente com

o exercício primário do raciocínio, numa sequência que parte do saber falar para o saber ler. Sem descontinuidade e interrupções, as lições de coisas, as narrativas simples, o treino do desenho e da modelação, a aplicação sensata dos trabalhos manuais educativos, a selecção e realização dos jogos de movimento ao ar livre, a alfabetização metódica e sistematizada, fariam parte de um programa educativo infantil, que se encontrava na altura estabelecido até à 2.ª classe da escola oficial.

> *Eis porque o Jardim-Escola se deve designar, de preferência «escola pré-primária». Instituição caracterizadamente portuguesa, serve-lhe de égide o nome de João de Deus. Homenagem justíssima. Tem ali exacta aplicação, e plena eficiência, o espírito e doutrina dum método português – a Cartilha Maternal. Em sistema coordenado, executam-se outros métodos e processos que se complementam entre si, sendo alguns deles inteiramente originais, e todos indispensáveis à preparação infantil. Com certeza, esses métodos e processos tendem a aperfeiçoar-se. Mas, quem negará, com verdade, que a estrutura dos Jardins-Escolas é já obra definitiva e inconfundível? E, como seria possível discutir-se, ainda hoje, a vantagem ou desvantagem do método de João de Deus, já tão longe da época em que a novidade da Cartilha Maternal empolgou o espírito da Nação, se a doutrina não tivesse o condão civilizador das grandes verdades em curso?* (João de Deus Ramos *apud* Montenegro, 1963: 123)

O primeiro *Jardim-Escola João de Deus*

A Associação de Escolas Móveis pelo Método de João de Deus foi fundada a 18 de Maio de 1882, pela iniciativa de Casimiro Freire, e esteve na génese dos *Jardins-Escola João de Deus*. À época com algum estatuto e destaque social, contou com o apoio de alguns dos seus contemporâneos, como Bernardino Machado, Jaime Magalhães Lima, Francisco Teixeira de Queiroz, Ana de Castro Osório e Homem Cristo, entre outros.

Nesta altura os objectivos das *Escolas Móveis pelo Método João de Deus*, era de disponibilizar professores que se deslocassem a diferentes pontos do país para ensinar a ler e a escrever pelo método João de Deus, usando a *Cartilha Maternal*. Considerando-se à época um método eficaz e rápido de aprendizagem tanto da leitura e escrita como de cálculo, as Escolas Móveis

deslocavam-se segundo as solicitações, mas o seu principal intuito era o de combater as elevadas taxas de analfabetismo.

No início do século, João de Deus Ramos seguia os ideais do seu pai, o poeta e educador João de Deus, e no âmbito dos trabalhos em curso das Escolas Móveis instituía já como seu objectivo, a constituição de um espaço infantil, dos 3 aos 7 anos, para aprendizagem. Assente numa convicção de criar um Jardim-Escola com um modelo inteiramente português, isto de modo a estar adequado à criança portuguesa, explicitamente defendia,

> *…instituir jardins-escolas para crianças de três a sete anos, onde seja aplicado, em toda a sua plenitude, o espírito e a doutrina da obra educativa de João de Deus, modelando assim um tipo português de escola infantil.* (Raposo, 1991: 6)

Em Coimbra, a Câmara Municipal concedeu um terreno com dimensões consideráveis para a edificação do primeiro *Jardim-Escola de João de Deus*. O seu projecto de arquitectura foi oferecido pelo arquitecto Raul Lino, guiando-se pelas orientações pedagógicas de João de Deus Ramos.

> *Os Jardins-Escolas prestar-se-ão esplendidamente para habilitar melhor os nossos professores e facilitarão, como centros de propaganda, o desenvolvimento das bibliotecas populares, bem como a realização das palestras e leituras públicas com o auxílio de projecções luminosas. (...) e mais (...) desta sorte a Associação, além de contribuir esforçadamente para a extinção do analfabetismo, terá lançado as bases fundamentais de uma urgente reforma no processo de todo o ensino, começando como deve ser, pelo ensino de infância, o que se tornará motivo de legítimo orgulho para a nossa Associação e para o País. No meio de tanta desorientação em assuntos educativos, a obra nacional de João de Deus ficará firme, duradoura e utilíssima, como genuinamente nacional…* (Associação Jardins-Escolas João e Deus, 2006)

O primeiro *Jardim-Escola João de Deus* em Coimbra acabou por ser inaugurado a 2 de Abril de 1911 e custou cerca de 4500 réis. Os fundos para a edificação do primeiro espaço, como concebera João de Deus Ramos, resultaram de donativos incluindo a apreciável quantia de 1480 réis, que conseguira o Orfeão Académico de Coimbra com a realização de serões musicais, dirigidos por António Joyce.

João de Deus Ramos dá ao primeiro *Jardim-Escola* o nome do Pai que consumou com paixão e patriotismo uma tarefa de educador em Portugal. Os princípios pedagógicos, que João de Deus defendeu, inspiraram a obra de João de Deus Ramos, como a sua concepção do que é a Educação e o Ensino da criança, que se traduz pelo afecto à semelhança do carinho da família; o respeito pela espontaneidade infantil; e o desenvolvimento harmonioso e progressivo do raciocínio, utilizando-se noções concretas para sustentar todo o processo de aprendizagem.

Num cômputo social e pedagógico, a construção do primeiro *Jardim-Escola João de Deus,* tem alcance considerável, uma vez que representava um ensaio, com sucesso, de desenvolver em Portugal um modelo de Educação de Infância com características nacionais. Partindo do modelo proposto, visava criar uma instituição disponível e acolhedora para todos os grupos sociais, e assumindo uma plena integração no meio português, não descuidando na sua concepção as influências e interpretações de carácter mais universalista ou contemporâneo. (Raposo, 1991: 7)

> *Assim quis o autor, num outro rasgo de compreensão social, (…) E as suas mestras, as suas «Jardineiras», têm provado ser dignas transmissoras deste propósito. E esse é o louvor que não se lhes deve regatear, bem como, à ternura maternal de que rodeiam os seus pequenos educandos.* (Montenegro, 1963: 126)

Mas como era (é) um *Jardim-Escola João de Deus*

João de Deus Ramos pretendeu que o *Jardim-Escola* fosse uma instituição tão nacional quanto possível, portuguesa, ao ponto da sua estrutura arquitectónica exibir no seu traçado esse espírito e alma lusa que tanto explicitava nas suas concepções. O primeiro edifício, e tantos outros que se lhe seguiram, tinha uma inspiração na casa tradicional de classe média. A casa baixa, com um átrio, dispunha de salas amplas e bem iluminadas pela luz natural, não prescindindo do emblemático e característico beiral, e ostentava sempre um jardim ou espaço natural a circundar toda a casa. Uma condição para as crianças desanuviarem e desfrutarem do ar livre era o espaço exterior, privilegiado para

contactarem com a natureza. Na perspectiva de João de Deus Ramos, o jardim ou recinto exterior era o ambiente usado também para os jogos e não servindo para realizar trabalho escolar,

> *…pois que o sol, a luz, o meio físico diferente, perturba a atenção das crianças, que começam a impacientar-se e a desinteressar-se pelo trabalho.* (João de Deus Ramos *apud* Montenegro, 1963: 125)

Os motivos decorativos de toda a casa são sóbrios e contextualizados à região onde se instala, ou seja, é comum nos edifícios dos *Jardins-Escolas* encontrar motivos alusivos às tradições e costumes da zona envolvente, e isto exibe-se nos azulejos, nas louças e até em alguns móveis, por exemplo nos aparadores do refeitório. Tomando sempre uma especial atenção pelos cuidados e condições de higiene, podemos ler no estudo de Aura Montenegro uma descrição sobre o vestuário das crianças,

> *O vestuário também não foi descurado, neste complexo educacional: as crianças dos dois sexos – a escola é mista – enfiam sobre as roupas pessoais bibes de riscado, cujas cores variam conforme as Secções, e que as meninas ornamentam com uma farta gola branca, de folho à volta, ao gosto da velha romeira portuguesa. Ainda no intuito das crianças se auxiliarem mutuamente, os bibes são abotoados nas costas. Como calçado, usam alpercatas cinzentas, de rastro de corda, pelo facto de serem discretas, acessíveis a todas as bolsas, silenciosas, e não deteriorarem os pavimentos.* (Montenegro, 1963: 125)

Era, e ainda hoje é, visível a uniformidade nos *Jardins-Escolas João de Deus*, tanto no trajar como nos procedimentos formais e informais. Isto porque João de Deus Ramos ambicionou compor a sua escola como um desdobramento do lar familiar, protegendo a criança do *abandono espiritual* que considerava afligi-la. Desejou de igual modo acautelar a *necessidade mesquinha de ter a criança sujeita*, e assim concebeu o *Jardim-Escola* com espaço apropriado a essa função.

João de Deus Ramos queria que nos *Jardins-Escolas* se levasse a cabo um ensino que permitisse que as crianças percebessem a função social da escola. Aqui os princípios pedagógicos coadunam-se com este sentido de que pela rigidez e pela disciplina a criança desenvolve maiores capacidades intelectuais

ou predisposição para aprender, do que propriamente pela liberdade de acção. Na opinião do pedagogo até o excesso de brinquedos pode prejudicar a aprendizagem.

> *…quando se pretende que a criança leia, oferece-se um livro; quando se quer que ela escreva, dá-se-lhe um caderno.* (João de Deus Ramos *apud* Montenegro, 1963: 125)

Aura Montenegro, a este propósito, diz,

> *Assim nunca estão inactivas; mesmo enquanto as auxiliares dispõem o material para as lições, jogam. A saída da aula, o encaminhamento para os lavabos, a entrada para uma nova classe, para o refeitório, etc., faz-se sempre por meio de formaturas, a que se ordena silêncio.* (Montenegro, 1963: 125)

João de Deus Ramos quis assim a compreensão pedagógica e a dimensão social do ensino infantil em Portugal. As alas de trabalho dos *Jardins-Escolas* contavam, e ainda hoje se verifica, com mobiliário escolar, tradicional e robusto, à imagem da escola obrigatória: nas salas de aulas ou classes das crianças mais velhas, não faltavam as ardósias, as carteiras eram de dois lugares; as mesas baixas e amplas, e os bancos colectivos, isto nas salas dos mais pequenos, os *Viveiros.* Ao longo das paredes de todas as salas de trabalho, dispunham-se armários e vitrinas para a arrumação do material didáctico, onde se expunham também alguns trabalhos das crianças escolhidos pelas Educadoras, as *Jardineiras.*

No *Jardim-Escola João de Deus*, a orientação metodológica e os princípios didácticos

Segundo o Método João de Deus, a genuína finalidade pedagógica dos *Jardins-Escolas*, seria o ensino das quatro operações de matemática, a leitura e a escrita da língua materna, isto de acordo com as capacidades de aperfeiçoamento. As crianças geralmente são admitidas aos três anos de idade, na altura do início dos *Jardins-Escolas* o normal seria aos quatro anos, e permanecem até aos seis ou sete anos, altura em que ingressam na escolaridade obrigatória, que também à época ocorria por volta dos 8 anos. A

aprendizagem e as crianças, de acordo com a sua faixa etária, são distribuídas por três *Secções*: a *primeira Secção,* chamada *Viveiros*, acolhe crianças dos 3 aos 4 anos; a *segunda Secção*, recebe as crianças entre os 4 e os 5 anos; e a *terceira Secção* destina-se às crianças a partir dos cinco anos, até perfazerem a idade de ingresso no ensino oficial obrigatório.

A *Secção* dos *Viveiros* dedica-se principalmente à educação sensorial e o número de salas obedece às condições de cada estabelecimento. Nesta *Secção* há uma primeira etapa que corresponde a um período de integração e adaptação ao ensino infantil e às próprias rotinas do estabelecimento, o *Viveiro 1*, denominado de um modo convencional apenas para esta descrição, e um outro com carácter mais distinto, dar-lhe-emos o nome de *Viveiro 2*, em que as crianças contam com actividades de educação sensorial mais complexas. Nas salas dos *Viveiros*, as crianças manipulam material frobeliano, especificamente os *Dons,* com os quias realizam actividades e exercícios segundo a sua didáctica:

> a) *Tentou-se a «jardinagem», que foi excluída, por se ter admitido que os perigos que oferecia (tocar nos estrumes, etc.), superavam o rendimento.*
> b) *Aproveitou-se a ideia da «modelação em barros», a que se acrescentou o recurso da plasticina e a dos «trabalhos manuais» em papel, cartão e tiras coloridas, fazendo vários trabalhos de dobragens, colagens, recorte, entrançados, etc.*
> c) *«Desenho linear» e «desenho colorido», para a educação visual.*
> d) *«Historietas, poesias e canções».*
> e) *«Marchas, jogos de movimento ao ar livre», danças de roda, e canções acompanhadas de mímica e gestos.*
> f) *«Construções sobre o tampo da mesa», utilizando os dons em madeira, especialmente os cubos e paralelepípedos.* (Montenegro, 1963: 127)

Como na pedagogia de Fröebel se inscrevia a aprendizagem das letras, percebe-se assim o plano pedagógico dos *Jardins-Escolas de João de Deus*, e a acepção do seu mentor. Deste modo nos *Viveiros* reside a máxima de desenvolver a criança segundo dois critérios: um, o de disciplinar a criança, estimulando-a sem a forçar, mas antes, levá-la a uma autodisciplina; e outro, a de educar a criança, de acordo com um plano assente nas atitudes e no aperfeiçoamento sensorial, principalmente a visão e a audição.

> *…o olfacto, o gosto e o tacto são relegados para um plano secundário, porquanto «podem dar lugar a um desenvolvimento precoce, e prejudicial, da sensualidade.» Embora, uma vez por outra, se ofereça à criança tiras de tecido, e outros materiais de vária espécie para palpar; produtos tais como açúcar, sal, vinagre, etc., para provar; e flores, ou outros odores, para aspirar…* (Montenegro, 1963: 127)

As crianças da *primeira Secção – Viveiros* diariamente vêem as suas actividades incidirem sobretudo em exercícios de manipulação dos *Dons de Fröebel*, fazendo construções orientadas pelas *Jardineiras* e estreiam-se em operações e noções de cálculo, num sistema de educação em que as crianças se desenvolvem com destreza igual, isto é, são obrigadas a servirem-se de ambas as mãos, promovendo-se deste modo uma melhor coordenação visuo-motora em sincronia com um progresso de raciocínio. Neste cômputo, deseja-se uma exigência de trabalho colectivo, e sincrónico de exercícios e movimentos, de todas as crianças perante uma única tarefa de cada vez. Por outro lado, fazem parte do plano pedagógico dos *Viveiros* as *Lições de Coisas*, a partir das quais se desenvolvem *os programas sistematizados;* no *Viveiro 1*:

> *1.º* ***Noções de Coisas****: conversação, narração de historietas sobre vários assuntos, com aplicações e explicações vocabulares e exercícios sensoriais (orientação segundo o critério da professora)*
>
> *2.º* ***Utilização dos Dons de Fröebel*** *(cubos e paralelepípedos): servem-se deles para contar, e calcular esporadicamente, apenas com uma ou duas unidades.*
>
> *3.º* ***Modelagem****: modelação livre, ou segundo um modelo preestabelecido, principalmente nas primeiras lições, devido à inexistência de prática.*
>
> *4.º* ***Entrelaçados e dobragens****: neste nível, os entrelaçados são simples: o harmónio, a rodela, a grega, a trança lisa, a trança de cabecinha, e outras variantes. Iniciam-se as dobragens, começando pelo quadrado.* (Montenegro, 1963: 128)

No *Viveiro 2,* as actividades mantêm-se, complexificando-se o seu nível de execução, acrescentando-se a escrita e o desenho:

> *1.º* ***Noções de Coisas****: com desenvolvimento vocabular mais amplo.*
>
> *2.º* ***Utilização dos Dons de Fröebel****, habituais: para construção e calculo, que sobe, esporadicamente, até quatro unidades. Utiliza-se ainda o 1º Dom, (…), para o ensino*

das cores; e o 2º Dom, que oferece o conceito de forma: cubo, cilindro, cone e esfera (em Coimbra acrescentam o ovo).

3.º ***Modelagem****: completada pelo colorido a aguarela ou guache.*

4.º ***Entrelaçados e dobragens****: continua-se com a rodela duma volta, espalhada de duas voltas, e outras variantes, elaborando-se composições que tomam a forma de figuras geométricas (por exemplo, da rodela espalhada faz-se a circunferência).*

(…)

5.º ***Escrita****: que se limita aos algarismos, em caderninhos especiais, de papel pautado, segundo um critério pedagógico do Autor, por analogia de formas.*

6.º ***Desenho****: desenho por modelos (Séries), segundo critério pedagógico do Autor, isto é, figurações estilizadas. A I Série é quase exclusivamente constituída por combinações de linhas rectas.* (Montenegro, 1963: 128-9)

Na fase mais adiantada da *primeira Secção – Viveiro 2,* os exercícios não se dispõem única e exclusivamente a desenvolver a criança a nível visuo-motor, mas contemplam o progressivo conhecimento e a estima das cores, isto porque as fitas que utilizam são escolhidas para servirem de molde e para que a criança consiga combinações resultantes da harmonia e do contraste, favorecendo-se assim um carácter estético e crítico. Partindo de um quadrado, as crianças realizam dobragens sobre as quais desenvolvem noções básicas de geometria, falando-se de diagonais e medianas. Do reportório das dobragens fazem parte um leque de modelos como *a mesa, o moinho, o barco, o barco à vela, pomba* com vários modelos, *pomba no choco, avião, vaso, barraca de campanha, fole, palhaço, peru e pinguim.* (Montenegro, 1963: 129) Relativamente ao desenho, o modelo inicial é o *alfinete de cabeça,* desenhando-se a partir de uma linha recta e um ponto. O *garfo*, é o desenho que se segue, depois de se efectuar com êxito o primeiro. Os desenhos são sempre construídos a partir de linhas rectas, progressivamente seguindo os mesmos procedimentos nas tarefas, as crianças podem desenhar diferentes objectos e situações: *o chicote e a espada; o chicote, a espada e o chapéu de dois bicos, duas bandeiras em frente; duas bandeiras cruzadas; mesa; mesa e cadeira; armário; balança de dois braços; pá e balde de praia,* e nesta altura surge a primeira linha curva *no arco do balde; barcos de dificuldade*

progressiva; casas de dificuldade crescente, com pormenores, tais como: lampião (hexágono); bandeira na grade; escada externa. (Montenegro, 1963: 129) As árvores são os últimos motivos a desenharem-se, também constituídas por linhas rectas, dispondo-as em vários sentidos e orientações, desenham uma árvore com um feitio de cacho; um outro modelo de árvore, que faz parte destas orientações pedagógicas, é a árvore na qual a partir da extremidade do seu tronco desenham várias ramificações.

As crianças deixam os *Viveiros* por volta dos cinco anos e passam à segunda e terceira *Secções*, deixando as salas de educação sensorial, transitam para as classes de aulas, com o fim de aprenderem a ***Cartilha Maternal***. Iniciam nesta fase a escritas de letras, dando continuidade à escrita dos algarismos, utilizando para isso cadernos próprios; seguem o processo ao passo e ritmo de aprendizagem da leitura segundo os procedimentos do método da *Cartilha Maternal*.

> *São cinco os cadernos de «Arte de Escrita» João de Deus: o primeiro, destinado aos algarismos; os três intermediários, às letras minúsculas; o quinto, à letra maiúscula.* (Montenegro, 1963: 130)

A um nível mais complexo, continuam-se a ministrar as lições de ***Noções de Coisas***, aprofundando-se os conceitos e estabelecendo-se relações entre os vários domínios.

O mesmo acontece com a ***Modelação*** e o ***Desenho***. Na segunda *Secção,* as crianças, assim como na escrita, usam linhas rectas no desenho, embora possam usar o desenho livre, pintado a lápis de cor ou aguarelas, este surge ainda apenas para ilustrar frases e sempre segundo uma proposta de cópia do que se lhes oferece para observar. Nesta fase de aprendizagem o desenho assenta meramente na cópia dos modelos das *Séries*, sobretudo relativos a animais com formas estilizadas: *porco parado, e em movimento; cão parado, e em movimento; cavalo; cabrita; burro; cavalo e cavalariça; cisne (de novo a curva); vários tipos de casa, de dificuldade crescente.* (Montenegro, 1963: 130)

Na *terceira Secção*, os modelos para o desenho são compostos com linhas curvas, equivalendo ao arredondamento das letras, na escrita. Os motivos dos

modelos diversificam-se: *palhaço; saloio com burro; árvore do Natal e brinquedos; composições: de casa e animais; ratos e queijo; família de galináceos; gato diante do fogão de sala; paisagem com barco e casa; aranha, sobre a teia, entre duas árvores; várias garças; peixes; igreja e ciprestes.* (Montenegro, 1963: 130) Nesta fase dá-se mais liberdade de expressão no desenho livre, o chamado desenho de imaginação, embora continuem a usar o desenho livre como cópia da natureza, acabam sempre por compor os seus trabalhos com as formas apreendidas através da cópia dos modelos das *Séries* propostas. As crianças usam os desenhos também para a ilustração de histórias, colorindo-os com lápis de cor ou aguarelas.

Nas *segunda* e *terceira Secções* surge a ***Aritmética**,* de modo a que as crianças desenvolvam conceitos e noções das operações, e isto, utilizando-se os *Dons de Fröebel.* Na *segunda Secção* as operações ficam-se pela adição e subtracção, ministrando-se as quatro operações na *terceira Secção,* com o intuito de facultar às crianças a proximidade de conceitos e noções mais complexas, como a *de números quebrados, valores monetários e rudimentos de geometria: recta; triângulo, quadrado e circunferência.* (Montenegro, 1963: 130)

Com finalidades educativas de carácter lúdico surgem actividades como a ***Ginástica***, os ***Jogos***, o ***Canto Coral*** e as ***Danças***; extensivas a todas as crianças intercalam com as sessões de estudo das várias *Secções*. Os jogos para as sessões de ginástica, assim como o reportório do canto coral ou mesmo das danças de roda, simultaneamente representadas, dependem de uma selecção e variam sempre de acordo com as estações do ano. No verão, os jogos são mais parados do que no inverno, altura em que se aposta em jogos que implicam mais movimentos, como as corridas. As danças de roda e as canções populares preenchem geralmente os intervalos das sessões de estudo, e existe sempre uma intenção educativa no desenvolvimento da criança quando falamos das suas escolhas ou reportório elencado nos programas e documentos do método dos *Jardins-Escolas João de Deus.*

…destinam-se a educar a atenção, como o do «gato e o rato»; a percepção auditiva, como os jogos da «cabra cega» e «o meu gatinho»; o vocabulário, como os do «cumprimento» e do «coelho». Outros poderão também ser preferidos, tais como: o machado, o das tocas, a toupeira, o lencinho atrás das costas, o trapinho queimado, o carrossel, e diversos com bolas. (Montenegro, 1963: 131)

High/Scope

Na abordagem que a High/ Scope propõe para a educação no início da infância os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. (Weikart, 1997: 1)

High/Scope

A base do Modelo High/Scope são as teorias de Piaget com especial destaque para o desenvolvimento cognitivo. É um modelo de Orientação Cognitiva. Ao longo dos tempos comportou influências de discípulos de Piaget, como Kohlberg, Flavell, White, Elkind, Hunt, Furth e Sigel, contudo verifica-se que o currículo subsiste em conformidade com os princípios piagetianos que especializam a iniciativa da criança e a aprendizagem activa.

> *…todo o educador "de orientação cognitivista" está na realidade a aplicar os princípios gerais do currículo a um conjunto de circunstâncias que, em termos de prática, é único.* (Hohmann, Banet e WeiKart, 1987: 2)

O Educador e a criança representam papéis relevantes na determinação de experiências de aprendizagem. Cerca de 50 *experiências-chave*, foram formalizadas pelo currículo High/ Scope, constituindo-se como guias à planificação e avaliação de programas dinâmicos para a criança na perspectiva do desenvolvimento. As análises piagetianas conduziram à exploração e entendimento de uma lógica implícita nas capacidades e nos desempenhos da criança. Facto é, que estas análises desvendam que as realidades lógico-matemáticas são assimiladas sem um ensino formal e que esta aprendizagem não é inata na criança, mas alcançada por ela em interacção com o que a rodeia. Deste modo, o desenvolvimento acontece apesar das possíveis interferências dos adultos. Os Educadores, observadores participantes, de acordo com este modelo, assumem-se como andaimes do desenvolvimento, sendo o seu principal objectivo o de impulsionar uma aprendizagem activa das crianças. (Hohmann, Banet e WeiKart, 1987: 14-19)

> *O papel que o adulto desempenha no Currículo de Orientação Cognitivista pode talvez descrever-se, com mais propriedade, como o de um incentivador de actividades para resolução de problemas.* (Hohmann, Banet e WeiKart, 1987: 19)

Fundamentos

Os princípios básicos do Modelo High/ Scope consideram a *aprendizagem pela acção,* a interacção adulto-cirança, os *contextos de aprendizagem*, a *rotina diária* e a *avaliação*.

Deste modo estes princípios operacionalizam-se num movimento interactivo em que cada um deles influencia e é influenciado pelos restantes a partir de *a aprendizagem pela acção*, que se concretiza pela vivência das *experiências-chave* da iniciativa das próprias crianças. A *interacção adulto-criança* estabelece-se a partir da sua própria definição estratégica aproveitando a abordagem de resolução de problemas face aos conflitos, encorajando a criança a questionar-se e a agir. Os *contextos de aprendizagem* ou ambiente de aprendizagem constituem-se por áreas específicas de trabalho que apetrechadas com materiais estimulantes estão disponíveis e acessíveis a todo o momento. Compõem a *rotina diária* três momentos essenciais,

> *…o **processo planear-fazer-rever**, (…) permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflictam naquilo que fizeram. (…) O **tempo em pequenos grupos** encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares que os adultos seleccionaram com base nas (…) experiências-chave (…) Durante o **tempo em grande grupo**, quer as crianças quer os adultos iniciam actividades de música e de movimento, de representação de histórias, de jogo cooperativo, de reflexões colectivas e de projectos.* (Hohmann e Weikart, 1997: 8)

A *avaliação* apoia-se num trabalho de equipa sobre as observações contínuas das actividades das crianças reunidas em registos ilustrativos diários que implica por sua vez uma planificação diária que se impõe nas interacções adulto-adulto. Deste modo a orientação do ensino-aprendizagem no Modelo High/ Scope passa por movimentos de análise sobre a prática dos profissionais com as crianças e ainda pela utilização de instrumentos de registo e avaliação. Um deles é o COR (Registo de Observação da Criança),

> *…para idades dos 2 anos e meio aos 6 (…) apresenta uma alternativa aos sistemas de avaliação convencionais apoiados em testes e é baseado na observação da criança.*

> *(…) O COR está pensado para dar resposta às preocupações mais comuns sobre avaliação (…) através de um sistema prático e adequado a programas de pré-escolaridade com teor desenvolvimentista.* (Hohmann e Weikart, 1997: 143-144)

O outro é o PIP (Perfil de Implementação do Programa),

> *…como instrumento de avaliação do grau de consecução do* [programa] *nas salas de actividades, está naturalmente desenhado para observar e avaliar aquilo que é o núcleo central teórico fundamentador do* [programa]. (Oliveira-Formosinho, 2007a: 65)

Aquilo que se entende por aprendizagem activa implica muita reflexão sobre como os adultos podem construir um ambiente de auxílio; actuam com as famílias no contexto específico onde se envolvem com o seu grupo de crianças; estruturam os espaços e escolhem os materiais para as crianças manusearem e explorarem; incitam uma rotina diária de modo a que as crianças gozem,

> *…oportunidades de iniciar, planear, concretizar e discutir as suas acções e ideias, e utilizam as experiências centrais da High/Scope como enquadramento para a interacção com as crianças.* (Hohmann e WeiKart, 1997: 59)

Currículo

> *A High/Scope criou um modelo curricular para a educação (…) que proporciona experiências educativas gerais adaptadas aos variados requisitos das crianças que, actualmente, entram para o jardim de infância e que, ao mesmo tempo, corresponde às necessidades de conteúdo e de avaliação...* (Maehr, 1996: 253)

O currículo não se baseia na aquisição de conhecimentos resultantes da socialização mas antes considera que a própria socialização é integradora de um sistema de aprendizagem activa, concebendo e norteando a resolução de problemas encarados no dia a dia da criança.

O currículo tem em conta as aprendizagens, como o ler, o escrever e o realizar contas, mas dá mais importância às capacidades intelectuais gerais e desempenhos das crianças. O currículo sustenta que o processo de

aprendizagem se realiza de forma activa e construtiva pela qual a criança progressivamente consegue os conhecimentos básicos.

O currículo High/ Scope é "sinónimo" de participação das crianças. O Modelo dá relevância à sua participação no processo de aprendizagem e esta é uma prioridade na agenda dos profissionais de Educação de Infância.

> *O **curriculum** proporciona oportunidades para a aprendizagem sob iniciativa da própria criança, tão necessária nos jardins de infância, mas que não deve ser feita num clima de "total permissividade". Em vez disso, promove-se **a colaboração entre o professor e o aluno** em todas as experiências de aprendizagem.* (Maerh, 1996: 254-255)

Todos os dias as crianças elaboram um plano, executam-no e avaliam-no. Durante o desenrolar destas actividades, os educadores apoiam-nas a alargar horizontes e a entender emoções, recorrendo a novos materiais de distintas áreas de trabalho e do saber. Deste modo andaimam as crianças na ampliação dos seus conhecimentos e para que atinjam os objectivos.

> *O processo de **planear- fazer- recordar** estimula as crianças a reflectir sobre o que fizeram. Desta forma, elas descobrem relações entre experiências actuais e passadas, além de que testam novas conclusões.* (Maehr, 1996: 255)

A reflexão das crianças é relevante para obterem oportunidades de descobrir o que querem aprender e como aprender num processo activo, pela própria heterogeneidade do grupo a que pertencem. Essas oportunidades da criança e a sua autonomia em participar no seu próprio processo de aprendizagem permitem-lhe sentir-se parceira do Educador na apreensão de novos conhecimentos e consequentemente na (re)definição dos seus percursos no processo de aprendizagem.

Os Educadores e responsáveis de uma escola têm um papel essencial no processo educativo de cada uma das crianças. O que devem ter em conta é o que se deve ensinar e como o fazer; proporcionar incessantemente um ambiente de aprendizagem activa; e manter o respeito pelas ideias das crianças e dos pais.

> *Para ter êxito na aplicação do **Curriculum High/ Scope**, o pessoal educativo **High/ Scope** procura, de forma activa, ter contactos com os pais das crianças, tanto para os esclarecer sobre o **curriculum** como para lhes mostrar que a sua colaboração é valiosa e apreciada. Os educadores vêem com bons olhos a presença de pais na sala de aula e empenham-se em reforçar a comunicação entre a escola e o ambiente familiar das crianças.* (Maehr, 1996: 257)

Experiências-Chave e Actividades

No Modelo High/ Scope as *experiências-chave* parecem surgir numa símile a guiões de execução, contudo não são vistos como um conjunto de temas específicos ou tópicos particulares, ou ainda mesmo considerados como objectivos a atingir no processo de aprendizagem. As *expriências-chave* são sim encaradas como métodos genéricos que procedem frequentemente das vivências das crianças, no dia a dia. No seu conjunto, as *experiências-chave* estabelecem os padrões de conhecimento que as crianças progressivamente adquirem na sala de actividades do Jardim de Infância, pela interacção com os pares, a manipulação dos diversos materiais e ainda o convívio constante com valores e ideologias.

> *As experiências-chave são actividades nas quais as crianças se envolvem naturalmente. (…) são o fulcro da forma como o curriculum High/ Scope aborda a compreensão das crianças.* (Hohmann, 1996: 62-63)

> *…são uma série de relatos circunstanciados que descrevem o desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças entre os 2 anos e meio e os 5 anos.* (Hohmann e Weikart, 1997: 454)

No currículo High/ Scope utilizam-se as *experiências-chave* numa continuidade do desenvolvimento com o objectivo de coordenar e orientar as actividades promotoras da aprendizagem, as quais se organizam em volta dos temas ou tópicos, isto é, das áreas de trabalho e do saber como a linguagem, a escrita, a matemática e as ciências. Deste modo parte-se do pressuposto que as *experiências-chave* propiciam variadíssimas

oportunidades nas quais as crianças gozam e manipulam materiais apelativos para desenvolverem capacidades sensoriais e habilidades manipulativas, isto num clima pensado e criado para ser operante e activo.

As *experiências-chave High/ Scope* estão também pensadas, para uma utilização por parte dos educadores, como guias de observação das crianças no contexto onde se desenrolam as actividades de aprendizagem activa, propiciando-se deste modo um suporte para a avaliação constante e metódica que as escolas tanto ambicionam concretizar.

> *O relacionamento activo das crianças com materiais e pessoas envolve-as, naturalmente, nestas experiências. Enquanto brincam – encaixam objectos, separam objectos, fazem-de-conta – constroem conhecimento e ganham um sentido de competência. (…) Os adultos que compreendem a relevância das experiência-chave, enquanto instrumentos para observar, descrever, e apoiar o desenvolvimento das crianças, podem usá-las para moldar o seu trabalho com elas – nas formas que em seguida se delineiam.* (Hohmann e Weikart, 1997: 461)

Num formato de escorço, as *experiências-chave* facultam aos Educadores identificarem e confirmarem as capacidades emergentes e os desempenhos por tentativa e erro, tão natural nas crianças.

> *As experiências-chave podem fazer convergir as observações e interpretações que os adultos fazem das acções das crianças. (…)*
> *As experiências-chave podem servir como uma referência transcultural para observar e interpretar as acções das crianças. (…)*
> *As experiências-chave podem ajudar os adultos a manter expectativas razoáveis em relação às crianças.(…)*
> *As experiências-chave podem responder a questões sobre a legitimidade das brincadeiras das crianças.(…)*
> *As experiências-chave podem orientar decisões sobre os materiais e a rotina diária.(…)*
> *As esperiências-chave permitem aos adultos reconhecer e apoiar as capacidades emergentes das crianças. (…)*
>
> (Hohmann e Weikart, 1997,: 461- 462-463)

Deste modo as actividades desenvolvem-se a partir das perspectivas das crianças numa dialéctica com o ambiente. Baseiam-se nos seus interesses e intenções, utilizando materiais da sua escolha. São elas que decidem o que fazer explorando activamente todos os sentidos e falando das suas experiências.

> *As crianças falam daquilo que estão a fazer utilizando as suas próprias palavras*. (Hohmann e Weikart, 1997:60)

Procedimentos e Organização do tempo numa rotina diária

Os Educadores organizam o ambiente e planeiam uma rotina diária sólida coerente no apoio a uma aprendizagem activa. A rotina possibilita à criança prever o que se vai passar a seguir a cada momento que vive e confere-lhe ainda um enorme sentido de controlo sobre cada uma das oportunidades que identifica, no seu dia a dia, na sala de actividades do Jardim de Infância.

No ***tempo em grande grupo***, tanto as crianças como os adultos, dão início às suas jornadas com *actividades de música e de movimento, de representação de histórias, de jogo cooperativo, de reflexões colectivas e de projectos*. Pela rotina diária centrada em torno das oportunidades de aprendizagens activas, as crianças e os Educadores traçam um sentido de comunidade. (Hohmann e Weikart, 1997: 8)

> *O ciclo planear-fazer-recordar é o elemento central da rotina diária High/ Scope. A sequência é a seguinte: "no período de planeamento", as crianças planeiam uma actividade, realizam essa e outras actividades no "período de trabalho" e, mais tarde, no "período de recordar", evocam o que realizaram antes.* (Brickmann e Taylor, 1996: 113)

Organizar uma rotina para o dia a dia da criança, segundo Brickman e Taylor (1996), é uma das tarefas relevantes dos Educadores dos programas High/ Scope. A sua relevância passa pela previsão de uma jornada que propicie uma dinâmica metódica para experiências de aprendizagem. Para se encarar uma

autêntica *"rotina High/ Scope",* no seu plano de actividades devem estar contemplados determinados elementos como o *planear*, o *fazer*, o *recordar* e as *actividades em grupos pequenos e em grupos grandes*, considerando que, a sua duração e sequência, possam ser flexíveis.

> *O último artigo, de Warren Buckleitner e Susan M. Terdan, examina a rotina diária efectivamente aplicada, no primeiro dia do período escolar, no programa de um infantário High/ Scope, sublinhando a mensagem de que os educadores devem adaptar a rotina diária às necessidades específicas do grupo de crianças, ao período do ano e à natureza do ambiente escolar.* (Brickmann e Taylor, 1996: 114)

Ambiente

Os ambientes para promoverem uma aprendizagem activa, necessitam claramente de estar organizados em espaços que provoquem essa mesma ideia, isto é, têm de ser variados quanto às actividades que neles se efectuam, de modo a possibilitar exploração, permitindo às crianças desenvolverem a criatividade de forma individual e em grupo. De forma a que os espaços acolham estas características, há que os planificar e equipar a fim de proporcionar aprendizagens efectivas.

O ambiente pode também propiciar à criança liberdade de falar, mover-se e explorar.

> *Quando um objecto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira "correcta" de o entender ou de sobre ele agir.* (Talbot e Frost *apud* Hohmann e Weikart 1997: 161)

De modo a entender-se a relevância do ambiente na aprendizagem activa da criança, é conveniente uma observação e análise da proposta do Modelo High/ Scope e o que este menciona como componentes da aprendizagem activa – os

objectos e os materiais, as manipulações e as decisões, a linguagem da criança e o apoio dos Educadores.

Dois dos aspectos, ou componentes, de uma aprendizagem activa, serão o uso dos objectos e dos materiais, que sendo diversos permitem a sua manipulação e deverão fazer parte integrante do mesmo ambiente da criança.

Por manipulação entenda-se o contacto directo e o uso, por parte da criança, dos objectos e dos materiais que estão ao seu alcance e que selecciona segundo as suas preferências, isto é, por simpatizar ou pela utilidade na resolução de determinada situação. De modo a existir liberdade na manipulação dos materiais e dos objectos escolhidos pela criança, há que considerar que no seu ambiente de aprendizagem activa exista um número de objectos e materiais para cada uma delas que a satisfaçam, assim como um espaço amplo para a sua movimentação e exploração, quer individualmente, quer a pares.

A capacidade de autonomia da criança, fazer escolhas e tomar de decisões, são príncipios a ter em conta na construção do ambiente, e para isto há inevitavelmente uma preocupação em planificar o espaço. Deste modo este deve ser estruturado por áreas de trabalho e do saber, com armários, prateleiras e gavetas, porém pensando sempre na acessibilidade e visibilidade dos objectos e dos materiais. Isto implica uma flexibilidade,

> *…isto é, os objectos e materiais que as crianças usam com finalidades diversas podem estar localizados em áreas distintas, mas dispostos de modo a que criança se possa movimentar de uma para outra de acordo com os ditames da sua brincadeira.* (Hohmann e Weikart, 1997: 162)

No ambiente High/ Scope, os espaços, as áreas, os objectos e os materiais, devem provocar motivação para que a criança se expresse livremente sobre o que gostou, do que aprendeu, tanto aos colegas como aos Educadores.

Para uma aprendizagem activa, o apoio dos Educadores nas brincadeiras das crianças implica que o ambiente seja propício, isto é, esteja acessível tanto a crianças como a adultos. De acordo com esta concepção de que o Educador deve ser um observador participante e colaborar nas brincadeiras das crianças, é útil e essencial que o espaço físico seja antecipadamente alvo de planificação, para todos se movimentarem com segurança e comodidade.

> *Os adultos compreendem que o mais importante é a acção das crianças. Mesmo que o espaço físico possa por vezes ficar desarrumado, dadas as actividades lúdicas e o uso intenso de objectos e materiais, (…) Em resumo, os adultos que usam o currículo High/Scope procuram promover nas crianças uma aprendizagem activa, definindo espaços em que as crianças possam…* (Hohmann e Weikart, 1997: 162)

Espaço e materiais

O Modelo High/Scope aspira a que a criança aprenda de um modo activo, ateando a sua curiosidade e emancipação. Nos espaços goza de momentos lúdicos com uma enorme diversidade de materiais que lhe propiciam a exploração, a construção, o jogo, o brincar ao faz de conta, a pintura, o desenho, etc.

As interacções entre pares e materiais no espaço possibilitam uma aprendizagem activa, pelo conteúdo atraente disponibilizado nas áreas de trabalho e do saber do seu interesse. Organizadas de forma prática, com materiais em número suficiente para satisfação, contribuem então, para muitas brincadeiras em simultâneo, levando a criança a preocupar-se e a interrogar-se pelas relações e interacções que estabelece.

De modo a obter um espaço atraente e agradável, é importante a disposição dos móveis e dos objectos, tendo em conta a segurança. As cores e texturas empregues são importantes, isto por criarem um ambiente promotor de emoções e sensações que resultem em harmonias e contrastes – uma outra característica relevante para a formação de um espaço frutuoso.

Nos espaços de aprendizagem activa deve existir uma área tranquila, para o descanso. Para as crianças também é necessário um espaço que lhes permita o descanso relativamente à agitação das suas interacções, sobretudo quando permanecem no Jardim de Infância toda a jornada.

Nas salas de Educação de Infância High/ Scope, o uso de materiais como a madeira, areia e água, são formas relevantes de transportar para o interior da sala elementos naturais.

Há uma divisão do espaço, por áreas de distintas actividades como a área da casa, da expressão plástica, da construção, da biblioteca, etc. Isto não se prende apenas com a organização, mas também provém de opções pedagógicas, isto porque a criança quando explora uma determinada área, está a aprender aspectos do seu quotidiano e progressivamente adquire conhecimentos da vida social.

> *O **curriculum** não exige um número determinado de áreas e também não indica nomes específicos para as áreas. (…) existem actualmente na Escola-modelo High/ Scope: área de blocos, área da casa, área de expressão plástica, área de computadores, área de leitura e escrita, área de brinquedos (para brinquedos pequenos) e mesa dos feijões (também usada para areia e água).* (Rogers, 1996: 153)

A exploração dos espaços permite à criança interagir percebendo as relações sociais, que sendo vividas, a levam explorar noções e conceitos. Cada vez que mudar de área a sua aprendizagem é contínua, originando-se assim relações interpessoais, resultantes de diferentes géneros de interacção. Este processo de contínua aprendizagem, é uma símile com a textura social elementar, que embora não suficiente, se estabelece como um alicerce imprescindível às aprendizagens curriculares.

É a partir do desenrolar do jogo educativo, melhor dizendo, da aprendizagem activa, no dia a dia, que se estrutura e concebe o espaço, e não unicamente a partir da ideia que uma sala de actividades obedece a um único modelo de

organização. Uma visita a uma Estação dos Correios pode despoletar a criação de uma nova área de trabalho na sala, podendo servir para falar da visita, dos materiais que são necessários para enriquecer essa área, como e para quê fazê-lo. Estaremos então a estabelecer uma conexão e por conseguinte uma avaliação, tanto do espaço, como de uma aprendizagem activa. Isto poderá permitir à criança criar um distanciamento e, em simultâneo, uma aproximação à realidade, vivendo a situação, expressando-se sobre ela e comunicando com os seus pares e adultos.

Avaliação

> *Dentro da abordagem pré-escolar High/ Scope* ***avaliar implica um espectro de tarefas*** *que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto.* (Hohmann e Weikart, 1997: 8)

Avaliar as crianças implica um trabalho de equipa, apoiando-se os adultos mutuamente. Os elementos da equipa, diariamente, reúnem informação sobre as crianças, partindo da observação, da interacção que vão estabelecendo com elas, registando num diário notas ilustrativas. A equipa define um momento para realizarem as reuniões de *planeamento diário*, nas quais partilham entre si, as observações registadas sobre os comportamentos, interacções e projectos das crianças. As observações são analisadas e tomando em consideração as *experiência-chave,* servirão para planificar o dia seguinte.

Com alguma periodicidade, as observações registadas servem para complementar os instrumentos de avaliação da criança, nos quais cada elemento da equipa participa com as suas notas diárias e as suas reflexões de planeamento, ou previsão, elaborados em equipa.

> *Avaliar, na abordagem High/ Scope, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança.* (Hohmann e Weikart, 1997: 9)

Em Portugal o Modelo High/ Scope ganhou visibilidade com os trabalhos de contextualização na realidade educativa portuguesa levados a cabo pelo Projecto Infância desde 1991/ 1992 em Braga, assente nas dimensões de Formação Inicial e em contexto (contínua), investigação e intervenção.

> *Esta acentuação da vertente de formação em contexto causou algumas dificuldades ao projecto. (…) Assim, boa parte da acção de formação em contexto e intervenção no terreno (…) a partir de 1996 (…) deslocam o seu eixo de apoio para a Associação Criança, enquanto o Projecto Infância se centra mais nas vertentes que se articulam com a formação inicial de educadores e a supervisão da formação prática, nomeadamente da prática pedagógica final.* (Oliveira-Formosinho, 2007a : 52-53)

Reggio Emilia

…uma abordagem única à educação na primeira infância, ***As Cem Linguagens da Criança*** *documenta o impressionante conjunto de escolas criadas nos últimos 30 anos em Reggio Emilia, no norte de Itália. (…) Em nenhum outro local do mundo existe tamanha relação harmoniosa e simbiótica entre a filosofia progressista de uma escola e suas práticas.* (Gardner, 1999: ix-x)

Reggio Emilia

Uma cidade do Norte de Itália, Reggio Emília, na região da Emília Romana, dá o nome a este Modelo Pedagógico e Curricular com características únicas em toda a Europa. Este sistema educacional caracteriza-se especialmente por valorizar no trabalho da Educação de Infância a expressão simbólica como forma de desenvolvimento social da criança, considerando-a importante no seu desenvolvimento cognitivo.

Falando um pouco da sua história, o Modelo de Reggio Emilia nasce a seguir à 2.ª Guerra Mundial, em Villa Cella, 1945, muito próximo da cidade de Reggio Emília. A sua comunidade, com o intuito de proporcionar às novas gerações oportunidades de desenvolvimento, cria um sistema de Educação de Infância Municipal para potencializar e experimentar o sucesso escolar, empenhando-se e envolvendo-se com a equipa educativa.

> *Um dos primeiros objectivos dos educadores de Reggio Emília é criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, educadores e famílias se sintam como em casa.* (Lino, 1996: 101)

Loris Malaguzzi, uma das almas do Modelo, jornalista, também fez parte da equipa, orientando o grupo de trabalho. Iniciou uma pesquisa sobre o desenvolvimento das crianças fazendo ele também formação na área da Educação e Infância. Possibilitou a reflexão sobre as práticas deste modelo, teorizando-o.

Com a orientação de Loris Malaguzzi, as escolas Reggio Emília desenvolveram um Modelo Pedagógico construtivista de modo a estimular as crianças ao diálogo e à compreensão sobre as ópticas umas das outras, constituindo um saber conjunto. Os Educadores aguardam pelas ideias das crianças, hipóteses e conclusões e orientam-nas na análise das suas propostas iniciais, encorajando-as a procurar congruências e viabilidades.

A Educação de Infância em Reggio Emilia tem como princípios básicos as relações, as interacções e a cooperação.

> *As crianças devem sentir que toda a escola, incluindo o espaço, materiais e projectos, valoriza e mantém sua interacção e comunicação.* (Rinaldi 1990 *apud* Gandini, 1999: 147)

A acção das crianças e dos adultos

No espaço físico de todas as escolas de Reggio Emília é privilegiada uma estrutura e uma organização de cooperação e colaboração entre todos os adultos de modo a apoiar as crianças possibilitando-lhes diversos contactos, relações estreitas e coesas. Procuram-se respeitar as várias etapas do desenvolvimento das crianças e as suas diversas formas de expressão e para tal há um extremo cuidado na educação para a beleza e harmonia. As crianças são incentivadas a explorar o meio envolvente, estimuladas a perguntar e a escolher, animadas a tomar decisões, encorajadas a levantar questões, formular hipóteses e a resolver problemas.

> *As actividades realizadas pelas crianças incluem: saber observar; saber colocar questões (…) saber representar. Elas devem ser capazes de representar observações, ideias, memórias, sentimentos e novos conhecimentos, numa variedade de formas que vão desde o jogo ao desenho.* (Lino, 1996: 101)

Esta condição de trabalho implica múltiplas formas e *símbolos* de expressão sobre o mesmo conceito, isto é, a maneira como um moinho funciona pode ser aprendida através do desenho, do barro e de construções de madeira e arame. À medida que as crianças comparam as várias representações das suas concepções (ideias e hipóteses) confrontam se com novas concepções e conceitos, levantando novas questões que provavelmente não ocorreriam se usassem apenas um meio, estratégia ou recurso.

> *A instrução, nestas escolas, surge na maior parte das vezes no decurso de um projecto a longo prazo que as crianças conceberam e em que os professores servem de*

> *facilitadores. Os professores oferecem às crianças uma série de meios (tais como o desenho, o barro e materiais reciclados) para que elas representem os seus planos e ideias.* (Forman, 1999: 247)

Esta perspectiva permite às crianças o contacto com diversas formas de expressão e linguagem não verbal, comunicando aos outros os seus conceitos, aprofundando os conhecimentos do mundo e das "coisas" que as rodeiam e sobretudo desenvolvendo o seu espírito crítico.

> *A arte e a estética são vistas como uma parte central da maneira como as crianças percebem e representam seu mundo. A arte não é vista como uma parte separada do currículo, mas ao invés disso é vista como uma parte integral da aprendizagem cognitiva/ simbólica plena da criança em desenvolvimento.* (LeeKeenan e Nimmo, 1999: 254)

Para tal, são acompanhadas para além dos Educadores de Infância, por artistas plásticos ou atelieristas que lhes ensinam técnicas de expressão, quer de pintura, quer de escultura. Percebendo que as suas produções são valorizadas e apoiadas, empenham-se e envolvem-se de tal ordem que o produto final chega a ser surpreendente.

> *A arte não se ensina, nem é o principal objectivo dos educadores de Reggio Emilia. É claro que as técnicas são importantes para saber desenhar, mas não são menos importantes as discussões e os debates que se organizam em grupo, com crianças e adultos, para analisar os desenhos, as pinturas, as esculturas que as crianças fazem.* (Lino, 1996: 103)

No Modelo Reggio Emilia a acção do adulto (pedagogos, educadores, pais, artistas plásticos e auxiliares) caracteriza-se pela constante presença de uma atitude pedagógica e educacional. Sem se tornar num intruso, apoia as dinâmicas sociais e cognitivas que ocorrem a todo o instante. Nas escolas Reggio Emilia, às crianças é atribuído um papel de destaque assim como às interacções com os seus pares, sendo o adulto o seu suporte. Existe na génese do trabalho do Educador a preocupação em estimular a interacção que se estabelece e o reforço das relações pessoais. Compete-lhe apoiá-la no relacionamento social com a escola e comunidade. A tarefa é exigente pois o

que é conhecido é uma prática de cooperação, partilha e reflexão, tanto com as crianças como com os adultos. A observação dos comportamentos, servindo-se de registos áudio e escritos, quer nos espaços interiores, quer nos espaços exteriores, a sua utilização como documentação para análise e discussão da informação recolhida, é uma prática comum nas escolas Reggio Emilia. Esta atitude leva a um melhor conhecimento das crianças e enriquece o acto pedagógico, oferecendo-lhes novas experiências a partir das vividas, proporcionando-se momentos de aprendizagem, nos quais intervêm e partilham com as próprias crianças os produtos e os processos alcançados.

Nas escolas Reggio Emilia as crianças aprendem desde muito cedo a expressarem o seu pensamento e as suas próprias percepções e fantasias e a ouvirem-se uns aos outros. Fazem-no num processo a que os Educadores chamam de *revisitação*, no qual as crianças relembram o(s) acontecimento(s) antecedente(s) e acrescentam à sua memória colectiva, à medida que se desenrola o diálogo, novas ideias e concepções.

> *Os seus conceitos são o produto das suas recordações comuns do acontecimento, recordações paralelas de experiências similares (...) e o conhecimento de que começarão em breve a construir algo que foi definido ao longo dessas trocas de impressões. Para ajudar as crianças a revisitarem as suas ideias, os professores ensinaram-lhes como tornar os seus pensamentos mais explícitos através do uso de meios representacionais – o desenho, o barro, simulações, cartão e, obviamente, as suas palavras.* (Forman, 1999. 250)

Para a *revisitação*, recorre-se também à fotografia e às gravações áudio. Todas as semanas têm oportunidade de verem as suas actividades da semana anterior, através de fotografias, que elas próprias tiram muitas vezes.

> *Por exemplo, no projecto do parque de diversões para Pássaros, as crianças foram ao parque tirar fotografias de fontes. Essas fotografias não foram colocadas num álbum do tipo diário, mas sim levadas para a aula e utilizadas como catalisador para aprofundar a concepção das crianças sobre a fonte.* (Forman, 1999. 250)

Os projectos como forma de linguagem

Assim nascem e se alimentam projectos a curto e a longo prazo. Neles utilizam-se vários dispositivos como recurso para recordar as fontes dos seus conceitos. As fotografias que tiram nas suas saídas ou motivos a estudar são usadas em três etapas: a primeira consiste em projectá-las na parede, à altura das crianças, de modo a ficarem envolvidas e rodeadas pelas imagens; nesse momento têm a oportunidade de realizar representações dramáticas espontâneas como se no lugar estivessem, por exemplo no parque de diversões como o exemplo atrás citado. As mesmas imagens são fotocopiadas a cores e ao vê-las, as crianças falam do que se lembram da visita que fizeram ao parque e os Educadores gravam e registam por escrito à medida que se desenrola o diálogo. Na última etapa, essas fotocópias são coladas cada uma numa folha de papel muito maior, cobrindo-se com uma de acetato apenas a imagem nela contida; e através do desenho, as crianças em cima dela e dos lados, são desafiadas a adicionar outros elementos e situações que não vêem na imagem, recorrendo à memória e/ ou imaginação com coisas que pertencem ao seu conjunto de saberes sobre o tema ou tópico apresentado. Os Educadores lêem-lhes os seus comentários registados na primeira etapa, assim como disponibilizam as gravações áudio. Deste modo a *revisitação* acontece em muitos períodos, alargando-se a riqueza da mente das crianças – assim nascem e se alimentam os projectos no(s) grupo(s) e na(s) escola(s).

> *Em Reggio Emilia, os projectos envolvem uma espiral de experiências de exploração e discussão em grupo, seguida por representações e expressão, através do uso de muitos meios simbólicos, por exemplo, palavras, movimentos, canções, desenhos, construção com blocos, jogo de sombras e até mesmo fazer caretas na frente do espelho.* (LeeKeenan e Nimmo, 1999: 254)

Não há limites de tempo na abordagem dos projectos em Reggio Emilia. Estes desenvolvem-se com um ritmo e orgânica próprios, tornando-se para as crianças e adultos uma aventura colectiva, cujo resultado nunca é claro no seu início. Os projectos nascem das sugestões, temas ou tópicos que interessam às crianças.

Os Educadores partem das observações cuidadas sobre os interesses e ideias das crianças que se desenvolvem com experiências consistentes de aprendizagem, levando-as a explorá-las recorrendo à *documentação, reflexão, repetição e revisão.* (LeeKeenan e Nimmo, 1999: 255)

Os seus processos e produtos, subjacentes e resultantes das experiências vividas no Jardim de Infância, podem-se prolongar e servirem até de pontos centrais nas celebrações do fim de cada ano lectivo, envolvendo também, como durante o ano, a família das crianças e a sua comunidade. Este facto revela a confinça na escola e no Modelo Pedagógico e Curricular adoptado.

> *O trabalho das crianças não é casualmente criado, mas é o resultado de uma exploração guiada de temas e eventos relevantes para a vida das crianças e da comunidade mais ampla...* (Leekeenan e Nimmo, 1999: 254)

Nesta dinâmica os trabalhos das crianças são uma forte base de comunicação entre a escola e a família, pois é de realçar o empenho dos seus profissionais em envolver as famílias e a comunidade.

> *As famílias têm o direito de estar informadas sobre o processo de desenvolvimento dos seus filhos e o direito de participar em toda a acção educativa.* (Lino, 1996: 103)

Os Educadores sabem que ao terminarem o ano lectivo dando visibilidade aos projectos desenvolvidos, verbalizados e incorporados pelas crianças, iniciam o próximo ano de actividades seguramente a partir dessas experiências, processos e produtos que perduraram e viveram nas crianças e pelas crianças. Têm a convicção que elas conceberão, fruto do encanto dos significados dos seus saberes, outras “coisas” diferentes e mesmo projectos distintos.

As crianças sabem que estas festas fazem parte das tradições da escola e valorizam-nas de tal modo que as consideram como pontos altos das suas experiências e é com entusiasmo que assistem a toda a envolvência e empenho na participação e colaboração da comunidade – educadores, pais e outros. Estas vivências são retidas na memória de cada um, contribuindo para

uma memória colectiva rica em acontecimentos que mais tarde verbalizam na *revisitação*.

O(s) trabalho(s) em Ateliê(s)

Para além deste trabalho, um outro de grande valor, talvez o que mais se destaca à primeira vista, pela sua originalidade, é o dos artistas plásticos nas escolas Reggio Emilia em ateliês de pintura e escultura.

> *No trabalho de **atelier** o artista plástico (**atelierista**) ajuda as crianças a tornarem-se "mestres" numa diversidade de técnicas de expressão plástica: desenho, pintura, modelagem, colagem, etc. O domínio das técnicas é importante porque permite às crianças expressarem-se utilizando múltiplas linguagens.* (Lino, 2007: 107)

Neste espaço, no ateliê, na presença e com o apoio do artista plástico, as crianças manipulam muito naturalmente diversos materiais e aprendem diferentes técnicas de expressão plástica, usando as mãos e a mente, educando a sua sensibilidade estética. Organizam com o apoio dos adultos worshops onde comentam os seus trabalhos e projectos organizando-se e explorando-se inúmeras formas de linguagem não verbal e de representação de emoções e ilusões, fantasias e sonhos, realidades e utopias, sempre da iniciativa das crianças e certamente muitas vezes sentidas e partilhadas pelos adultos.

> *Este tipo de espaços de trabalho são comuns nas escolas de Reggio, espaços suficientemente grandes para duas ou mais crianças trabalharem numa representação comum. Um grande fresco de Verão, uma grande máquina de fazer vento, uma representação gigante de fadas num quadrado de relva e uma pintura enorme de um dinossauro com 60 metros de comprimento são alguns exemplos de construções em grande escala de que me lembro.* (Forman, 1999: 252)

Aqui as crianças têm oportunidade de comparar, observar e representar fisicamente o seu desenho utilizando o barro de oleiro. Geralmente este trabalho efectua-se aos pares proporcionando-se assim a troca de ideias, o que

facilita a aprendizagem, envolvendo-as num processo de (re)criar uma representação simbólica para as suas imaginações, iniciando-se ao mesmo tempo a discussão e apreciação das ideias dos outros.

> *Compare-se o contexto social de aprendizagem entre estes macroespaços e o espaço do tamanho da folha de papel da arte individual. Trabalhar num espaço comum exige mais planificação do desenho final, mais meditação sobre o processo, mais atenção aos pontos de vista da outra criança. E, ainda mais importante, estes macroespaços encorajam as crianças a procurar a relação entre as componentes individuais, um processo crucial do desenvolvimento das estruturas de conhecimento.* (Forman, 1999: 252)

Isto faz com que cada criança considere as perspectivas dos colegas para assim conseguir reproduzir e transmitir as suas ideias. Os significados parecem ser eficazes quando identificam o contraste e a harmonia entre as diferentes perspectivas, quando falam dos seus produtos e relatam os processos de construção.

> *É também significativo o facto de a interpretação em barro não ser a interpretação de uma fotografia, muito embora estas crianças fotografem objectos com frequência. Isto é, o próprio desenho é uma representação das suas recordações de fontes em geral, um registo das suas experiências pessoais...* (Forman, 1999: 256)

Os desenhos constituem-se como exteriorizações e verbalizações das recordações das crianças tornando-se as suas teorias. Por exemplo quando modelam em barro os seus desenhos, deparam-se com situações como as de construir aspectos tão simples que projectaram no desenho e que nesta actividade parecem impossíveis; descobrem também coisas que não foram representadas ou previstas no mesmo desenho. Conclui-se que

> *...o desenho é uma representação da sua teoria pessoal (...) torna-se uma planta quando usado como um modelo para esculpir em barro. A planta é lida como um conjunto de instruções para a acção, e isto permite que outra criança se junte ao processo de simbolização e debate com a primeira criança.* (Forman, 1999: 257)

Este trabalho é articulado pelos educadores e pedagogos, para assim existir um conjunto dinâmico de experiências que se constituem excelentes aprendizagens. Esta tarefa pertence ao pedagogo. Nas escolas Reggio Emilia a presença deste profissional distingue-se dos restantes pois é a ele que compete a orientação e coordenação e neste processo educativo a sua finalidade é constituir a criança como única e protagonista do seu próprio desenvolvimento. Para o fazer apoia e orienta a acção dos Educadores e das famílias, ouvindo e dialogando, salvaguardando as boas relações que se constroem.

As Escolas em Reggio Emilia

Em Reggio Emilia o currículo nunca se encerra, nem muito menos se apresenta como uma rotina. Os profissionais defendem um processo contínuo de experiências, conduzido pelas crianças, e não modelado por eles. As crianças decidem e escolhem os caminhos a percorrer, os adultos apoiam e guiam os seus passos. Os Educadores defendem o planeamento para definir o método de trabalho, traçam objectivos educativos mas não estipulam metas específicas e concretas para as actividades e projectos a desenvolver. Formulam antes hipóteses para as experiências a promover, servindo-se do conhecimento que possuem das crianças e da sua comunidade. As suas propostas são flexíveis e têm como base as necessidades e os interesses emergentes das crianças. Este tipo de planeamento segundo os profissionais de Reggio Emilia é o que melhor se adequa ao desenvolvimento do Currículo Emergente. No

> …*currículo emergente (…) o planejamento é desenhado e construído, com relação à educação de crianças em suas escolas.* (Rinaldi, 1999: 113)

Nunca partem do nada, no início de cada ano lectivo, valorizando as vivências do ano anterior, com base no acompanhamento dos seus grupos de crianças, e ainda com o contacto permanente com os pais, elaboram o plano de trabalho a levar a cabo.

> *…o conflito e a negociação parecem ser as "forças propulsoras" para o crescimento. Um currículo emergente é aquele que permite o desenvolvimento desse processo construtivista.* (Rinaldi, 1999: 117)

As Escolas para crianças pequenas em Reggio Emilia são compostas por Creches e Jardins de Infância. O seu funcionamento está de acordo com as necessidades reais das famílias das crianças que acolhem. Nos seus estabelecimentos de ensino não se pode considerar a existência de uma rotina predeterminada para cada tipo de actividades. O que existe e é privilegiado, é uma organização do tempo de modo a que as crianças possam ter oportunidades em experimentar diversos tipos de interacções, quer com os seus pares, quer com os materiais, quer nos espaços interiores, quer nos exteriores. De qualquer modo, seja qual for o tipo de interacção, manipulação ou relação, a escolha do seu trabalho é livre assim como a companhia e o apoio do adulto – educadores, artistas plásticos, auxiliares e até alguns pais que fazem parte da equipa educacional. As crianças estão organizadas por grupos e o seu dia inicia-se com uma reunião de cada grupo com o seu Educador, na sua sala. É neste tempo e espaço que se fazem as escolhas de trabalho para o dia, assim como os espaços e os materiais necessários, que seleccionam autonomamente. As crianças, ao longo do dia podem experimentar vários contactos e diferentes materiais nos diversos espaços da escola. Os adultos gostam de trabalhar com as crianças em pequenos grupos para facilitar o desenvolvimento social e cognitivo, verbal e não verbal. Reúnem-se várias vezes por dia, adultos e crianças, para dialogar, partilhar sucessos e fracassos, planear actividades e definir projectos, assim como saídas ao exterior e visitas a locais da comunidade, para fortalecer, consolidar e estimular novas aprendizagens. Este modo de vida na escola, dos adultos e sobretudo das crianças, está espelhado nos vários espaços educativos.

> *O cuidado posto até ao pormenor na organização do espaço é característica fundamental das escolas municipais. Segundo os educadores de Reggio Emilia, «o espaço é o terceiro educador». Através de um ambiente que promova a criatividade, a interacção, a descoberta, (…) atribuem ao espaço funções educativas.* (Vasconcelos, 1994: 41)

É nas paredes de toda a escola que se expõem os trabalhos das crianças. À entrada de cada centro existem placares onde se podem visualizar as actividades realizadas pelos vários grupos de trabalho. Deste modo as escolas de Reggio Emília promovem um elemento essencial da cultura italiana, a interacção social e a aprendizagem cooperativa, respeitando o lugar de cada um e o seu desenvolvimento, facultando assim uma boa observação global de toda a comunidade instrutiva.

> *As escolas são construídas, ou remodeladas, para promoverem e facilitarem a interacção social, a exploração e a aprendizagem cooperativa, permitindo assim, um melhor relacionamento entre todos os que intervêm no processo educativo.* (Lino, 1996: 107)

Todas as salas engrandecem o relacionamento entre todos os que usufruem delas, trocando experiências e conhecimentos, construindo interacções e também a partilha, quer dos espaços, quer dos materiais.

> *Nas diferentes escolas é valorizado um espaço comum, amplo, local de variadas actividades de jogo simbólico, de movimento, de representações teatrais, ponto de encontro das crianças das diferentes salas, entre educadores, entre pais e educadores – crianças, etc. Este local chama-se a «piazza» e é concebido na tradição do conceito de praça pública, comum aos países sul da Europa.* (Vasconcelos, 1994: 42)

Dentro de cada uma das salas existem várias áreas de trabalho, como uma área de motricidade coberta com uma alcatifa e com almofadas, de modo a propiciar enfiamentos, encaixes e pequenas construções; uma área de construções que dispõe de vários materiais de diferentes formas e dimensões, considerada uma continuação da anterior e a mais ampla e maior de todas; áreas mais pequenas, tranquilas e escondidas para as crianças ouvirem música ou histórias; a área do jogo simbólico é colocada estrategicamente na *piazza*, ficando assim comum a todas as salas, tal com acontece com o *ateliê* e a biblioteca. Nestas últimas, também existe um forte espólio de materiais produzidos pelas famílias e pelos grupos (crianças e profissionais) que vão passando na escola, constituindo-se como arquivo e documentação para memória colectiva.

> *Cada sala de actividades inclui uma ampla área central onde crianças e educadores se podem encontrar, para além de espaços de trabalho mais pequenos e um «mini-atelier» (pequena sala de actividades plásticas) onde as crianças podem trabalhar em projectos a longo prazo. (…) Cada escola tem também um amplo* ***atelier*** *(…) onde o «professor de arte» trabalha tanto com as crianças como com os educadores.* (New, 1991: 34)

E brincam! Também brincam livremente, pois usufruem do equipamento, quer fixo, quer móvel, de recreio, como escorregas e baloiços. Podem sob sombra ou em espaços verdes sem ela, correr, saltar, trepar e ultrapassar obstáculos; em zonas de água e areia, sem se aperceberem, realizar experiências ricas em noções lógico-matemáticas; têm ainda outras zonas propícias a cultivar, plantar e semear assim como cuidar de animais domésticos e do seu habitat.

Com todos estes aspectos, na opinião de muitos autores, o Modelo Reggio Emília considera o Espaço como um Educador. Quem o vê, confirma!

Movimento da Escola Moderna

É no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam e se reproduzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objectos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem). (Niza, 1996: 141)

Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna celebrou em 2005 quarenta anos de existência activa na Educação em Portugal. Surgiu num período bem pouco favorável no nosso país à criação de modelos e associações pedagógicas reformadoras, mas guiou o seu trajecto por princípios como a democracia participada, a educação inclusiva e a autoformação cooperada em que na actualidade continuam a assentar as práticas dos seus profissionais. Sérgio Niza foi o seu fundador e precursor e os seus ideais nem sempre foram bem acolhidos no seio da comunidade profissional dos professores, nem muito menos pelos políticos do antigo regime. Niza (1996) refere que a sua criação resulta da convergência de três contextos de educação e das práticas dos seus professores:

> *… a concepção de um município escolar, numa escola primária de Évora, a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio, em 1964; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Hellen Keller apoiada nas técnicas Freinet; a organização, por Rui Grácio, dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores, entre 1963 e 1966. É justamente em 1966 que se funda o Movimento da Escola Moderna por transformação do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica constituído no Sindicato.* (Niza, 1996: 139)

Em 1966, ano em que morre Célestin Freinet, o MEM coliga-se à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna e na sua constituição inspira-se no modelo de uma "Pedagogia Freinet", contextualizando o trabalho teórico e prático dos professores portugueses e incitando à reflexão o sobre trabalho que desenvolvem nas escolas e comunidades. De uma concepção empirista da aprendizagem assume progressivamente uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, considerando as interacções sociocentradas, legado dos princípios orientadores de Vigotsky e Bruner. O MEM orientou

> *… o seu trabalho de formação cooperada e o respectivo modelo pedagógico de intervenção escolar para uma perspectiva sócio-cultural decorrente dos trabalhos de Vigotsky, deslocando-se, assim, dos esforços empreendidos nos primeiros tempos, com o apoio das técnicas Freinet…* (Niza, 2005: 22),

isto nos anos oitenta, pois o autor considera que os trinta anos de história do movimento se podem dividir em três fases:

> *Os dez primeiros anos de tacteamento, os outros dez de construção e os últimos dez de desenvolvimento acelerado no plano das ideias, da construção, de dar nomes às coisas.* (Niza *apud* González Roa, 2003: 58)

O Movimento da Escola Moderna em Portugal destaca-se pelo empenhamento dos professores na construção de uma sociedade democrática e pela valorização de uma pedagogia e cultura que assentam nas potencialidades sociais da Educação. Este Modelo Pedagógico centra a sua actividade na formação continuada dos seus profissionais, implicando a autoformação cooperada que se traduz numa preocupação progressiva com a profissão de Educadores/ Professores, manifestando a reflexão e a partilha das suas práticas e a vida nas e das suas escolas.

> *Nas últimas décadas tem transferido a sua actividade de reflexão e teorização da prática, para a construção de um modelo de acção pedagógica por oposição ao método simultâneo do século XVII ainda generalizado nas escolas e que as tem transformado em desertos culturais de vida inautêntica.* (Niza, 2005: 22)

Se por um lado, esta perspectiva transmite bem a segurança e confiança dos profissionais que integram o Modelo, por outro revela que o modelo quando nasceu não tinha como principal objectivo a teorização da sua prática. A sua teorização surge da exigência da sua evolução com os tempos, das mudanças sociais e por sua vez das alterações políticas.

O Movimento da Escola Moderna, com uma cultura muito própria, anuncia-se como uma disposição pedagógica convencionada em valores sociais e humanos, em consequência de uma formação cooperada pautada por princípios democráticos.

> *A escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.* (Niza, 1996: 141)

O Movimento da Escola Moderna define-se e constitui-se como uma Associação de Profissionais da Educação centrada na autoformação cooperada dos seus elementos, no estímulo e apoio à formação contínua e no enriquecimento pedagógico das diversas áreas da Educação e níveis de ensino. Por um lado privilegia e valoriza o papel do Educador/Professor activo no âmbito educativo e social a que pertence, no qual procura crescer como profissional, junto dos seus pares, e como cidadão, junto da comunidade. Por outro lado destaca a sua apropriação do contexto onde desenrola a actividade e enaltece a sua intervenção. De um modo coerente com os seus princípios, o Movimento defende uma pedagogia suportada por práticas democráticas na direcção dos intentos que advoga.

> *Niza (1996) defende que o eixo principal do modelo de educação escolar da Escola Moderna Portuguesa é a construção da democracia através da sua vivência quotidiana na escola.* (González Roa, 2003: 65)

Os seus desígnios pedagógicos dão ênfase às hipóteses e questões das crianças na sua totalidade e espontaneidade; corporizam-se em problemas e projectos, incitando estratégias de investigação; e explanam-se pela criatividade.

O seu trabalho defende e estriba-se na construção de estratégias que unem e orientam a produção de repostas activas e relevantes para as distintas conjunturas instrutivas e de desenvolvimento, quer do educando, quer do Educador. Advoga ainda que ensino formal deve contribuir para o progresso social e moral das crianças e adultos.

> *Com esse objectivo, o trabalho escolar é combinado de forma explícita entre o professor e os alunos através de um processo de diálogo negociado em que todos os elementos do grupo-classe podem participar activamente, num exercício de democracia directa (Pires, 1995).* (González Roa, 2003: 65)

Os autores afirmam que os assuntos programáticos estruturam-se em projectos e roteiros contratados de forma cooperada de modo a explicitar as negociações

entre os professores e os seus alunos, servindo como base dos conhecimentos extra-escolares que surgem no dia-a-dia da escola e da comunidade. É assim que as crianças participam afincadamente na planificação dos processos e produtos instrutivos, isto é, na *… realização, avaliação e regulação de todo trabalho escolar.* (González Roa, 2003: 65).

Para que se acautele a qualidade pedagógica é útil que se construam e se organizem espaços e materiais para se proporcionar a cada uma das crianças, e também a todas, progressão nos seus processos de aprendizagem e se assimilem, de acordo com o seu desenvolvimento, os saberes, os conhecimentos e os produtos. Isto envolve estratégias de intervenção diferenciadas por parte do adulto, alternando o trabalho colectivo com períodos de trabalho autónomo, em pequenos grupos e/ ou individualmente, na sala de actividades.

Congruente com este ponto de vista procura-se a aplicação de uma prática integradora de todas as crianças além de qualquer diferença, respeitando-se a identidade, personalidade e particularidade de cada uma, na crença de que todas podem alcançar os propósitos e as finalidades do ensino e da aprendizagem determinados.

O fundador do Movimento da Escola Moderna, Sérgio Niza, expõe as *finalidades formativas* do modelo:

> *1. A iniciação às práticas democráticas.*
> *2. A reconstrução (re-criação) da Cultura.*
> *3. A re-instituição dos valores e das significações.* (Niza, 1992: 46)

De modo a celebrar-se uma “convenção” e mediação educacional dos Educadores/ Professores, na mesma construção, descreve os princípios pedagógicos e concepções estratégicas subjacentes ao MEM:

1. *Os meios pedagógicos veiculam (em si) os fins democráticos da educação.*

2. *A actividade escolar, enquanto contrato social e educativo, explicitar-se-á através da negociação progressiva dos processos de trabalho que fazem evoluir a experiência pessoal para o conhecimento dos métodos e dos conteúdos científicos e artísticos.*

3. *A prática democrática de planeamento (actividades e projectos), organização, avaliação e regulação da vida escolar, partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação.*

4. *Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas Ciências, nas Artes e no Quotidiano (Homologia de processos).*

5. *A informação partilha-se através de circuitos de comunicação dos saberes e das produções (ciclos de produção/ consumo).*

6. *As práticas darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos através da participação dos saberes e das formas de intervenção social.*

7. *Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula "Actores" comunitários como fonte de saberes dos seus projectos.*

(Niza, 1992: 47)

O Movimento da Escola Moderna enfatiza ainda a partilha e a reflexão das práticas dos Educadores/ Professores na ânsia de aferir um sentido ético para a acção pedagógica. O percurso de reflexão no qual se une o Educador do MEM com a prática, confirma e valoriza os aspectos mais agenciados na herança pedagógica do modelo e o seu aperfeiçoamento produz-se graças à reflexão e fundamentação da prática.

> *O trabalho de reflexão sobre as práticas pedagógicas materializa-se numa aprendizagem decisiva no desenvolvimento da pedagogia. Trata-se de construir a profissão e de re-criar a pedagogia.* (González Roa, 2003: 67)

O Movimento tende a estimular a consciencialização e consolidação de uma pedagogia clara e constantemente sujeita à apreciação pelos profissionais em Educação de Infância assim como pelos contextos onde se insere. Espera-se assim a inovação incessante de modo a corresponder às necessidades e interesses decorrentes dos processos e dos produtos do desenvolvimento da Educação de Infância, a fim de apresentar cada vez com mais eficácia propostas educacionais e sociais mais compatíveis com as nossas comunidades.

> *Aposta-se numa formação democrática, cujo objectivo aponta para o desenvolvimento de uma pedagogia explícita, consciente e assumida. Ao mesmo tempo, defende-se uma formação e uma pedagogia caracterizada por um processo de permanente construção e reconstrução, isto é, flexíveis e abertas.* (González Roa, 2003: 68)

A *orientação do processo de ensino-aprendizagem* neste Modelo decorre de um conjunto de procedimentos didácticos, nos quais se evidenciam *três movimentos estratégicos* que caracterizam o seu sentido e a sua direcção:

> *Do processo de produção para a compreensão (…) Da intervenção para a comunicação (…) Da experiência pessoal para a didáctica "a posteriori"…* (Niza, 1996: 145)

No primeiro, os factos e os fenómenos levam a uma consciencialização das direcções, a uma organização e/ou invenção das relações entre os factores e as etapas dos processos para assim se alcançarem os produtos. Os saberes erigem-se do trajecto de metacognição, baseando-se na configuração do desempenho que se funde com a sintaxe do conhecimento.

> *O conhecimento constrói-se assim pela consciência do percurso da própria construção.* (Niza, 1996: 145)

O segundo salienta a jornada desde o início da actividade, experiência ou projecto, passando pelo desenrolar da acção até à avaliação aferidora, de modo a que a sua transmissão chegue aos seus pares, ou até mesmo a um

público mais distante e ausente. O intuito de comunicar os processos e os produtos da aprendizagem, resultantes por exemplo de um projecto, é social e confronta os seus saberes com uma (re)estruturação do conhecimento,

> *... transformando-se em **habitus** pedagógico o lema de Jerome Bruner de que ensinar é a melhor maneira de aprender.* (Niza, 1996: 145)

O terceiro enfatiza-se pela precisão de uma estruturação e reestruturação particular sobre os saberes e estratégias nas práticas individuais ou em grupo, assentes na reflexão e análises teóricas, tanto por parte das crianças como dos Educadores/ Professores. Este aspecto resulta de um trabalho a pares ou colectivo e suporta inspirações dos processos e produtos das aprendizagens.

> *Esses momentos de ensino são realizados **a posteriori** para regular e aperfeiçoar, e não como direcção apriorística da acção ou das aprendizagens...* (Niza, 1996: 145)

Uma das condições essenciais dos *pressupostos do processo educativo* do Movimento da Escola Moderna funda-se no dinamismo social da actividade do Jardim de Infância e na constituição dos seus grupos de crianças, não por faixas etárias, mas sim na formação de grupos heterogéneos. Isto leva a uma consideração pelas diferenças quanto aos géneros e culturas particulares de cada um dos elementos que o constituem, inclusivamente adultos.

Outro aspecto reside no trabalho inovador, à época, de Freinet, que assenta numa dinâmica de livre expressão das crianças, resultante da valorização e comunicação das suas vivências na sala de actividades, falamos dos seus processos e produtos (as actividades, os projectos, as ideias, as opiniões e as produções). O Educador é responsável por dar visibilidade a esta acção das crianças, dispondo-se na totalidade para registar os acontecimentos, suscitar o diálogo, estimular as criações artísticas e técnicas e ainda para enriquecer as trocas e as novas aprendizagens de modo a torná-las significativas, apoiando as crianças a expô-las e comunicá-las.

Nesta prática é imprescindível proporcionar às crianças momentos impregnados de ludicidade nas suas actividades, explorando ideias e conceitos, materiais e espaços, documentação visual e oral, de modo a que se suscitem as questões e as concepções alternativas de cada um. Claro que compete ao Educador estar atento e tomar uma posição provocatória face às interrogações das crianças para assim se desenvolverem projectos.

> *...projectos de pesquisa, auto-propostos ou provocados pelo educador, (…) alimentam,* [num] *modelo educativo como o da Escola Moderna (…) o desenvolvimento em simultâneo de projectos diversificados no trabalho educativo.* (Niza, 1996: 146)

A concepção do espaço educativo de uma sala de actividades de um Educador que trabalhe no Modelo, é sempre da sua responsabilidade embora o MEM defenda a existência de seis áreas básicas e distintas. As áreas dispõem-se à volta da sala, destacando-se uma mais central, a área polivalente destinada aos trabalhos em grande grupo e outras actividades típicas deste modelo, que teremos oportunidades de descrever mais à frente, mas

> *As áreas básicas desenvolvem-se: num espaço para biblioteca e documentação; numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências e experiências; num espaço de carpintaria e construções; num outro de actividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda num espaço de brinquedos, jogos e "faz de conta".* (Niza, 1996: 146)

A biblioteca constitui-se como um arquivo de documentação de apoio às actividades e projectos. Normalmente aqui encontram-se para além dos livros de histórias e revistas, enciclopédias e muitas produções das crianças, isto é, trabalhos realizados na sala de actividades que culminaram na compilação de dados e análises de aprendizagens alcançadas com os projectos desenvolvidos, valorizando-se assim a história desse(s) grupo(s).

Na oficina de escrita e reprodução, estão disponíveis todo o tipo de materiais que permitem a escrita, a sua composição e organização gráfica. Podemos encontrar a máquina de escrever, o computador e a impressora, o limógrafo, e actualmente um pouco mais raro, mas possível, a prensa Freinet. Este espaço

e os seus dispositivos proporcionam a escrita, reproduzindo-se textos das crianças que são por elas ilustrados e que em momentos oportunos o Educador teve o cuidado de passar do código oral ao escrito. Expõem-se, discutem-se e exploram-se quanto à sua forma e composição.

O espaço destinado às actividades de expressão plástica dispõe de materiais que suscitam e consideram várias possibilidades de expressão artística e técnicas de pintura, desenho, modelagem e tapeçaria.

A carpintaria é uma área que funde as actividades de produção e construção inventadas ou pensadas para determinado fim, como por exemplo a construção de um instrumento musical que servirá de recurso a uma outra actividade ou projecto.

Ao espaço destinado às ciências gostam de chamar laboratório de ciências, pois é composto pelos mais diversos materiais que estimulam a experimentação de objectos e as suas relações físicas e químicas. Aqui as crianças podem medir e pesar, usando fitas métricas, balanças e outros instrumentos; cuidar de animais domésticos e observá-los; fazer experiências, podendo usar ficheiros e roteiros, registando as observações e resultados dos problemas estudados, dando início ao estudo das ciências.

A área dos brinquedos e do jogo simbólico é normalmente apetrechada com mobiliário diverso e materiais como roupas e adereços que permitem a composição das personagens que criam nas suas actividades de jogo de faz de conta, e ainda serve de apoio a projectos de representação dramática. Tradicionalmente este espaço dá lugar à casinha das bonecas mas quando o Educador se envolve com o seu grupo de crianças, pode apoiá-lo na sua transformação e assim construírem variadíssimos espaços de representação da vida social ou do imaginário da literatura infantil.

> *Evitamos os ambientes de educação com miniaturas pela sua condição infantilizante. Cada uma dessas áreas deverá reproduzir, portanto, um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas.* (Niza, 1996: 148)

A cozinha ou um outro espaço que a substitua, permite actividades de cultura e educação alimentar, podemos aqui consultar livros de receitas ou dossiers construídos pelo grupo de crianças a partir de recolhas de receitas que fazem junto da família e comunidade, ou por correspondência com colegas de outros Jardins de Infância, assim como vários utensílios para cozinhar. É neste espaço que geralmente se expõem as normas e regras de higiene alimentar assim como cuidados com a alimentação, com registos ilustrados pelas crianças.

A área polivalente é composta muitas vezes por um conjunto de mesas e cadeiras em número suficiente de modo a que todos os elementos do grupo (crianças e adultos) tenham lugar sentado. Esta área destina-se ao trabalho colectivo do grande grupo, como o acolhimento, o conselho, as comunicações, reuniões e outros encontros; serve de apoio às actividades de pequenos grupos ou para a realização de trabalhos individuais, assim como para o Educador, que normalmente o usa como aglutinador para toda a vida do grupo (também para tarefas de escrita e de leitura de e para projectos, e outras que resultam do trabalho autónomo nas diversas áreas disponíveis).

Instrumentos de Pilotagem

> *O ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto. Será também numa das paredes, de preferência perto de um quadro preto à sua altura, que as crianças poderão encontrar todo o conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da actividade educativa participada por elas.* (Niza, 1996: 148)

Sérgio Niza refere-se aos instrumentos de pilotagem de toda a acção, a das crianças e adultos da sala. Conhecidos em várias práticas, servem para monitorizar a actividade educativa. É muitas vezes comum encontrar variações que resultam de negociações entre as crianças e os Educadores, para os adaptar ao grupo que os utiliza; normalmente são pequenas diferenças que se limitam a definir códigos de preenchimento, leitura e avaliação. Um dos mais importantes na vida de todos da sala é o *Plano de Actividades*, que consiste num mapa de dupla entrada onde estão descritas numa linha horizontal superior as actividades disponíveis na sala para o trabalho autónomo e na coluna esquerda, na vertical, o nome de cada criança pertencente ao grupo. Com um código convencionado pelo grupo, cada uma das crianças tem a oportunidade de nele registar as suas intenções de trabalho e em momento oportuno e definido em conselho pelo grupo, proceder à sua avaliação. Este instrumento é conjugado com a *Lista Semanal dos Projectos* que se actualiza semanalmente e ainda com a coluna *Queremos Fazer* do *Diário de Grupo*.

Os projectos possibilitam o desenvolvimento de actividades, que podem ocorrer em simultâneo, e desencadeiam-se a partir de um conjunto de vivências individuais ou da vida do grupo que se traduzem em acções planeadas, enredando-se num percurso social da vida do grupo, co-construindo aprendizagens.

Muitas são as actividades na sala do Jardim de Infância que suscitam e lançam as crianças para os projectos, sejam eles de grande ou pequena dimensão, de longa ou curta duração, interessa sim que incluam as suas diferentes fases de desenvolvimento. Começando pela sua *Formulação* a partir de conversas em grupo tanto nos acolhimentos como nos Conselhos, identifica-se um problema ou pretensão. De seguida o grupo deve fazer o *Balanço diagnóstico* levantando um conjunto de hipóteses, apresentando as suas *ideias primeiras* ou *concepções alternativas* sobre as questões e conceitos que coloca. A fase seguinte é a de *Divisão e distribuição do trabalho* na qual se define(m) a(s) metodologia(s) de trabalho para pesquisa e recolha de dados, quem faz e quando. Na *Realização do trabalho* aplicam-se as decisões tomadas e as posições desejadas pelo grupo, desenvolve-se assim o estudo, pesquisando/

experimentando e resolvendo-se outros problemas que surjam (em pequenos grupos, pares ou individualmente); nesta fase emerge muitas vezes a formulação de um novo problema que pode dar origem a um outro projecto a ser trabalhado em simultâneo. A última fase, e que também pode suscitar outras vivências ou experiências porque as aprendizagens agenciadas não se encerram em si, é a fase da *Comunicação* na qual se partilham as conclusões, melhor dizendo, os novos saberes e descobertas; é apresentada em primeiro lugar ao grande grupo e depois da sua apreciação e avaliação pode também ser partilhada com os pais e a comunidade, os restantes colegas da escola ou até outros mais distantes com quem possam estar a corresponder-se.

> *A característica fundamental de antecipação do processo de actividades torna fundamental a estimulação deste tipo de trabalho que pressupõe a passagem da actividade escolhida para um conjunto de actividades ordenadas para um fim (resposta a um problema) e que as crianças deverão explicitar (representar) antecipadamente, mesmo que de uma forma aproximada.* (Niza, 1996: 148)

Um instrumento de gestão das tarefas da responsabilidade de cada uma das crianças do grupo, como dar comida ao peixe ou ao hamster, pôr as mesas para o lanche, limpar, arrumar ou verificar se está tudo em ordem, etc., tem o nome de *Quadro das Tarefas*. É um quadro indicador das tarefas de manutenção e organização das rotinas instituídas na sala, a distribuir pelas crianças. Alinhadas na horizontal ou na vertical, o seu preenchimento resulta de lhes fazer corresponder os nomes das crianças que se responsabilizam pela(s) tarefa(s), decididas em conselho por eleição, escolha própria ou sugestão dos colegas ou Educador. Consoante o convencionado pelo grupo e resultante da sua criatividade também podemos encontrar variações deste quadro quanto à sua apresentação, mas de uma coisa estamos certos, existe sempre o mesmo intuito e princípio de trabalho a este subjacente.

As presenças são marcadas no início de cada jornada educativa no *Mapa das Presenças*. Regula e orienta as crianças para as presenças e ausências na sala e é também um acúmulo da frequência no Jardim de Infância. A sua periodicidade é mensal, proporcionando a todas uma calendarização, uma evolução e passagem no tempo.

> *Os ritmos de presenças alternando com as ausências, sempre significativas para cada criança, ajudam a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos.* (Niza, 1996: 150)

Este instrumento de pilotagem é um quadro de dupla entrada que apresenta numa coluna superior horizontal os dias do mês; na primeira coluna vertical à esquerda no quadro estão os nomes (e fotografias) das crianças; é preenchido com códigos convencionados pelo grupo (razão pela qual também se podem encontrar variações) na quadrícula onde o nome se cruza com o dia da semana e do mês. A sua leitura regular e avaliação aferidora resultam como disposições de ensaio, isto é

> *…funcionam sistematicamente como plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social dos grupos de autores e actores dos factos registados.* (Niza, 1996: 150)

Estes aspectos surgem também, de um modo muito explícito, no *Diário de Grupo*. Apresenta-se numa folha com dimensões variáveis, acordada com o grupo em função do espaço onde se expõe e da criatividade de quem o constrói, com medidas geralmente entre os 90 x 60 cm, dividida em quatro colunas. Também se encontram variações nas suas designações linguísticas, mas as duas primeiras acoitam juízos e atitudes positivos (“gostei” ou “acho bem”) e negativos (“não gostei” ou “acho mal”) observáveis e agenciados quer pelas crianças, quer pelos adultos.

As outras duas colunas destinam-se à planificação e avaliação do trabalho na sala, isto é, normalmente à avaliação reguladora das ocorrências significativas do grupo (“fizemos”), e a outra, a quarta, à planificação ou sugestões de trabalho (“queremos fazer” ou “desejamos”). A sua ordem pode não ser esta que aqui apresentamos, pois também resulta de convenções em conselho, em todo o caso é assim considerada pelo Movimento, que refere:

> *Nas três primeiras assenta o balanço sociomoral da vida semanal do grupo, o que permite, pelo debate que proporciona, uma clarificação funcional de valores. E a quarta*

> *coluna ajuda a planear actividades educativas futuras. Assim se caminha da avaliação para o planeamento, como convém ao processo formativo.* (Niza, 1996: 150)

Um dia no MEM - A dinâmica da jornada

A dinâmica da jornada do MEM no Jardim de Infância é composta por dois períodos bem distintos, a manhã e a tarde. Durante a manhã o grupo concentra a sua actividade na previsão do dia de trabalho, no trabalho autónomo e nas comunicações. Isto acontece de uma forma livre, da responsabilidade das crianças, competindo aos adultos o apoio incondicional e discreto nas várias áreas de trabalho onde ocorrem as actividades e os projectos geridos pelo *Plano de Trabalho,* que cada um preenche, e pelo *Diário* do Grupo.

Assim a manhã começa com o *Acolhimento* em conselho na área polivalente. Neste espaço e momento concentram-se no diálogo que estabelecem, contando novidades uns aos outros, por exemplo, ou prevendo a jornada educativa. Isto processa-se sempre com a mediação do Educador que regista estrategicamente o que verdadeiramente pode interessar ao grupo, mais tarde com mais cuidado é passado a limpo, e podem constituir-se textos livres para se explorarem e exporem na área da escrita.

> *É a partir dessa primeira conversa de acolhimento que se passa à planificação das actividades e dos projectos, seguindo as "sugestões" do* ***Diário*** *do grupo, ou pela escolha directa no* ***Plano de Actividades****.* (Niza, 1996: 151)

É no momento da *Planificação em conselho,* em pequenos grupos ou individualmente, que as crianças elegem e registam as actividades, os projectos e as áreas de trabalho que preferem para a manhã, e avançam autonomamente com as suas intenções. O Educador apoia, enriquece e estimula as actividades autónomas das crianças, circulando pelos espaços e fixando-se preferencialmente nalgum quando solicitado e necessário. Esta sua

tarefa é incondicional e discreta. Estamos a falar do tempo de *Actividades e Projectos* também conhecido pelo momento de trabalho autónomo.

> *… como o nome indica, destina-se ao trabalho autonomamente realizado pelos alunos, seleccionado no plano individual de trabalho de entre as actividade (…) A outra actividade paralela (…) destina-se ao apoio directo do professor, por rotação, aos alunos que precisam de um ensino interactivo individualizado para ultrapassarem obstáculos de aprendizagem e garantirem assim um desenvolvimento educativo mais eficaz. Trata-se de uma actividade fundamental de diferenciação pedagógica por parte do professor.* (Niza, 2005: 23)

Este tempo nunca ultrapassa uma hora e termina com a rotina de manutenção e arrumação dos espaços e materiais, seguindo-se a preparação para a pausa matinal, o lanche e o recreio livre no espaço exterior, isto se a organização da instituição e condições atmosféricas o permitirem.

A manhã termina com o regresso do grupo à sala, concentrando-se na área polivalente, onde se processam as comunicações das actividades e projectos desenvolvidos no tempo de trabalho autónomo. Nem todos participam, mas estão todos presentes. Fala quem quer por ordem de inscrição, geralmente gerida pelo Educador. Partilham, reflectem e transmitem aos restantes colegas os produtos e processos de construção das suas produções e acolhem democraticamente sugestões e ideias, quer das crianças quer dos adultos. Ao Educador compete estar atento para alternar diariamente os actores e autores deste tempo de trabalho com muito significado social e de formação cooperada.

O período da tarde,

> *… reveste a forma de sessões plenárias de informação e de actividade cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores.* (Niza, 1996: 150)

A seguir ao almoço o grupo de crianças dispõe de um tempo de recreio, que varia de acordo com a estrutura organizacional da Instituição. Neste período têm oportunidade de alternarem as suas *Actividades de Recreio* com jogos,

canções e danças de roda, é comum ver a prática de jogos tradicionais. Regressam à sala novamente e sentam-se na área polivalente; este tempo é o de *Actividade Cultural Colectiva*, conhecido entre os Educadores por *Tempo de Animação Cultural* e mais recentemente por *Tempo Curricular Comparticipado*. Seja qual for a sua designação, Niza alerta-nos que deve ser sempre da responsabilidade do adulto, porém pode estar a cargo de algum grupo de crianças ou de visitas e convidados no âmbito de um ou mais projectos a desenvolver na sala de actividades. A jornada termina com um ponto da situação do dia de trabalho. O balanço é fundamental para a projecção do(s) dia(s) seguinte(s).

> *A actividade cultural em colectivo, na parte da tarde, segue normalmente um modelo comum aos educadores da escola Moderna. Nas segundas-feiras, é a "hora do conto". O educador lê e as crianças dão opiniões, acrescentam coisas ou contam contos seus por associação. Nas terças-feiras, vêm os pais contar coisas das suas vidas mas podem convidar-se outras pessoas que sabem coisas que se prendem com os projectos que se estão desenrolando. Nas quartas-feiras, faz-se o relato e balanço da visita de estudo da manhã. Nas quintas-feiras, é a tarde das crianças: pode completar-se a correspondência; concluir o Jornal; fazer uma conferência; representar uma história ou exprimir uma ideia composta no "faz de conta". Nas sextas-feiras, é a altura de reunir em conselho para o educador ler cada coluna do* Diário*. Discutem-se brevemente, mas com solenidade, os juízos negativos (dando a palavra a cada um dos implicados): clarificam-se as posições, mas evita-se a violência de um julgamento. Aplaudem-se as pessoas implicadas pelos juízos positivos.* (Niza, 1996: 153)

É no *Conselho de turma* que se tomam as principais decisões da vida do grupo, normas e regras que só também neste espaço e tempo poderão ser revogáveis. São convencionados, planificados e avaliados processos e produtos agenciados na e para a aprendizagem. O adulto é mediador e orientador, não sendo facilitador mas sim provocador. Neste tempo de trabalho também se avaliam as responsabilidades de cada um na vida do grupo, elegem-se novos colaboradores para a realização das tarefas na semana seguinte e podem-se delinear perspectivas ou soluções de trabalho a decorrer no futuro. O conselho deverá ser conciso e diligente para assim apoiar as conveniências do grupo.

Na agenda semanal as actividades distribuem-se pelas manhãs e tardes, sendo que geralmente as manhãs são dedicadas às *actividades* e *projectos*, à excepção das quartas-feiras, dia eleito para as *saídas* e *visitas*. As tardes são dedicadas a *Actividades Colectivas* (leitura de histórias e dramatizações, cultura alimentar; correspondência e conferências; visitas dos pais e/ou outros elementos da Comunidade; expressão musical, danças e canções; expressão motora) que incluem os diferentes saberes curriculares e os conhecimentos emergentes. Podem-se ainda distinguir neste tempo pedagógico outros dois, as sessões de *Animação Cultural* (ex. comunicações de pais e outros convidados; dramatizações e teatro, visitas de estudo) e/ou o *Tempo Curricular Comparticipado* pelo grupo (ex. cultura alimentar; trabalho de texto; construção comparticipada de conceitos). A excepção são as tardes de quarta-feira, que servem para registo e balanço da visita efectuada, e ainda as de sexta, para arrumação das produções de cada um e do grupo (dos trabalhos individuais e colectivos) e realização do *Conselho da Semana*.

É de realçar na agenda semanal do trabalho do Educador de Infância que segue o modelo, as saídas e visitas de estudo todas as semanas. O Educador tem a preocupação de envolver o grupo de crianças, nas saídas à rua, devidamente estruturadas e pensadas. Normalmente é no meio da semana e poderão ser saídas livres ou visitas guiadas, mas a sua intenção será sempre a de assentar nos mesmos objectivos, recolher informações para suporte e sustentação do(s) projecto(s); constituir e caucionar uma união permanente com o meio envolvente do Jardim de Infância e da sua sala de actividades; e sustentar a cooperação da comunidade na extensão dos saberes das crianças, o que leva muitos Jardins de Infância a tornarem-se em guias de identidade cultural e de aperfeiçoamento dinâmico das comunidades.

> *A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças. Há porém, dias em que tudo se subverte: certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõe, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho para assegurar o valor formativo dessas ocorrências, sejam elas a preparação de festas, a organização de uma visita ou até a resposta aos "correspondentes" do grupo.* (Niza, 1996: 153)

O Perfil do Educador

O Educador deverá assumir a agência como *promotor da organização participada, dinamizador da cooperação, animador cívico* e *auditor activo* e assim sustentar o ensaio de valores sociomorais. Neste Modelo o Educador apropria-se dos instrumentos e da agenda semanal de trabalho na convicção de que são fundamentais na vida do Jardim de Infância e na história de vida dos seus grupos de crianças e para isso alimenta e proporciona a autonomia e a responsabilidade nas actividades, projectos e tarefas, a cada uma das crianças com quem partilha a sua prática.

> *Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando, no grupo de educação cooperada.* (Niza, 1996: 155)

A avaliação é considerada como uma estrutura integrada nos processos e produtos de Cultura e crescimento da Educação, dando realce ao papel de aferição educativa, sempre envolvendo as crianças nesses juízos de valores e atitudes.

> *Cultiva-se, na interacção entre as crianças e as educadoras, o que Perrenoud (1991) chamou de observação formativa. Por isso se destacam habitualmente como informantes da regulação formativa, para além da observação espontânea, a que pode orientar-se para os* ***registos colectivos e individuais de produção*** *(mapas e planos descritos anteriormente); as* ***comunicações*** *várias das crianças à classe; o* ***acompanhamento*** *dos processos de produção; as* ***ocorrências*** *significativas registadas no* ***Diário*** *do grupo e o* debate *e a* reflexão *em Conselho.* (Niza, 1996: 155)

Tudo isto permite uma excelente avaliação aferidora e sobretudo cooperada, apoiada em todo o processo de ensino-aprendizagem das crianças no Jardim de Infância. Os pais colaboram regularmente, não só quando são convidados a vir à escola, mas intrinsecamente na vida da escola e com a escola participam. Para além das reuniões de balanço que decorrem neste modelo de exposições das produções dos meninos, as famílias compartilham o currículo das crianças, construindo e revivendo saberes há muito agenciados. Este modelo de trabalho descreve-se com uma polaridade de interacções entre as famílias, a

comunidade e a escola, articulando conscientemente o conhecimento e a formação resultantes de um labutar democrático e cooperado.

> *Conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve.* (Niza, 1996: 156)

Outros Modelos

Pedagogia de Situação…

Pedagogia de Projecto…

Pedagogia de Participação…

…um conjunto de representações colectivas, mais ou menos organizado e coerente, onde se misturam ideias sobre a criança, sobre o adulto, sobre a sociedade, sobre a cultura, sobre a escola, sobre os saberes e, no geral, sobre os valores aos quais o ser humano é incentivado a aderir. (Gayet *apud Cardona*, 2006: 43)

Pedagogia de Situação

> *A Pedagogia de Situação é um modelo que valoriza cada criança como ser único e irrepetível que é; que realça o direito da pessoa a decidir e conduzir o seu próprio destino; que salvaguarda a autonomia e a responsabilidade como finalidades da educação de infância, em oposição ao paternalismo e à super-protecção; que alerta os educadores para os riscos do directivismo, da massificação e das relações de domínio pouco conscientes.* (Ataíde, 1986: 26)

Na *Pedagogia de Situação* há que ter em conta a análise das necessidades reais do grupo e de cada criança considerando ainda as perspectivas das suas famílias e da comunidade da qual fazem parte, *acima de tudo, sem cair em exageros e perda do bom-senso.* (Ataíde, 1986: 26)

Este modelo de trabalho é inspirado nos pensamentos de Carl Rogers, realçando-se basicamente pela *não directividade*.

> *O modelo de ensino não directivo, criado por Rogers, baseia-se na ideia de que as pessoas crescem melhor psicológica e emocionalmente rodeadas de relações humanas positivas, francas, afectuosas e não ameaçadoras.* (Marques, 2001: 190)

Acima de tudo reflecte o respeito pela iniciativa da criança, enfatiza a sua autonomia e desenvolvimento. Deste modo poder-se-á deduzir que não reconhece prioridade na aquisição de conhecimentos e aptidões.

> *Torna-se evidente que a PEDAGOGIA DE SITUAÇÃO (…) não se limita a exercer nos pedagogos uma influência difusa, pois não é apenas uma corrente de opinião (…)* [mas] *uma forma de encarar a educação das crianças baseada numa visão própria do Homem, do Mundo e da relação educativa e preconiza as condições necessárias para ser posta em prática.* (Ataíde, 1986: 2)

Em Portugal nas décadas de 60 e 70 surge a necessidade e o interesse em se mudarem concepções na Educação de Infância. Verifica-se à época a divulgação do ponto de vista da *não-directividade* no ensino. É então que nos Jardins de Infância se começa a valorizar a ludicidade pelo jogo e a expressão livre e espontânea da criança nas suas actividades diárias. *A Pedagogia de*

Situação assumia fundamentalmente a relação educativa como primordial para a sua operacionalização, sendo essencial a organização do espaço educativo e a escolha dos materiais.

> *…a PEDAGOGIA DE SITUAÇÃO tem os seus pré-requisitos: em primeiro lugar, o espaço, depois os materiais mas, acima de tudo, a relação educativa.* (Ataíde, 1986:15)

O espaço deverá estar organizado por áreas de actividade que possam ser expressivas quanto aos interesses das crianças. As áreas deverão possibilitar o bom decurso das brincadeiras (ou actividades livres), a exploração e a experiência, de modo a que a criança possa movimentar-se à vontade e utilizar os materiais, desmanchar os jogos e (re)organizar o seu tempo de brincadeira. Para tal o espaço deverá ser amplo e versátil; estar organizado com equipamentos fixos e móveis, permitindo às crianças a livre circulação sem perder os pontos de referência das suas brincadeiras, independentemente dos materiais que manipula e áreas que utiliza. Deste modo o espaço permite à criança dar asas à imaginação e potencializa o seu jogo livre e espontâneo, assumindo-se como a sua actividade própria enquanto criança.

> *Carl Rogers defende um ambiente educativo pouco estruturado. (…) de modo a realizar todo o seu potencial (…)* [centrado] *nos processos, com o recurso à realização de projectos que impliquem o trabalho autónomo. O jogo de papéis, as dramatizações e os debates são, igualmente, muito utilizados.* (Marques, 2001: 191)

Neste modelo os materiais são colocados estrategicamente de forma a estarem ao dispor das crianças. De modo a que possam ser transpostos de lugar há que ter em conta a sua dimensão, peso e volume; é indispensável a sua versatilidade e quantidade, respeitando o seu carácter lúdico, estético e criativo. O espaço em *Pedagogia de Situação* contempla todo o tipo de mobiliário, jogos e materiais de desperdício, que conjugados com os aspectos anteriormente descritos, permitem à criança o alcance de combinações e experiências através das suas interacções entre pares nas situações de exploração e investigação.

O grupo de crianças é normalmente heterogéneo, podendo circular individualmente ou em pequenos grupos de acordo com as brincadeiras que elege. É privilegiado o trabalho em pequenos grupos em prol das actividades de grande grupo por se considerarem menos relevantes na construção de significações nesta fase do desenvolvimento socioemocional.

> *…se queremos pôr em prática a PEDAGOGIA DE SITUAÇÃO é necessário que as crianças tenham ao seu dispor recursos acessíveis e de uso diversificado que não obriguem a uma intervenção constante do educador e que tornem o jogo do faz-de-conta sempre possível.* (Ataíde, 1986: 16)

O Educador tem um papel determinante na *Pedagogia de Situação*. Cabe-lhe organizar todo o espaço educativo de modo a orientar e facilitar o crescimento da criança que é a responsável pela iniciação do processo comunicacional.

O Educador concebe um currículo centrado no desenvolvimento da pessoa, incluindo-se ele próprio, valorizando fortemente uma dimensão emocional.

> *…o papel do professor é orientar e facilitar o processo de crescimento do aluno (…) é o "**alter ego**" do aluno e funciona como o recurso que o ajuda a tomar consciência das emoções e dos sentimentos numa atmosfera segura, confiante e livre.* (Marques, 2001: 190-191)

De maneira a fomentar a autonomia, a iniciativa e o desenvolvimento psicosocial da criança, o Educador deve acreditar nas suas potencialidades, reforçar a sua energia e vontade de crescer e apoiar actividades de expressão, de trabalhos manuais e intelectuais. Sempre suscitando a criatividade através do material que selecciona, deixa-o acessível a todo o momento, co-responsabilizando a criança pelo seu cuidado. A rotina é bastante flexível, considerando a participação da criança na sua gestão, sem que o Educador nada imponha.

> *Longe de ser um modelo pedagógico "cómodo" e des-responsabilizante, a PEDAGOGIA DE SITUAÇÃO é uma forma de trabalho exigente e subtil própria do educador com um projecto pedagógico consistente e com uma grande maturidade.* (Ataíde, 1986: 18)

Pedagogia de Projecto

> *Ao cavarmos a realidade estamos a construir a FUNDAMENTAÇÃO do Projecto e simultaneamente a fazer a triagem de elementos para a sua caminhada que "terminará" numa META próxima, embora saibamos que nada é definitivo e, por tal, confiamos nas etapas educativas posteriores para consolidar o aprendido e promovê-lo a decisões intelectualmente mais evoluídas e responsáveis por personalidades mais intervenientes.* (Vigário, 2009: 25)

De acordo com Bairrão, Leal, Abreu-Lima e Morgado (1997), a *Pedagogia de Projecto*, aparentemente é o modelo pedagógico que mais se pode encontrar nas práticas dos Educadores de Infância em Portugal.

> *Apenas ¼ das educadoras no seu conjunto consideram que a orientação do seu trabalho tem por base um currículo* ***específico/modelo****, embora tenham alguma dificuldade em o especificar, quando isso lhes é solicitado. É porém, a "Pedagogia de projecto" o modelo mais referido por estas educadoras.* (Bairrão, 1998: 71)

A *Pedagogia de Projecto* orienta-se pelos princípios de algumas teorias humanistas e sociomaturacionistas. Pressupõe a construção de um plano de acção normalmente elaborado pelas crianças em parceria com o Educador, bastante flexível; as actividades privilegiam a pintura, a modelagem, o contar histórias e o brincar ao *faz de conta.* Neste modelo de trabalho o Educador funciona sobretudo como orientador e suporte das actividades das crianças, promovendo a sua autonomia, criatividade e socialização.

> *Falar de pedagogia de projecto em jardim de infância ou em qualquer outro grau de ensino, é falar numa abordagem pedagógica centrada em problemas. (…) é este "o caminho para a ciência ou para a filosofia". Acreditamos ser também este o caminho para uma proposta educativa que prepare crianças e jovens para, dinâmica e criativamente, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro.* (Vasconcelos, 1998: 125)

Numa vasta tradição pedagógica, a *Pedagogia de Projecto* tem as suas origens no pragmatismo de John Dewey que defende que a melhor forma de preparar a criança é ajudá-la a viver o presente – o aqui e o agora. Na sua perspectiva, numa sociedade em constante mudança, o currículo pré definido levará a uma

má preparação do indivíduo para a resolução de problemas. Para si o currículo deverá monitorizar-se pelos interesses e necessidades de todos. Deste modo em Educação de Infância, o Educador será o condutor e o andaime do processo de trabalho de projecto, assim como responsável pela organização do espaço, tempo e recursos.

> *O educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta. O trabalho de projecto "arranca o professor dos limites estreitos da sua sala de aula, fá-lo interrogar-se sobre o seu papel de cidadão-professor" (Cortesão, Malpique, Torres e Lima, 1979).* (Vasconcelos, 1998: 145)

Levar a cabo a *Pedagogia de Projecto* constitui-se para o Educador como um desafio à sua própria identidade/ personalidade, isto em confronto com a dos outros. É também aliciar a sua sensibilidade e criatividade, aguçar a sua iniciativa e capacidade de antecipação, estar bem atento às dinâmicas de um grupo de crianças, transpondo o tempo e momento para se projectar num futuro a decidir.

> *Praticar pedagogia de projecto (…) É praticar uma pedagogia de situações que se caracterizam por interacções entre espaço/ tempo, os indivíduos e o meio, por interacções recíprocas, em situações de aprendizagem vivenciadas pelo adulto e pela criança. É praticar uma pedagogia da responsabilidade: de verdadeira iniciativa, da escolha consciente, do compromisso assumido numa empresa colectiva, da confiança em si e nos outros.* (Tinoco e Miranda, 1992: 19)

Também de acordo com as autoras, *Pedagogia de Projecto* é ainda a prática de uma *pedagogia da expressão da comunicação,* isto pela partilha, cooperação e solidariedade, o que transforma o grupo numa comunidade infantil bem sucedida. É uma *pedagogia dos sentidos* que aguça a sensação e a percepção através do contacto com a realidade. Por fim é a *pedagogia da autonomia* da criança que se assume também como pessoa, constrói a sua auto-confiança e produz o conhecimento sobre as suas próprias capacidades, realçando o seu compromisso com o grupo. (Tinoco e Miranda, 1992)

> *O trabalho de projecto "projecta" as crianças para além do seu próprio desenvolvimento.* (Vygotsky, 1978 *apud* Vasconcelos, 1998: 154)

Esta relação da criança com o mundo que a rodeia andaima-se na pessoa do Educador que a acompanha, que lhe confere o conforto e a possibilidade de escolhas sucessivas, que provocam a necessidade de decidir e encontrar soluções, isto sempre a partir das diversas experiências a que estarão sujeitos.

Referindo as experiências de Kilpatrick, em *Modernas Tendências da Educação*,

> *…Irene Lisboa descreve o método de projectos. (…) um grupo de crianças pesquisa de forma real e rigorosa as razões do surgimento de um foco de febre tifóide e apresenta à comunidade meios eficazes de o debelar.* (Vasconcelos, 1998: 136)

Na referida obra podemos constatar que a autora considerava que a base do *método dos projectos* é sempre uma ideia que se pretende desenvolver.

> *Cada **projecto**, como se vê, contém sempre uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e mais interessante ela fôr, maior será o seu alcance. (…) No caso dos **projectos**, o programa é ocasional, embora as actividades escolares **clássicas** se pratiquem para os animar ou servir, quiçá activamente. Por obra de um **projecto** pode haver muito que ler, que escrever e que calcular…* (Lisboa, 1942: 90)

De acordo com Kilpatrick alguns projectos poderiam apoiar o gozo estético, outros a resolução de problemas, ou até a própria aprendizagem e desenvolvimento de competências. A sua duração pode variar de poucos dias até estenderem-se ao longo de semanas. Comuns a todos são os passos/ *fases* essenciais: *definição da problemática, planificação, execução, avaliação,* nunca vistos como operações estanques, antes interligadas. Numa *fase de execução* poderemos ver surgir novas questões, ideias ou problemas para pesquisarmos.

> *Trata-se de uma dinâmica, não de um desenvolvimento linear. (…) A pedagogia de projecto implica flexibilidade, inflexões e mudanças e reformulações ao longo do processo.* (Vasconcelos, 1998: 139)

Em Pedagogia de Projecto:
o trabalho de projecto ou o trabalho em projectos…

Falando ainda de *Pedagogia de Projecto*, aproveitamos para abordar Trabalho de Projecto integrando as perspectivas de Lilian Katz (1997; 2006), Sylvia Chard (1997) e Teresa Vasconcelos (1998), que assentam na ideia que Trabalho de Projecto é,

> *… um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. (…) poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico.* (Katz e Chard, 1997: 3)

Os significados dados ao trabalho de projecto variam de país para país mas todos dão,

> *…ênfase à parte do currículo que incentiva as crianças a aplicar as suas capacidades emergentes em actividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo em que vivem.* (Katz e Chard , 1997: VIII)

O que permite o desenvolvimento intelectual das crianças através do envolvimento das suas mentes; a organização do ensino-aprendizagem baseada num modelo socio-construtivista, dando ênfase à participação activa das crianças nos seus próprios estudos; uma procura activa de novas capacidades; incentivar as crianças a pôr questões e a resolver dificuldades; aumentar o conhecimento das crianças sobre fenómenos significativos do mundo que as rodeia.

O trabalho de projecto, ao ter também em conta *objectivos intelectuais* e a *vida da mente*, permite às crianças aprofundarem a compreensão das suas próprias experiências e do seu ambiente, fortalecendo a sua vontade de continuar a aprender.

> *A nossa opinião é a de que nem a abordagem académica nem a tradicional são adequadas à educação das crianças mais novas, principalmente porque nenhuma delas consegue envolver suficientemente a mente dessas crianças.* (Katz e Chard, 1997: 8)

Deste modo, para o *equilíbrio das actividades,* não deve constituir a totalidade do currículo, deve complementar e intensificar aquilo que as crianças aprendem com a brincadeira espontânea e com a instrução sistemática. O projecto é mais emergente e negociado e por isso constitui uma parte menos estruturada e mais aberta do currículo. O trabalho de projecto tanto existe entre muitas outras actividades disponíveis (brincadeira, histórias, canções,…), como estas podem usar-se no seu desenvolvimento.

Os conteúdos dos projectos estão mais ligados a acontecimentos e tópicos da vida, permitindo articular várias áreas de conteúdo – currículo integrado. Isto favorece *a escola como vida* para tornar reais e autênticas as experiências escolares que muitas vezes aparecem artificiais e desligadas da vida. Desenvolve-se assim outro objectivo do trabalho de projecto, *o Sentido de comunidade na classe* criando muitas oportunidades para actividades cooperativas, esperando-se que todas as crianças contribuam para a vida do grupo, embora em estilos e formas variadas.

Finalmente o *ensino-aprendizagem* é encarado como um desafio, o trabalho de projecto incentiva os Educadores e as crianças a encontrar soluções criativas e construtivas em resposta a problemas reais, isto é, considera os problemas como desafios intelectuais.

De acordo com as autoras poderão existir um conjunto de elementos/ unidades na abordagem de projecto nas práticas dos Educadores, organizados em *tópicos* como:

1. *As próprias crianças: casas, bebés, (…) brinquedos (…).*
2. *A comunidade local: pessoas, hospital, (…) mercado (…).*
3. *Acontecimentos locais e assuntos correntes: carnaval* [feiras]*…*
4. *Local: bairro (…) rios (…) transportes.*

5. *Tempo: relógios, estações, calendário (…*
6. *Fenómenos naturais: (…) água (…) plantas, animais (…).*
7. *Conceitos abstractos: opostos, padrão, cor, simetria.*
8. *Conhecimentos gerais: desertos, (…) invenções, viagens,* [povos].
9. *Diversos: chapéus (…) marionetas (…)*

(Katz e Chard, 1997: 138-139)

Segundo Dearden (1984) *in* Katz e Chard (1997: 142) podemos considerar quatro critérios básicos relevantes para a selecção de trabalhos de projecto:

(1) a aplicabilidade imediata do tópico à vida quotidiana das crianças,
(2) a contribuição do tópico para um currículo escolar equilibrado,
(3) o valor que previsivelmente terá na preparação das crianças para a vida após a escola e
(4) as vantagens resultantes do estudo do tópico na escola e não noutro lugar qualquer.

Sem que se confundam com outras perspectivas, como *Centros de Interesse* ou *Temas de Vida,* as autoras chamam a tenção para a selecção de um *tópico, como* elemento na abordagem de trabalho de projecto ou em projecto: aplicabilidade imediata às vidas das crianças; contribuição para um currículo equilibrado; valor previsível na aprendizagem ao longo da vida; a vantagem do estudo para a escola. Estes elementos deverão circular ou alicerçar-se em actividades de *investigação, construção* e *jogo dramático*.

Actividades de Investigação

A investigação recorre a todas as formas através das quais as crianças possam obter informações e ideias, e envolve estratégias activas e receptivas.

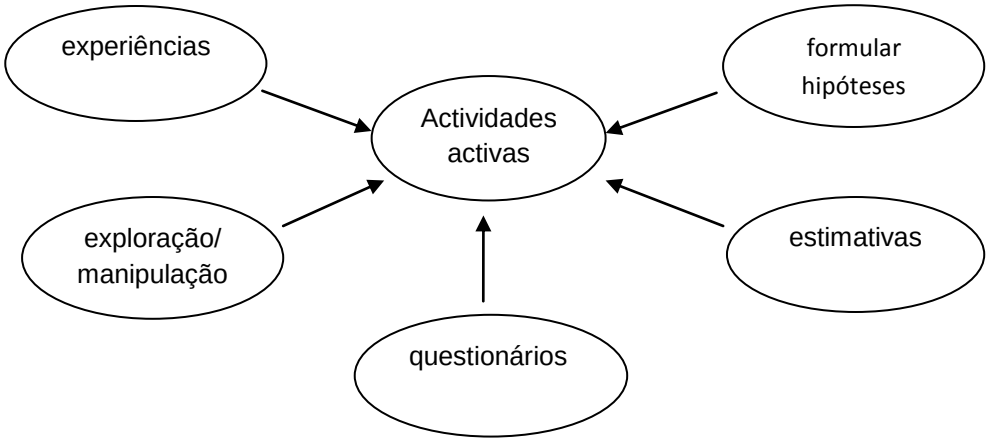


Fig. 5: Actividades Activas *apud* Barros e Varela, 2006

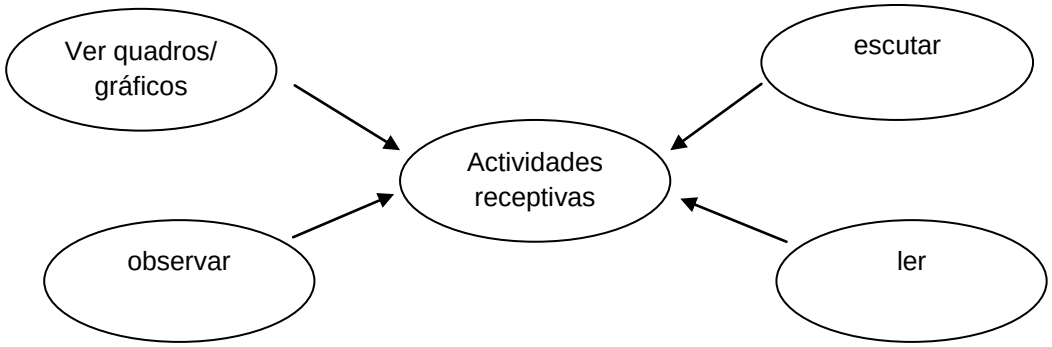


Fig. 6: Actividades Receptivas *apud* Barros e Varela, 2006

Actividades de Construção

As actividades requerem planeamento: o que se vai construir; pormenores a incluir; quem vai construir; que materiais utilizar; quando;…

As crianças aprendem a ordenar; a estimar e medir; a usar variáveis de forma, tamanho, textura e cor; a fazer e construir coisas, modelos, pequenos objectos; a pintar, desenhar, cortar, colar e coser; a montar exposições…

Actividades de Jogo Dramático

Este tipo de actividades engloba a representação de papéis relacionados com o tópico do projecto. O jogo dramático animado inclui o desempenho de papéis vivos e activos diversos. A troca de sugestões; a proposta de passos seguintes; a negociação; a resolução de conflitos e compromissos.

> *Embora tenhamos separado em três categorias as actividades associadas ao trabalho de projecto, qualquer delas (investigação, construção e jogo dramático) pode implicar a aplicação de capacidades académicas e conceitos básicos incluídos nas áreas-tipo do currículo dos anos escolares. As artes da linguagem, tais como a expressão verbal, a leitura e a escrita, são utilizadas nas três categorias de actividade. Da mesma forma, os conceitos matemáticos e científicos e as capacidades são empregues à medida que as crianças se envolvem na investigação, na construção e no jogo dramático.* (Katz e Chard, 1997: 153-154)

Pedagogia de Projecto e oportunidades de aprendizagem

De acordo com a perspectiva partilhada pelas autoras que vimos a referenciar, para os elementos da abordagem de projecto, existem quatro tipos básicos de aprendizagem a serem explorados: *Conhecimento, Capacidades Predisposições e Sentimentos.*

Os *Conhecimentos* incluem factos, informações, conceitos, compreensões, ideias, ….

> *Enquanto discutem e investigam, as crianças adquirem informações e conceitos novos.* (Katz e Chard, 1997: 154)

As *Capacidades* podem ser verbais, sociais, físicas, de linguagem e de motricidade (fina e ampla).

> *São unidades de comportamento relativamente pequenas que podem ser facilmente observadas ou inferidas do comportamento observável.* (Katz, 2006: 11)

As *Predisposições* são "hábitos da mente" com intenções, motivos e sentimentos.

> *Uma vez que o trabalho de projecto se centra mais na aprendizagem do que no desempenho, podem-se desenvolver as predisposições para o esforço, mestria e busca de desafios.* (Katz e Chard, 1997: 156)

Os *Sentimentos* são estados emocionais relativamente profundos.

> *Os sentimentos não podem ser aprendidos com a instrução, (…) apesar de os adultos desempenharem um papel ajudando as crianças a aprenderem sentimentos apropriados.* (Katz, 2006: 12)

Quanto às fases, passos ou etapas, parece-nos agora pertinente apresentar duas formas da abordagem de projecto (trabalho de ou em) na *Pedagogia de Projecto*, na nossa opinião também comum a muitos modelos pedagógicos e curriculares.

Katz e Chard (1997)	Vasconcelos (1998)
----------	1-Definição do problema
1- Planeamento e arranque	2- Planificação
2- Desenvolvimento do projecto	3- Execução
3- Reflexões e conclusões	4- Avaliação - Divulgação

Fig. 7: Fases de Desenvolvimento de Projecto(s) *apud* Barros e Varela, 2006

Seguindo a perspectiva de Vasconcelos e interligando-a à de Katz e Chard, na *Definição do problema* (*Planeamento e arranque*) pode iniciar-se um projecto por algo que atraia a atenção e interesse da(s) criança(s) ou pela apresentação de um tópico pelo Educador. Nesta fase inicial é importante ouvir o que as crianças já sabem sobre o assunto a investigar, pondo-as a partilhar os seus saberes.

Na segunda fase, *Planificação e Lançamento do trabalho* (*Planeamento e arranque*), o Educador propõe e orienta a elaboração de planos que conduzam as actividades de pesquisa. Utiliza registos (quadros, teias,…) para organizar as ideias, distribuir as tarefas, inventariar os recursos, listar as actividades.

Na terceira fase, a *Execução* (*Desenvolvimento do projecto*), são desenvolvidas actividades que proporcionem investigar o tópico em questão de forma directa e vivencial. Estas podem incluir: visitas, entrevistas, realização de experiências, pesquisa documental, etc.. O Educador vai apoiando e orientando a recolha, selecção e tratamento da informação.

Na quarta e última fase, a *Avaliação – Divulgação* (*Reflexões e conclusões*), as crianças comunicam aos outros (colegas, pais,…) o que aprenderam – socialização dos saberes. Avalia-se o trabalho efectuado, comparando o que se sabia com o que se aprendeu, como se desenvolveram as actividades e os diferentes contributos. Espera-se que a maior parte das crianças tenha alguma compreensão sobre o tópico, exprimindo o aumento de conhecimentos.

> *Na aplicação da pedagogia de projecto o educador favorece níveis diferentes de aprendizagem: saberes, competências, disposições e sentimentos…* (Vasconcelos, 1998: 153)

O espaço, em *Pedagogia de Projecto*, não deve limitar-se apenas às paredes da sala de actividades, mas sim ir além delas, produzindo-o num todo como espaço educativo, a partir de dentro (escola) para fora (comunidade) e vice-versa. Dentro, assume-se como um lugar onde se organizam e registam os saberes, através de um processo flexível que aceita a mudança porque é um sistema vivo.

Deste modo proporcionam-se as trocas de experiências entre as crianças e os adultos, favorecendo-se a interacção social e a aprendizagem. Interessa estar atento ao bem-estar de todos, crianças e adultos. Em Pedagogia de Projecto a organização do espaço da sala de actividades considera o trabalho em grande grupo e em pequenos grupos, ou mesmo individual, respeitando um espaço

relevante na sala, o do educador, para projecção do ponto de vista do adulto-profissional, que cuida de todo o processo.

> *A perspectiva de Dewey (…) tem muito em comum com outras propostas do seu tempo – por exemplo, as de Freinet e Malaguzzi – e com propostas da actualidade – por exemplo, a de Reggio Emília e do Movimento da Escola Moderna (MEM). Todas estas perspectivas sócio-construtivistas recusam o saber livresco e transmissivo como a característica definidora da escola, todas procuram integrar a escola com a vida e fomentar a aprendizagem experiencial no quadro da vivência democrática, todas requerem uma aprendizagem significativa. (…) O trabalho de Projecto (…) constitui uma ilustração da utilização de uma pedagogia da participação…* (Oliveira-Formosinho, 2009a: 11)

Pedagogia de Participação

> *…mostra a consideração pela escuta da voz da criança e a aceitação da liberdade de pensamento como estratégia educativa. (…) é uma forma privilegiada de reconhecer a criança como sujeito do processo educacional e como protagonista das situações de aprendizagem.* (Craveiro, 2009: 62)

A Pedagogia constrói-se a partir dos saberes, sobretudo dos da prática. A *Pedagogia de Participação* surge como uma assunção de conhecimentos sobre a actividade em Educação de Infância através dos discursos dos Educadores sobre as suas práticas no contexto do Projecto Infância, evidentemente não descurando o campo vasto de reflexão sobre as *gramáticas* pedagógicas e curriculares que sustentam este modelo.

A *Pedagogia de Participação* andaima o processo e os seus movimentos em torno das questões e interesses da criança e dos adultos que a acompanham. Deste modo o processo de aprendizagem centra-se nos *autores e actores* implicados na co-construção das experiências e dos saberes. Esta perspectiva tem o intuito de romper nos dias de hoje com as práticas que persistem na Pedagogia de Transmissão em Educação de Infância.

> *A pedagogia transmissiva para a educação de infância define um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes de cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura e de cada indivíduo nessa cultura.* (Oliveira-Formosinho, 2009a:6)

A *Pedagogia de Participação* caracteriza-se por assumir uma inspiração de diversos modelos e pontos de vista construtivistas e sócio-construtivistas, que na experiência do Projecto Infância resulta das suas práticas situadas que assumem contextualizar os modelos de Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna, o modelo High/ Scope e ainda a *gramática* da Associação Criança, em Braga, a *Pedagogia-em-Participação*. (Oliveira-Formosinho, 2009)

> *Nas pedagogias participativas os ofícios de aluno e de professor são reconstruídos com base na reconceptualização da pessoa (a pessoa do aluno e a pessoa do professor) como detentor de agência e colaboração.* (Oliveira-Formosinho, 2009a: 7)

Nesta acepção a *Pedagogia de Participação* decorre num cenário que enfatiza a criação de espaços e tempos educativos que promovem o desenvolvimento de actividades e projectos andaimados em interacções e experiências individuais e em grupo, sustentando-se nos debates sobre as aprendizagens e culturas de cada um.

> *Uma pedagogia da infância participativa é, na essência,* ***a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interacções e relações sustentam actividades e projectos*** *que permitem às crianças co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações.* (Oliveira-Formosinho, 2009b: 7-8)

É pertinente de todo que se pensem então as dimensões pedagógicas, quer dos espaços, tempos e mesmo das relações e interacções, o que passa pela reflexão sobre as práticas dos Educadores em contexto. As finalidades e os objectivos da *Pedagogia de Participação* assentam sobretudo em valorizar as experiências, vivendo-as e envolvendo-as no próprio processo de ensino aprendizagem; atribuir sentido a essas mesmas experiências; construir saberes e conhecimentos; e proporcionar crescimento e desenvolvimento.

A motivação e a moderação são a base de todo o movimento deste processo que implica a criança do início ao fim. Desde logo ela tem a liberdade de

interrogar, cooperar no plano das actividades e projectos, pesquisar e participar. O Educador deve contribuir com a organização do ambiente, estar atento e ouvir, para projectar, documentar, fundamentar e avaliar, podendo também levantar questões e assim aguçar os interesses e os saberes de cada um e do grupo, veiculando deste modo a cultura.

Os Jardins de Infância para porem em prática uma *Pedagogia de Participação* têm que considerar as três dimensões pedagógicas atrás mencionadas – *espaço, tempo e relações-interacções* – para a estruturação do trabalho educativo.

Sendo assim o *espaço pedagógico,* organizado e flexível, dever-se-á constituir como um campo fértil para que ocorram aprendizagens; resultar de uma atenção cuidada sobre os afectos e a ética; para o bem-estar, a satisfação e o gozo, preocupar-se com os aspectos estéticos e com a segurança; e acima de tudo, deverá transformar-se num pólo cultural que propicie as experiências decorrentes dos interesses das crianças e da(s) sua(s) comunidade(s).

O *tempo pedagógico* deve estruturar o dia e a semana a partir de uma rotina diária respeitando os ritmos das crianças, considerando o bem-estar e a construção de conhecimentos, incluindo para tal os princípios de uma actividade participativa. O *tempo pedagógico* precisa de expressar uma reflexão sobre as actividades e os projectos que todos, crianças e adultos, experienciam dia a dia no Jardim de Infância, resultantes de uma dinâmica de tempos de trabalho,

> …*que inclua uma polifonia de ritmos: os da criança individual, os dos pequenos grupos, o do grupo todo; os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais.* (Oliveira-Formosinho, 2009a,b: 9)

Uma outra dimensão pedagógica deste modelo, são as *relações e interacções* consideradas como base para uma *Pedagogia de Participação,* isto pela reconstrução das experiências e das significações que cada um e o grupo lhes atribuem. Sob um ponto de vista que dá primazia às *identidades relacionais* e

às *relações identitárias* a *Pedagogia de Participação* é uma proposta que vive pela co-construção dos saberes que fluem nas trocas e interacções pedagógicas.

> *Uma pedagogia de infância socioconstrutivista baseia-se na crença de que todas as pessoas têm agência e baseia-se nos saberes teóricos que descrevem, compreendem e explicam o exercício dessa agência (saberes pedagógicos, sociológicos, antropológicos, organizacionais, entre outros). Uma pedagogia de infância construtivista conduz assim, a uma pedagogia de participação.* (Oliveira-Formosinho, 2007b: 31)

Em síntese podemos afirmar que a *Pedagogia da Participação* tem como principais objectivos fomentar o desenvolvimento e a confiança das crianças e conferir significados às aprendizagens que constroem pela estruturação das experiências que vivem, uma vez que se envolvem no processo de aprendizagem. Este passa pelo jogo livre e actividades espontâneas, pelo jogo educacional e pela construção activa das realidades sociais.

No âmbito das áreas de conteúdo trabalham-se as literacias emergentes, os conhecimentos físicos, matemáticos e sociais enquanto instrumentos culturais, recorrendo à pesquisa, resolução de problemas e aprendizagem pela descoberta. São usados materiais flexíveis e diversificados.

A avaliação considera sobretudo os processos tendo em contas os produtos e os erros, centra-se no grupo e na criança individualmente e procura expressar uma reflexão relativa às aprendizagens. O que a criança faz, parte dos seus interesses reais e passa pela planificação, acção e resolução de problemas, de forma cooperada.

Compete ao Educador cuidar o ambiente, observar, planear, agir, avaliar e comunicar, recorrendo à escuta atenta, à pesquisa e ao trabalho na zona de desenvolvimento próximo de cada criança.

Práticas Indiferenciadas

A maior parte do ensino continua, portanto, a processar-se pela fala dos professores fazendo alternar a transmissão pelo discurso com a recitação dos alunos após as lições e avaliados de imediato pelos professores sem que haja lugar à discussão ou ao debate de ideias. (Niza, 2010: 3)

Práticas Indiferenciadas

De um modo geral os Educadores adoptam um misto de tendências e de princípios organizativos com os quais decidem as directrizes que estabelecem a sua prática pedagógica. Isto deve-se provavelmente a que nem sempre são consistentes com uma teoria.

> *Muitos educadores seguem práticas indiferenciadas, não identificadas com um método específico, resultando duma conjugação de tendências e de orientações metodológicas.* (Carvalho, 1996: 41)

Deixam-se influenciar por factores e princípios do círculo do seu contexto educacional que os encaminham a destoar das perspectivas teóricas de um modelo pedagógico e curricular. Essas interferências implicam as indispensabilidades de gerência dos espaços educativos e aferem o ensino-aprendizagem fora de um modelo. Os Educadores têm ainda disposição para seguir *praxis* que se adaptam nas suas salas de actividades, independentemente de estarem ou não seguras e suportadas por qualquer modelo. Nestas práticas parece existir pouca vontade de conhecer os princípios relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, bem como aos saberes/ herança cultural a explorar com as crianças pequenas. Normalmente dispõem de pontos de vista implícitos acerca dos conhecimentos necessários e úteis a abordar, porém raramente se avaliam, isto porque o que existe é uma aprovação de uma estrutura normativa e reguladora quanto às formas e conteúdos da actividade educacional das crianças destas idades, muitas vezes articuladas como *práticas adequadas do ponto de vista do desenvolvimento.* (Spodek e Brown, 1996)

Este conceito *adequado do ponto de vista do desenvolvimento* surgiu nos Estados Unidos,

> *Em 1986, a National Association for the Education of Young Children (NAEYC), o maior grupo nacional que representa o grupo profissional da educação de infância, publicou uma tomada de posição,* ***Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood***

> ***Programs Serving Children from Birth through Age 8*** *(Práticas Adequadas ao Desenvolvimento nos Programas de Educação de Infância que servem Crianças desde o Nascimento até a Idade de 8 anos) (BredeKamp, 1986).* (Spodek e Brown, 1996: 40)

Foi único em gerar-se como um paradigma de avaliação dos projectos de Educação de Infância, afirmando-se como uma fonte de inspiração sobre a educação da primeira infância por influência de referências esmiuçadas na literatura. As menções às obras usadas na fundamentação não se encerravam nos estudos acerca do desenvolvimento das crianças, estendendo-se à investigação especializada sobre educação da primeira infância.

> *SpodeK (1991) sugere que a dimensão desenvolvimental de um programa é apenas uma das três dimensões que devem ser consideradas. As outras duas incluem a dimensão cultural e a dimensão do conhecimento.* (Spodek e Brown, 1996: 41)

Mesmo sendo relevante ponderar teorias acerca do desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças, no que diz respeito às estratégias e aos processos referentes ao acto de ensinar, as teorias do desenvolvimento não chegam para orientar o quê e o como ensinar e aprender. A *Prática Adequada* na visão *Desenvolvimental* limita-se a ponderar um ponto de vista e uma cultura, não apreendendo as diversas contendas culturais e outras feições de saberes e experiências. Kessler pensa que o facto de se concentrar *na teoria do desenvolvimento da criança*, subalterniza questões de ordem política e filosófica que as resoluções acerca do currículo implicam. (1991 *apud* Spodek e Brown, 1996: 41) Também Walsh alega que exclusivamente olhar sobre este ponto de vista limita a controvérsia sobre o modo como as crianças destas idades aprendem. (1991 *apud* Spodek e Brown, 1996: 41)

Não pretendemos afirmar que esta perspectiva assenta na fundamentação das *Práticas Indiferenciadas,* mas não negamos que deduzimos que também possa estar na sua origem. Apontamos mais para a evolução da história da Educação de Infância no nosso país como factor preponderante neste tipo de práticas no Jardim de Infância. Após o 25 de Abril de 1974 abriram-se muitas portas, mas de repente de mais, as vontades em passar eram muitas, os desejos bastantes e quase não havia lugar para as aspirações de cada um, pois todos falavam ao

mesmo tempo. Mas todos sobreviveram, conseguiram projectar as suas vozes e dar asas aos seus sonhos. Bem, o que queremos dizer é que nessa altura na Educação de Infância, também pelas exigências sociais das famílias das crianças, se começaram a dar passos e sinais de grandes mudanças. Até à data inspiravam-se as práticas no legado teórico da pedagogia dos séculos XIX e XX, aceitando também influências de outros países europeus, contextualizavam-se à realidade da Infância portuguesa.

> *Assim, os móveis e equipamento de pequenas dimensões, os alfabetos móveis, os vários "jogos sensoriais" provinham de Montessori enquanto que uma concepção concentrica das actividades girando à volta de um tema enraizava em Decroly – os "Centros de Interesse".* (Ataíde, 1986: 14)

Interessante. Quem é que hoje não reconhece esta contextualização nas práticas de muitos Educadores dos nossos dias? E não falamos dos mais velhos, muitos deles têm um espírito bastante empreendedor. Falamos dos mais novos que iniciam as suas carreiras.

Mas o que imperava era o interesse e o respeito pela natureza das crianças, valorizando-as como pessoas, que o Educador tinha em consideração independentemente do meio social onde exercia. O perfil do Educador de Infância, na altura, era

> *…assumido como (…)* [o] *do adulto que orienta, que elabora o programa, que é o centro da acção educativa, trabalhando de preferência com todas as crianças do seu grupo em actividades colectivas.* (Ataíde, 1986: 14)

E hoje? A verdade é que o trabalho com os *Centros de Interesse* ou os *Temas de Vida* começam a ser controvertidos e nota-se expressamente a vontade em mudar as directrizes estabelecidas,

> *…o Instituto Nacional de Educação em Portugal, divulga as perspectivas não-directivas dos autores então mais importantes. Rogers, Paulo Freire, Illich simbolizam uma viragem que se torna imperativa.* (Ataíde, 1986: 14)

É então que nos espaços destinados à Educação de Infância se começa a valorizar muito mais o jogo livre das crianças assim como a sua escolha voluntária das actividades. Muitas práticas passam dos *Centros de Interesse* ou dos *Temas de Vida* e da planificação por objectivos para o trabalho tipificado *por cantinhos*. Esta metodologia relevava as áreas, oficinas, ateliês ou zonas (como se preferir chamar, mas serão eternamente e simplesmente, *cantinhos*) de trabalho livre e espontâneo das crianças com materiais específicos em cada uma delas. Ao princípio a atitude do Educador era a mesma, o fuso da actividade educacional, contudo as actividades livres tomaram múltiplas formas, transformando-se em pólos de aprendizagem espontânea e livre, rapidamente substituindo as actividades orientadas, instrutivas e receptivas. A eterna e insubstituível casinha, mercearia e garagem são exemplos que ainda hoje teimam em prevalecer nas salas de actividades do Jardim de Infância, na nossa opinião empobrecendo o jogo simbólico da criança, não tendo nos tempos de hoje uma representação de aprendizagem e experiências significativas, salvaguardando excepções.

O facto de haver, na maior parte das salas, mesas e cadeiras destinadas às actividades orientadas e de em muitas práticas se continuar a planificar por objectivos (apesar da presença dos *cantinhos* e da sua tão falada valorização) induz-nos a pensar que estas mudanças foram pontuais e não se tornaram claras as finalidades e os princípios da *Pedagogia de Situação* que surgira na altura. De acordo com Ataíde (1986: 25) e Vasconcelos,

> *Todos temos consciência de como é tão frequente uma concepção errada desta Pedagogia de Situação, a qual pode induzir à «pedagogia das crianças-borboleta», que saltitam de actividade em actividade sem se fixarem, sem se autodirigirem numa actividade intencional, sem objectivos que as norteiem, sem uma disciplina interiormente consentida.* (1990b: 19)

Por tudo isto acreditamos que as *Práticas Indiferenciadas* possam ser algo confusas e incongruentes*,* sejam elas mais *directivas* ou *não directivas.*
Ataíde expressa a ideia de que se chama *PEDAGOGIA DE SITUAÇÃO* a qualquer e toda a *Prática Indiferenciada*, simplesmente por se considerar a

escolha livre e espontânea das actividades disponíveis na sala do Jardim de Infância; por perdurar o nome *cantinhos;* e pela importância aos incentivos do meio envolvente para o desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças.

É por este motivo que Teresa Vasconcelos (1990a: 38), referindo Kamii (1971), considerando também a opinião de outros autores e investigadores na área das Ciências Sociais e Humanas, identifica a prática pedagógica dos Educadores de Infância, quer no nosso país quer no estrangeiro, como uma prática que assume uma forma *eclética*, melhor dizendo, uma prática pedagógica que se serve de diversos modelos teóricos como referência e ainda de um acúmulo de práticas não reflectidas que resultam de um modo transmissivo na sua formação.

> *O ecletismo, como contrapartida simplicista de definições demasiado estreitas ou vinculadas a correntes doutrinárias particulares, tenta não deixar nada de fora. (…) acaba por soçobrar na ilusória conciliação de perspectivas antagónicas e mutuamente excludentes,…* (Bianchi, 2001: 36)

Bem, só poderá resultar em Práticas não diferenciadas, ou *Práticas Indiferenciadas* como são mais comummente conhecidas. Num estudo realizado em 1988, afirma-se que

> *…a maior parte dos profissionais utiliza modelos conceptuais híbridos que resultam de práticas indiferenciadas.* (Vasconcelos, 1990a : 38)

Entenda-se por *Práticas Indiferenciadas* todas aquelas que não seguem um modelo específico e surgem a partir de uma ou mais conjugações de disposições e propensões, indicações ou regras estruturantes. Os Educadores tomam como base um grupo de referenciais e princípios organizativos com os quais delineiam as orientações com que regulamentam e definem a sua prática pedagógica.

Partilhamos a ideia de alguns autores que *Práticas Indiferenciadas* também resultam de um *ioió* de pedagogias *directivas* e *não directivas*. Como estas últimas inspiram a *Pedagogia de Situação* (o que não é muito claro para os

profissionais de Educação de Infância), cai-se no erro de lhe atribuirmos com alguma frequência esse nome. Maria João Ataíde e outros alertam-nos para que a confusão resulta ainda da incongruência de se achar que por se terem "cantinhos" se pratica uma *Pedagogia de Situação*; por se desenvolver um ou dois projectos de trabalho, uma *Pedagogia de Projecto*; e por se definirem objectivos da acção educativa estaremos perante uma *Pedagogia por Objectivos*.

> *O trabalho de projecto não deverá substituir todas as práticas infantis correntes, nem constituir a totalidade do currículo nos primeiros anos, mas antes, como parcela significativa…* (Katz e Chard, 1997: 10)

Como o currículo a desenvolver com crianças pequenas não se esgota com o trabalho de projecto requerendo-se outras actividades, acontece frequentemente que os Educadores utilizam de forma contraditória, se tivermos em conta os pressupostos subjacentes à *Pedagogia de Projecto,* os fundamentos do currículo sendo, por exemplo, muito directivos nas actividades orientadas dirigidas ao grande grupo. Isto é incongruente pois se por um lado manifestam vontade que as crianças participem, acabam por outro por conduzi-las para actividades de carácter mais directivo, roubando-lhes muitas vezes a espontaneidade e liberdade que caracterizam o trabalho de projectos ou em projectos. Quando os desenvolvem presos à ideia final a que pretendem chegar enquanto adultos e muitas vezes meramente executores de vontades externas ao grupo, conduzem o trabalho como se de temas de vida se tratasse.

Em Portugal nomes como *Pedagogia de Projecto*, ou até outros, têm vindo a atribuir-se aos "modos" de trabalhar com as crianças no Jardim de Infância,

> *Depois de se ter deixado seduzir por uma pedagogia por objectivos da qual tentou um tímido carnaval de adaptação à faixa pré-escolar.* (Vigário, 2009: 19)

A *Pedagogia por Objectivos* é um outro modelo para organizar a acção educativa em função dos conhecimentos e comportamentos que se quer que a criança adquira. Inspira-se nas taxionomias de Bloom, Harrow e outros.

Defende um paradigma Behaviorista ligado ao condicionamento clássico e operante com grande valorização do chamado reforço.

Um conhecimento novo, uma técnica nova, uma aquisição conceptual nova, introduzem mudanças no comportamento, actos e palavras, de quem faz essas aquisições. As mudanças verificadas na acção e no pensamento da criança, aquilo que se pretendia com a definição dos objectivos, poderão manifestar-se nos comportamentos observáveis.

A *Pedagogia por Objectivos* pode caracterizar-se por definir com precisão as aquisições a obter pela criança; definir, de maneira igualmente precisa, critérios de avaliação, isto é, o que foi ou não conseguido na tal aquisição; estabelecer uma hierarquia de etapas nas aquisições propostas.

Alguns vêem este modelo de trabalho incompatível com o que se pretende num Jardim de Infância, o despertar das faculdades e o desenvolvimento da estimulação e da socialização. A objecção baseia-se numa definição restrita de objectivos. Certo é que até no despertar das faculdades, sobretudo no Jardim de Infância, não se podem definir objectivos de forma estrita e limitada.

Alguns pedagogos temem também que uma *Pedagogia por Objectivos* suponha a aplicação de procedimentos de aprendizagem rígidos, impostos pelo adulto, sem tomar em conta as estratégias infantis espontâneas. Os procedimentos de descoberta, ou de aquisição de um saber ou destreza, empregues por crianças são extremamente diversos e carecem de eficácia a não ser que provenham de uma acção pessoal. A todos os níveis, no plano mental como no motor, a criança adapta a sua acção ao real e constrói de modo progressivo os seus poderes graças à tentativa e erro, orientada por antecipações ou por hipóteses.

Na realidade o Educador que pratica uma *Pedagogia por Objectivos* vê-se conduzido a:

- Observar as suas crianças não só para descobrir as suas capacidades e as suas limitações, mas também para conhecer: o modo como cada

uma delas reage à situação pedagógica que lhe propõem; o estado em que se encontra para cumprir uma tarefa ou resolver um problema; a natureza particular dos obstáculos e dificuldades com que se depara.

- Avaliar a sua própria acção pedagógica em função, não das intenções que o animam, mas sim dos resultados que obtém com ela;

-Diversificar as situações e os procedimentos para que todas as crianças possam beneficiar deles.

Diremos que o interesse de uma *Pedagogia por Objectivos* não é impor o caminho mas sim indicar a meta; não em ditar procedimentos ou desenvolvimentos, mas sim em saber de onde se parte e onde se pretende chegar. (Varela e Costa, 2002)

Nela o papel do Educador é o de modelador numa comunicação vertical em que a criança é passiva e receptora, vista mais como um objecto do que como alguém capaz de agência. Os métodos e organização da sala passam por estratégias uniformes pensadas para o colectivo, não se têm em conta os interesses e níveis de desenvolvimento das crianças. A avaliação é centrada nos produtos e não nos processos.

Consideramos que o que existe de comum aos três modelos, que mais informam as *Práticas Indiferenciadas*, é o basearem a acção educativa na prática das crianças poderem escolher livremente as actividades e ainda na importância que dão aos estímulos do meio para o desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças, cada um deles de acordo com os seus fundamentos. O facto de isto não ser bem compreendido pelos Educadores leva às referidas Práticas.

É difícil aceitarmos que as linhas educativas ideais que professamos como educadoras, são permanentemente atraiçoadas por motivações internas tão fundas que já nem delas temos consciência. Acreditamos nas crianças como sujeitos em educação e decidimos tudo sobre a sua educação, chamando intervenção à pincelada que as

> *deixamos acrescentar à pintura já organizada, submetemos à sua apreciação a norma já tomada, reflectimos a regra que é introduzida apenas no sentido de as fazermos perceber quanto é adequada…* (Vigário, 2009: 25)

Estas práticas, que de acordo com Gimeno se podem denominar *multicontextualizadas*, estão muito enraizadas, são difíceis de alterar e caracterizam-se pela resistência à mudança, talvez porque são o resultado de tradições, valores e crenças pedagógicas desenvolvidas ao longo de muitos anos. Os currículos que lhe dão corpo operacionalizam-se em actividades práticas nem sempre muito claras para os Educadores, *sobrepostas em contextos aninhados uns dentro de outros ou dissimulados entre si.* (Gimeno Sacristán, 1998: 28)

Na mesma linha Gaston Mialaret afirma que

> *…é muito raro que se possa observar uma prática pedagógica rigorosamente idêntica à que tinha sido instaurada pelos criadores. (…)* [a] *«plurimetodologia» deve-se também ao facto de os objectivos a que se referiam os grandes criadores não serem tão numerosos e tão complexos como os que somos capazes de enumerar hoje em dia. Para responder a esta mutiplicidade – e muitas vezes, (…) à custa da coerência – faz-se apelo a vários métodos; (…) aplicam-se princípios contraditórios que fazem perder à educação pré-escolar (…) coerência e (…) harmonia.* (1976: 88-89)

Identificam-se nas práticas dos Educadores diferentes modelos que podem ser agrupados em duas grandes categorias: preparar as crianças para a escola e desenvolver as suas potencialidades actuais. Mollo (1979) designa por *pedocentricos* os modelos centrados na criança, distinguindo-os dos que visam prepará-la para a vida futura. Segundo Bairrão, Abreu e Marques (1986) em Portugal observa-se uma maior valorização *pedocêntrica* a nível dos discursos dos Educadores. Segundo os estudos de Cardona (1990) *as práticas educativas nem sempre correspondem à concretização destes princípios.* (Cardona, 2006: 76)

As *Práticas Indiferenciadas* na medida em que não são capazmente fundamentadas por aqueles que as utilizam conduzem a uma desvalorização

por parte das famílias da Educação de Infância, sendo os Jardins muitas vezes vistos como locais de brincadeiras e actividades até inúteis.

> *Subjacente a qualquer prática pedagógica, estes aspectos muitas vezes não são claramente explicitados, não tendo os educadores uma clara consciência dos princípios que estão implícitos à sua forma de trabalhar. Analisando o trabalho tradicionalmente desenvolvido na educação de infância, Evans (1982) considera que este é um* ***pot-pourri*** *em que se misturam várias influências, sem a existência de linhas condutoras bem diferenciadas, o que origina frequentemente a não existência de uma clara consciência dos referenciais teóricos implícitos na prática pedagógica.* (Cardona, 2006: 75)

As representações que os Educadores têm do que são os diferentes modelos fazem com que atribuam significados também diferentes às práticas. Isto resulta ainda das representações sociais conjugadas com as intuições naturais sobre a infância, criando concepções a propósito do próprio processo de ensino-aprendizagem. Segundo Plaisance (1986) neste podemos considerar três modelos na organização da prática: o produtivo, o expressivo e o estético. Obtêm-se desigualmente tanto experiências como resultados sobre os saberes individuais e colectivos, apesar de se ter em conta a igualdade de oportunidades, que nem sempre se consegue. Para se alcançar uma maior consciência sobre estas questões, Plaisance (1990) aconselha a que se repense a Formação de Educadores. (Cardona, 2006: 77)

Nesta perspectiva a desigualdade começa logo nas propostas dos Educadores. Algumas práticas partem das propostas e interesses das crianças e outras dos interesses dos adultos. Nalguns casos o desenvolvimento de temas, tão-somente para compor o currículo, tem como intuito embelezar o processo educativo e até mesmo a escola sem que se tenham em conta as aprendizagens reais das crianças. Falamos da “fonte mais actual” de muitos currículos em Educação de Infância – as datas fortes que compõem o calendário escolar. Muitas vezes por ser comum a vários níveis de educação e ensino serve de pretexto para se concretizar a tão afamada articulação entre ciclos e assim se processar a continuidade educativa.

> *Neste caso, o uso de temas pode ser meramente uma espécie de "decoração" externa na sala de aula onde os materiais e os objectos são frequentemente sobrepostos às crianças e à sala para ajudarem a dar alguma estrutura e ordenar o currículo, tal como um tema de Outono com folhas, abóboras e maçãs. O tempo de duração do tema é preestabelecido pelo calendário ou professor…* (Leekenan e Nimmo, 1999: 254)

Isto acontece não só pela vontade dos Educadores mas também pela dos órgãos de gestão pedagógica dos estabelecimentos de ensino, das comunidades e até mesmo das autarquias e interesses de outras instituições locais.

> *A emergência e persistência do pedagogo anónimo remete para a construção da pedagogia burocrática que configura as práticas e as instituições escolares. Se o autor político se torna visível, é o autor anónimo que não assina os normativos, que tem por morada uma infinidade de actores sociais, quem tem contribuído para a construção, a consolidação e o (in)êxito de uma pedagogia burocrática.* (Formosinho, 2007: 10)

As Orientações Curriculares como *gramática* Pedagógica e/ou Curricular

Passamos agora a referir as Orientações Curriculares como um dos referenciais teóricos para as *Práticas Indiferenciadas* na concepção dos seus currículos, o que acontece também com os Modelos Pedagógicos e Curriculares em Educação de Infância. A nossa experiência leva-nos a crer que qualquer prática, mesmo não tendo bem claro um modelo de orientação educativa tem pelo menos em conta as OCEPE.

Com o intuito de nortear as práticas educativas dos Educadores, é publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97, de 10/2/1997), estabelecendo algumas metas para o trabalho em Educação de Infância. O Despacho 5220/ 97, de 10/7/97 (publicado a 4 de Agosto de 1997) aprova um conjunto de orientações curriculares, definindo alguns princípios a ter em conta nas práticas dos Educadores. Deste modo o Ministério da Educação, pelo Departamento da Educação Básica – Núcleo da Educação Pré-Escolar, preenchia um vazio há

muito marcado pela inexistência de referenciais teóricos comuns a todos para a Educação de Infância em Portugal.

> *…as orientações curriculares (na educação de infância, como em qualquer nível de ensino) são compatíveis com a adopção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos.* (Formosinho, 2007: 11)

Sem carácter de programa, é apresentado pelo Ministério da Educação como um documento de referência para todos os Educadores, o que possibilita que constitua fundamentação de várias concepções de currículo também por parte dos Educadores, competindo-lhes a sua implementação, tendo em conta as finalidades e os princípios nele definidos.

> *Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentarem diversas opções educativas e, portanto, vários currículos.* (OCEPE, 1997: 13)

Ao longo dos tempos, os estudos efectuados no âmbito da primeira Infância têm vindo a revelar o impacto das experiências proporcionadas pelas diferentes práticas dos Educadores, no desenvolvimento e na formação integral das crianças.

Em muitas Instituições de Educação de Infância, as funções de guarda que as caracterizavam, deram lugar a funções educativas, o que exige a presença de um currículo. Este deve ser concebido e levado a cabo, considerando a sua avaliação, e sobretudo visar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança no seu contexto educativo e institucional. Deste modo não se pretende que se estabeleça e se cumpra um programa em Educação de Infância ou Educação Pré-Escolar. Numa perspectiva dinâmica, as Orientações Curriculares permitem a criatividade, a partilha e cooperação, defendendo a actividade infantil e multidimensionalidade das actividades no Jardim de Infância, sem descurar as finalidades e os princípios da Educação Pré-Escolar, que assentam na sua confirmação como primeira etapa da Educação Básica.

> *De acordo com as disposições legais, todos os Jardins de Infância têm obrigatoriamente que garantir 5 horas de componente educativa, entendendo-se por componente educativa o desenvolvimento das orientações curriculares.* (Ministério da Educação, 2000: 45)

Desde a sua constituição, nas várias instituições pertencentes à rede pública valorizou-se mais uma componente educativa enquanto na rede privada (IPSS´s, Misericórdias, …) se privilegiava a função social de apoio à família ou de guarda. Isto sempre foi determinante quanto ao dinamismo e à orientação das práticas dos Educadores. As alterações que vieram a verificar-se ao longo do tempo tornaram-se inevitáveis a partir da Lei-Quadro e influenciaram a concepção e o desenvolvimento do currículo em ambas as redes.

> *…a Lei-Quadro que regulamenta a Educação Pré-Escolar concretiza a operacionalização da componente social através da distinção entre a componente pedagógica, considerada como componente lectiva, e a componente de guarda e cuidados infantis, designada de componente de apoio à família.* (Ministério da Educação, 2000:21)

> *Garantindo sempre os projectos educativos de cada escola, é da responsabilidade do Ministério da Educação, através da Tutela Pedagógica Única, assegurar a qualidade pedagógica do ensino ministrado e financiar os encargos respeitantes à componente educativa.* (Ministério da Educação, 2000:47)

Nos últimos tempos é indiscutível o estatuto que a Educação de Infância tem vindo a adquirir, e as Orientações Curriculares, um documento normativo, tiveram um papel crucial, na medida em que propiciaram valorizar as experiências marcantes para a(s) aprendizagem(s) e o desenvolvimento do indivíduo, nas crianças, nas suas famílias e nos profissionais.

> *A necessidade (…) de o Estado definir linhas curriculares (…) diz respeito às aprendizagens mínimas, não à imposição de modelos ou métodos, porque não é papel do Estado arbitrar questões de teoria pedagógica. (Formosinho, 2007: 11)*

As Orientações Curriculares explanam o seu *princípio geral* e um conjunto estruturado e articulado de *objectivos pedagógicos*, decorrentes da Lei-Quadro,

a considerar pelos Educadores no processo educativo que se propõem desenvolver com o grupo de crianças. As suas *orientações gerais* para os Educadores apontam para um trabalho de planificação e avaliação, tanto dos conteúdos como das aprendizagens. Os seus *fundamentos* suportam um desenvolvimento curricular que contempla três *áreas de conteúdo* que se constituem como *referências gerais* para a totalidade da sua dimensão pedagógica. Apresentam-se como um documento de apoio a todas as práticas educativas, e não como a previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças. Constituem-se num *modus operandi,* apontando métodos articulados para a *Intervenção Educativa* que inclui a *organização do ambiente educativo*, as *áreas de conteúdo*, a *continuidade educativa* e a *intencionalidade educativa*.

Independentemente da natureza da instituição em que trabalhe, cada profissional fomentará uma educação para a cidadania preocupando-se com a sua qualidade. Num contexto educativo promotor de aprendizagens a realizar pelas crianças, através das práticas educativas dos Educadores, que se constituem como impulsionadoras de desenvolvimento e crescimento, confere-se-lhes um papel activo na vida do grupo, na organização do espaço e na gestão do tempo, quer na sua sala quer em toda a Instituição. O mesmo acontece com as famílias e a comunidade, pois deseja-se uma participação activa no processo educativo, assumindo-as como parte integrante de um todo.

Como refere Vasconcelos a Lei-Quadro considera a Educação Pré-Escolar,

> *…como primeira etapa da educação básica – na linha daquilo que havia sido consignado em Maio de 1919, de que o ensino infantil passasse a ser não o prefácio do ensino primário mas o seu primeiro capítulo –, alicerce e suporte de uma educação ao longo da vida…* (Vasconcelos, 2005: 41)

A Educação de Infância deve garantir de uma forma igualitária a participação das crianças e das suas famílias no processo de aprendizagem mas também ter em conta o seu sucesso quer neste nível de educação quer na escolaridade obrigatória. É nas áreas de conteúdo que se manifesta visivelmente a tentativa para fazer corresponder os vários domínios e subdomínios com os programas

do 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurando-se assim facilitar a articulação entre estes níveis de educação e ensino (Pré-Escolar e 1.º CEB).

> *…uma boa* ***adaptação*** *ao jardim de infância e à escola básica permite construir uma base mais sólida para o sucesso educativo (…) pensamos ser de alguma utilidade reflectirmos sobre a possibilidade de se poder proceder a uma articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico…* (Serra, 2004: 74)

Deste modo, para a construção de um currículo, é necessário explicitar os fins e os objectivos pretendidos, e isto implica: antecipar as experiências de aprendizagem a proporcionar às crianças; avaliar formativamente o trabalho desenvolvido; aproveitar os interesses e curiosidades das crianças para trabalhar as diferentes áreas de contudo com o intuito de assegurar o seu desenvolvimento integral e uma transição bem sucedida para o 1.º CEB. Pensamos que assim se consegue responder as questões como: Quais os objectivos da Educação Pré-Escolar? Como atingi-los? O que precisam as crianças aprender antes de entrar na escolaridade obrigatória?

As Orientações Curriculares determinam uma Educação Pré-Escolar de qualidade, bem como uma identidade pedagógica, justificando a pertinência dos Educadores de Infância conceberem um currículo, tendo em conta as características do grupo e das crianças, numa perspectiva de promover o seu desenvolvimento integral.

> *A intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando,…* (OCEPE, 1997: 25)

e pressupõem *observar, planear, agir, avaliar, comunicar* e *articular*.

O *observa*r permite o conhecimento de cada criança, e pode servir para a diferenciação pedagógica, sendo a base do planeamento e da avaliação.

O *planear* possibilita antecipar aprendizagens significativas e diversificadas, usando a reflexão sobre as intenções educativas, tendo em conta a articulação das áreas de conteúdo, e considera a participação das crianças.

O *agir* é a concretização da acção, uma realização intencional de oportunidades a fim de alargar as interacções das crianças.

O avaliar para tomar consciência da acção, permite reflectir sobre os seus efeitos e fazê-lo com a participação das crianças constitui uma actividade educativa que servirá também de base de avaliação para o Educador.

O *comunicar* assume-se como a partilha dos saberes, responsabilizando todos os intervenientes no processo educativo: as crianças e os pais, os Educadores e os Auxiliares de Acção Educativa, a Escola e a Comunidade.

O *articular*, tarefa promotora da continuidade educativa que cabe aos Educadores, garante uma transição segura da criança entre contextos de educação ou ensino, criando deste modo condições para a colaboração dos responsáveis pelo seu desenvolvimento/ aprendizagem.

Deste modo as Orientações Curriculares devem constituir-se como uma oportunidade para fundamentar as práticas com as crianças, o que convida a uma reflexão por parte dos Educadores sobre seu trabalho, que segundo, Teresa Vasconcelos

> *…ajude no desafio de delinear um currículo que seja «um todo coerente», evitando uma fragmentação que apenas conduz a uma prática pedagógica superficial e não teorizada.* (Vasconcelos, 1990b: 18)

Os contributos das Orientações Curriculares e a (re)organização das práticas dos Educadores de Infância

O parecer do Conselho Nacional de Educação (1994), a Lei-Quadro (5/97) e especialmente, as Orientações Curriculares, constituem-se como contributos relevantes para o desenvolvimento da Educação de Infância, no sentido em que se descrevem os princípios comuns para uma maior articulação e uniformização dos serviços de educação para crianças pequenas. As OCEPE surgem como a referência fundamental para todos os Educadores de Infância, sem carácter de programa mas antes como um quadro referencial em que cada profissional tem a oportunidade de configurar as suas práticas educativas a partir de várias opções. Assim cada Educador pode apresentar uma *Prática Educativa*. Ainda que a maioria dos Educadores em Portugal tenha dificuldade em afirmar qual o seu modelo de referência isto não significa a ausência de um modelo ou de influências de modelos, já que

> *…qualquer prática pedagógica tem um modelo subjacente, (…) cada educadora tem o «seu» modelo…* (Silva, 1989b: 6)

Na teoria os modelos conhecem-se pela organização e pelo tipo de actividades, divulgados muitas vezes na formação inicial, porém nos Jardins de Infância em Portugal, desenvolve-se

> *…a partir de várias influências e correntes teóricas uma "prática tradicional", (…) assente numa multiplicidade de referências teóricas de que as educadoras nem sempre têm consciência, integrando-as de forma por vezes contraditória.* (Silva, 1989a: 59)

Segundo Silva estas influências estão aliadas aos aspectos de modelos concebidos a partir da própria prática, como os de Fröebel, Montessori, Decroly e Freinet.

Esta prática tradicional de que nos fala a autora, ainda que tendo em conta as OCEPE, pode também resultar nas palavras de Formosinho, numa *pedagogia burocrática* que,

> *…assenta no carácter legal das normas e regulamentos estabelecidos, lança mão de rotinas e formalizações, traça limites às tarefas dos profissionais de educação, despersonaliza as actividades das pessoas envolvidas no acto pedagógico, afirma a cadeia hierárquica, fixa regras e procedimentos, reduz o mérito e a competência técnica à posse de certificação legitimadora do exercício da profissão (…) a pedagogia burocrática rapidamente tenta reduzir as orientações curriculares a um currículo uniforme.* (Formosinho, 2007: 10)

A (re)organização das práticas não diferenciadas dos Educadores de Infância emerge dos contributos das OCEPE que possibilitam uma abertura de acção, verificando-se também que em cada acto os referenciais teóricos em que se apoiam resultam de um acúmulo de saberes adquiridos na sua formação inicial e/ ou Formação Contínua. Estas duas realidades apresentam-se através de uma polissemia de conceitos e multiplicidades teóricas a partir de variadíssimas experiências práticas, umas mais concretas do que outras.

> *É assim possível encontrar uma razoável diversidade de modelos pedagógicos que apresentam no entanto como dimensões comuns a inspiração humanista e a valorização do desenvolvimento afectivo e sócio-emocional das crianças.* (Bairrão, Leal, Abreu-Lima e Morgado, 1997: 33)

De acordo com Bairrão e outros, os principais objectivos referidos na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (1996) assumem um papel relevante para promover o sucesso educativo bem como a *formação do espírito cívico e do pluralismo cultural.* Porém segundo o autor alguns modelos,

> *…apresentam, contudo, especificidade própria e um considerável grau de adesão por parte dos educadores…* (Bairrão, Leal, Abreu-Lima e Morgado, 1997: 33)

Existem alguns modelos mais praticados nos Jardins de Infância portugueses. São eles: o Método João de Deus; o Modelo do Movimento da Escola Moderna; o modelo High/Scope, também conhecido por Currículo de Orientação Cognitiva ou Cognitivista e as Práticas Indiferenciadas, que na nossa opinião podem inspirar-se, nomeadamente, na Pedagogia de Situação, de Projecto e de Participação, tendo em conta os principais aspectos que os

caracterizam e os distinguem e que têm a ver com o papel do Educador e a forma como organiza o espaço, o tempo e o grupo.

> *Assim, a organização profissional é um contínuo mover-se entre essas oportunidades, sob forma de escolhas mais ou menos livres, muitas delas condicionadas por outras escolhas sociais – casar, ter filhos, encargos económicos e outros. É nesta complexidade de interacções que cada educadora estabelece com diferentes comunidades, com outros docentes, em diferentes espaços educativos, que desenvolve a construção da sua identidade profissional.* (Vigário, 2009: 28-29)

CAPÍTULO V

UM PROJECTO PARA APRENDER A APRENDER:

Um trabalho de cooperação e de solidariedade para uma vida democrática…

UM PROJECTO PARA APRENDER A APRENDER:

Um trabalho de cooperação e de solidariedade para uma vida democrática…

O trabalho que apresentamos neste capítulo resultou da partilha e reflexão entre pares, quer dentro, quer fora da escola. Nasceu com a vontade de o contextualizar às necessidades e interesses das crianças, tendo em consideração o Projecto Educativo do Agrupamento e o Plano Anual de Actividades, nunca esquecendo principalmente a comunidade onde estava inserido o estabelecimento de ensino de serviço público.

Chamámos-lhe *Um Projecto para Aprender a Aprender*, que resultou de uma prática situada que, independentemente do modelo pedagógico e curricular subjacente, teve sempre em conta o contexto a que se destinava. Neste caso o nome surgiu da materialização da prática na sala de actividades do Centro de Educação Pré-Escolar de Fornalhas Velhas e segundo o Modelo Pedagógico e Curricular – Movimento da Escola Moderna; da articulação de um trabalho de cooperação entre os intervenientes na sala de actividades do CEPE, crianças e adultos, e os alunos e as Professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Fornalhas Velhas; e ainda da parceria e envolvimento da(s) comunidade(s) de Fornalhas Velhas e Vale de Santiago. Este trabalho decorreu no ano lectivo de 2006/ 2007 no Alentejo Litoral, culminando em duas comunicações: no *IV Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*, Universidade de Évora e no *XXIX Congresso do Movimento da Escola Moderna*, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

O presente trabalho nasce de uma actividade profissional assente numa perspectiva de formação e autoformação contínua, participada e cooperada em contexto. A prática que expomos é a nossa. Uma prática de docentes, duas Professoras do 1ºCiclo do Ensino Básico e um Educador de Infância, revelando-se os processos e produtos de crescimento e construção das crianças/ alunos. O cenário é a escola EB1 e o CEPE de Fornalhas Velhas – Agrupamento de Colos, no Concelho de Odemira. Os seus protagonistas são

as crianças, constituindo-se como actores activos no seu processo de ensino-aprendizagem envolvendo para tal a sua comunidade, a família, os amigos, os vizinhos e outros.

Estávamos no início de Outubro, o ano lectivo já se tinha iniciado há algum tempo, quando dois dos três profissionais de Educação se apresentam, o Educador de Infância e uma das Professoras do 1.º Ciclo; realça-se que no terreno ainda se encontrava a professora do 1.º Ciclo do ano anterior, aguardando colocação para esse ano lectivo, factor que veio a revelar-se uma mais valia para os novos colegas como elemento determinante e essencial à nossa integração, quer na Instituição (Escola e Agrupamento), quer na própria comunidade local. No CEPE três crianças (duas com três anos e uma com quatro anos) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nove alunos, dos seis aos onze anos, dos quatro anos de escolaridade (dois do 1.º ano, um do 2.º ano, três do 3.º ano e três do 4.º ano). Cada uma das salas tinha uma Auxiliar de Acção Educativa.

As primeiras conversas foram de apresentação e conhecimento social, seguindo-se as profissionais. Nascia assim, para além de uma boa vizinhança entre o CEPE e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, adultos e crianças, uma boa amizade, muito companheirismo e construíam-se aos poucos afinidades, com algumas divergências e muitas convergências. As divergências radicavam no facto de se tratar de duas realidades educativas distintas e tão próximas que, muitas das vezes por falta de contacto/ articulação, se desconheciam mutuamente. Desconheciam-se os princípios de cada uma delas, falamos da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assumindo desde já a influência ao longo das nossas vidas de muitas leituras, quer na formação académica quer como profissionais, na nossa opinião muitas das dificuldades na transição das crianças entre ciclos residem no desconhecimento mútuo, que qualifica cada um dos estádios do nosso sistema educativo, assim como os agentes que facultam a continuidade educativa.

> *Ao lerem o programa do 1.º ciclo os educadores poderão compreender que não há grande diferença entre os princípios e orientações gerais que aí são apresentados e os*

> *que podem encontrar nas Orientações Curriculares. Também os professores poderão encontrar, nestas, referências que lhes facilite a compreensão dos objectivos e práticas da educação pré-escolar.* (Ministério da Educação, 1997: 89)

Se se ressalta a continuidade educativa entre os estádios do sistema educativo, isto é, entre ciclos de educação/ ensino, neste caso a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, fala-se num percurso contínuo de desenvolvimento e cultura no qual não se admitem "quebras" claras e/ ou ásperas. Se se espera que cada novo ciclo de ensino considere as aprendizagens e produtos do anterior, é extremamente necessário que se tome em conta a forma distinta como cada criança, ou grupo, progride e para tal há que considerar os processos de construção da mesma.

O nosso debate estava assim aberto e juntos tentávamos conjugar esse respeito pelos diferentes ritmos e percursos individuais. Definir finalidades, objectivos e competências não seria tarefa fácil se não reuníssemos esforços e não identificássemos as nossas convergências. Essas apontavam para um Modelo Pedagógico e Curricular que estava presente e assumido na prática do Educador de Infância, apesar de uma Prática Indiferenciada das colegas do 1.º Ciclo. Este modelo de trabalho estimulou-as e despertou-lhes interesse e os três profissionais utilizavam assim uma perspectiva de formação e autoformação cooperada, um dos princípios para os Profissionais do MEM. Iniciou-se então um trabalho de parceria, de continuidade educativa para as crianças e alunos, tomando em atenção as finalidades deste modelo:

1. *A iniciação às práticas democráticas.*
2. *A reinstituição dos valores e das significações sociais.*
3. *A reconstrução cooperada da Cultura.*

Deste modo apresentamos nas nossas práticas três *dimensões interdependentes* que convivem permanentemente com todo o acto educativo, activamente cooperado nos seus processos de construção dos saberes individuais e colectivos.

É através de um sistema de organização cooperada que as decisões sobre as actividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilham em negociação progressiva e directa e que o treino democrático se processa de maneira explícita no Conselho Instituinte. (Niza, 1996: 142)

Na prática, a vida de todo o grupo decorre da interacção social, assume-se o diálogo e os sentidos em circuitos formais de comunicação e promove-se também a difusão dos produtos e processos de construção dos saberes e das aprendizagens. Para tal as crianças do CEPE e os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a colaboração do Educador de Infância e das Professoras, reconstituíram com a metodologia do trabalho de projecto, os instrumentos e os documentos de figuração social, de descoberta, planeando juntos os processos de construção, constituindo-se os produtos em fontes de saberes científicos, culturais e artísticos.



CEPE



1.º CEB

Para este fim, e decorrendo das finalidades atrás referidas, a nossa acção educativa estruturou-se nos sete princípios pedagógicos e concepções estratégicas do MEM:



1. Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação.







Este princípio (…) destina-se a clarificar e a dar coerência ética à escolha dos materiais, dos processos e das formas de organização… (Niza, 1996: 142)

2. A actividade escolar, enquanto contrato social e educativo,





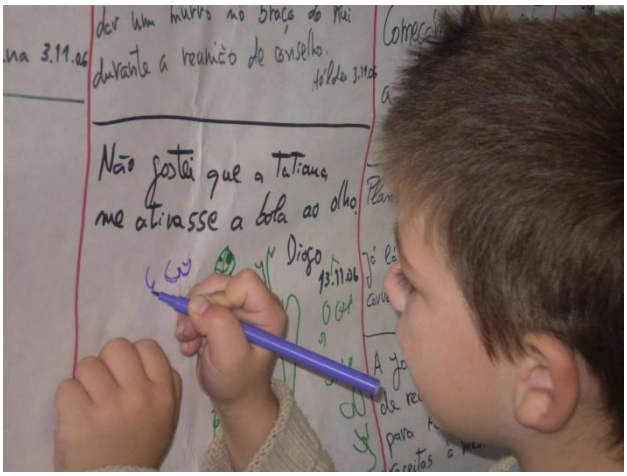
explicitar-se-á através da negociação progressiva dos processos de trabalho que fazem evoluir a experiência pessoal… (Niza, 1996: 142)





3. ***A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação.***





(…) abrange toda a vida na escola (ou jardim de infância) desde os actos de planeamento das actividades e dos projectos à sua realização e avaliação cooperadas. (Niza, 1996: 143)





4. Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos…





(…) os métodos e procedimentos sociais são inseparáveis dos conhecimentos (conteúdos) que geram… (Niza, 1996: 143)

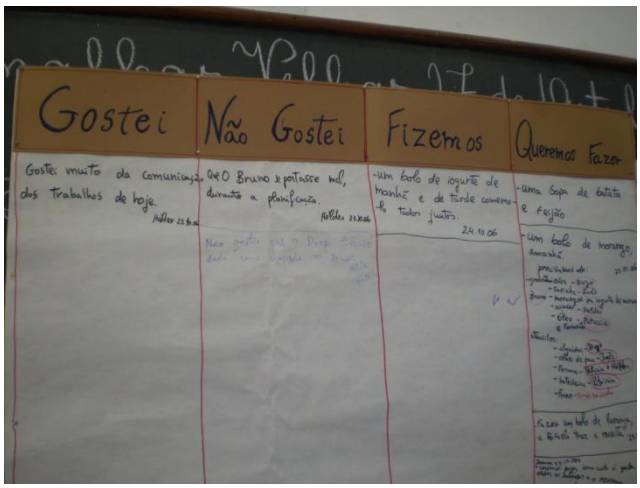






5. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação…





Os públicos destinatários são em primeira mão os companheiros de grupo (e não especialmente o educador), as outras turmas e os correspondentes, os vizinhos, os amigos da escola e as famílias. (Niza, 1996: 143-144)







6. ***As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos,***





através da partilha dos saberes e das formas de interacção com a comunidade. Acentua-se, assim, o valor motivacional e cívico que constituem a cooperação e a comunicação… (Niza, 1996: 144)





7. ***Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula "actores" comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos***. (…)





*Cria-se assim um sistema regular de informação e interajuda onde a escola se revitaliza, enriquece e ganha valor social de pertença. (*Niza, 1996: 144)







O nosso contexto educativo não estava organizado de acordo com o trabalho que nos propúnhamos desenvolver e a nossa primeira aposta foi a reestruturação do espaço/ escola, de modo a que tivéssemos todas as áreas de trabalho comuns aos dois níveis de educação/ ensino, assumindo os dois grupos como um todo. Formámos um grupo vertical de crianças onde se integravam as várias idades de forma a garantir a heterogeneidade geracional e cultural, considerando-se as diferenças individuais na interacção e cooperação formativas, o que subentende aprendizagens significativas de acréscimo cognitivo e sociocultural. Deste modo toda esta actividade educacional se desenvolve a partir de áreas elementares de trabalho como a área de faz de conta; a biblioteca e centro de documentação; a oficina de escrita e produção; o ateliê de artes plásticas e outras expressões artísticas (pintura, tapeçaria, modelagem e escultura, design e confecção); o laboratório de ciências e experiências; a carpintaria e construções; a área de cultura e educação alimentar; a sala de aula; e uma área central polivalente para trabalho colectivo, onde juntos realizávamos as nossas comunicações das actividades e projectos, toda a vida do grupo em conselho de grupo/ turma e por vezes assembleia de escola, na qual participavam para além das crianças e adultos da escola, membros da comunidade, família, amigos, vizinhos ou outros.

Área de *Faz de Conta*







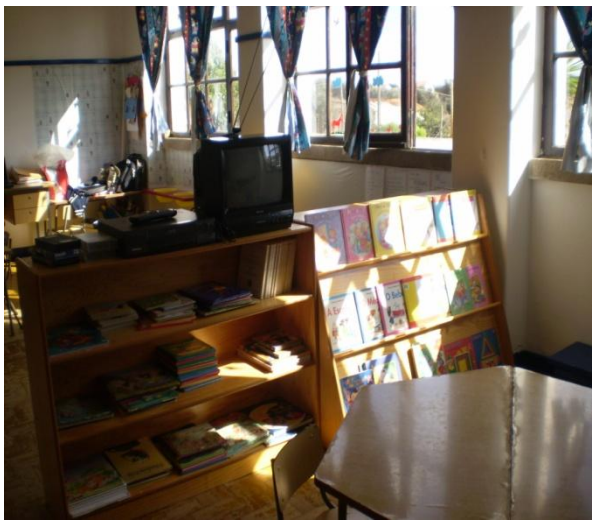




Servia a todos os meninos para brincar no tempo de actividades e projectos como no tempo de recreio dos alunos do 1.º CEB, disponibilizando-se desde logo os adultos a participarem nas brincadeiras.

Biblioteca e centro de documentação





Nesta área dispúnhamos de todos os materiais existentes no estabelecimento de ensino para apoio e suporte a todo o tipo de actividades, como livros, enciclopédias, computadores e impressoras multifunções e internet. Este espaço foi apetrechado com todo o material do CEPE e do 1. º CEB que partilhávamos.

Oficina de escrita e produção…







Na oficina de escrita e reprodução, anexa à biblioteca e centro de documentação, podiam desenvolver-se os textos livres e os colectivos, tratar da correspondência do estabelecimento de ensino bem como a que estava relacionada com os nossos projectos, e complementava-se o trabalho dos alunos no âmbito dos programas dos diferentes anos do 1. º CEB, primeiramente desenvolvidos com as professoras em sala de aula.

Ateliê de artes plásticas





No ateliê as crianças e adultos tinham o privilégio de exprimir emoções e sentimentos através de várias formas de expressão não verbal, como a pintura e o desenho livre, a modelagem e a escultura, a tapeçaria e a costura, partindo de propostas individuais e colectivas, que podiam ser reproduzidas em outras formas de expressão plástica.

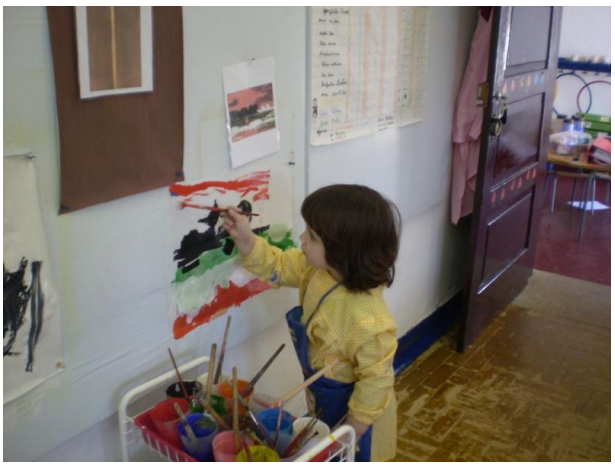
Pintura



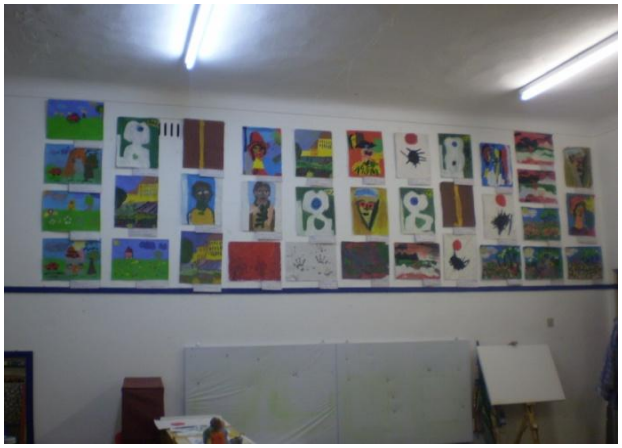


As propostas de trabalho nesta área poderiam ser livres, orientadas ou decorrer dos projectos.





Individualmente e a pares todos tinham oportunidade de compor livremente.





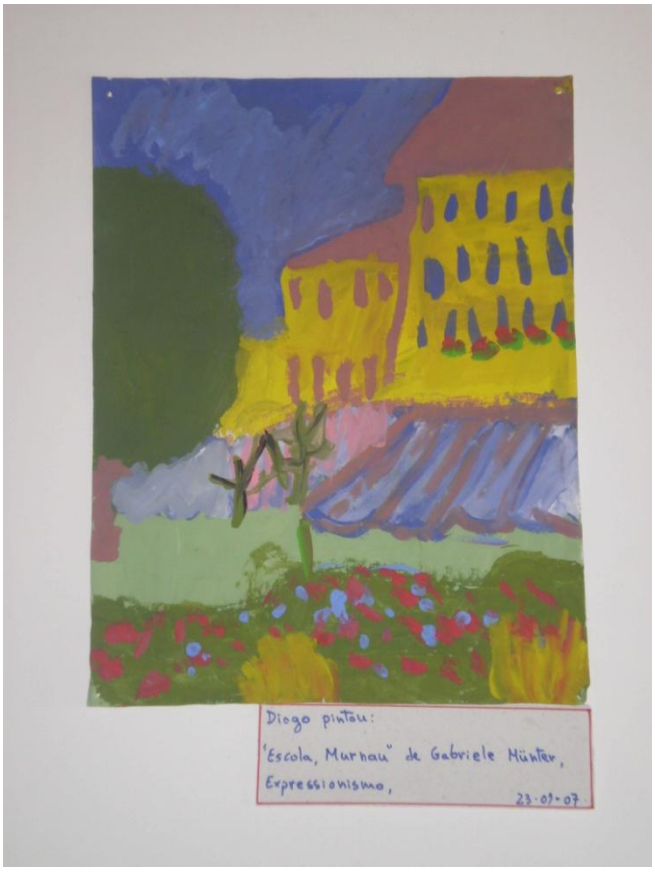
As nossas pinturas constituíam parte da nossa história de vida em grupo.





Para as nossas pinturas dispúnhamos de um ficheiro de imagens de pintores célebres cujas obras serviam para reprodução e a partir das quais se estudava a interpretação de cada um e colectiva, assim como as significações que nasciam em cada originalidade.

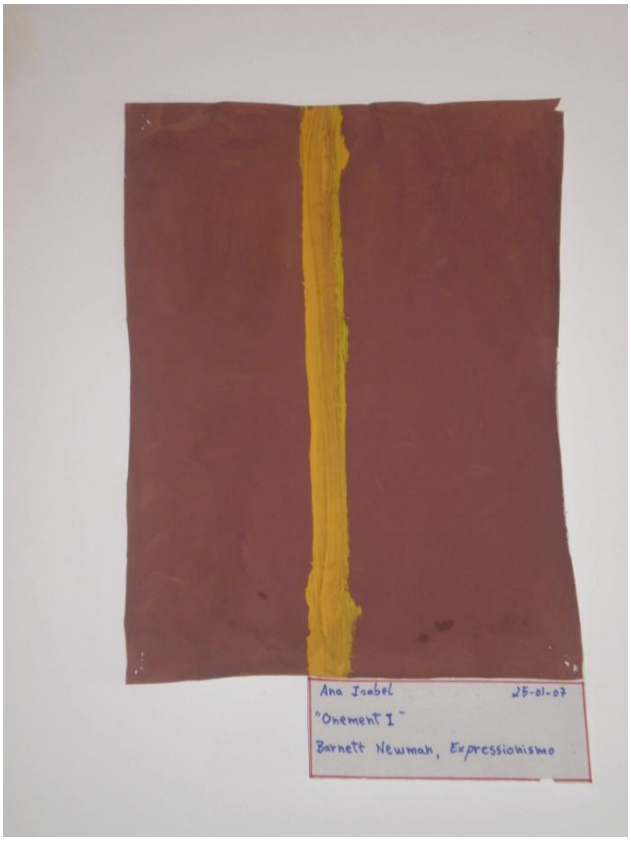





Gonçalo
23-11-06
"Retrato de Rosa Schapire"
Karl Schmidt - Rottluff, Expressionismo


Madalena
25-01-07
"Auto-retrato com uma camélia"
Paula Modersohn-Becker, Expressionismo


Rafaela
25-01-07
"Ciclopes"
Willian Baziotes, Expressionismo


Ana Isabel
25-01-07
"Onement I"
Barnett Newman, Expressionismo





As reproduções dos trabalhos a partir do desenho livre, pintura ou até do *paint* eram também dos próprios colegas e partindo delas constituíam-se novas propostas para a tapeçaria ou modelagem, por exemplo.







Tapeçaria



As primeiras propostas de tapeçaria partiram do Educador e desde logo prenderam o interesse das crianças do CEPE.

A actividade dos pequeninos depressa passou a entusiasmar os alunos do 1. º CEB.







As propostas do CEPE em articulação com os programas do 1.º CEB impulsionaram cada vez mais o trabalho de tapeçaria e costura, tanto em actividades livres como para os projectos individuais e colectivos.

Modelagem e escultura



















Sem pressas, não estaríamos nós no Alentejo! A verdade é que todos aprendemos a levar as nossas tarefas individuais e colectivas com tranquilidade e com tempo para programar, iniciar, desenvolver e terminar. Certo e norma era a co-responsabilização nas co-construções que efectuávamos na nossa vida de grupo – aprender a aprender em conjunto, crianças e adultos, e isto passava pela partilha e discussão constante das nossas produções e significações.







…e outras criações





Para suporte aos nossos projectos (colectivos, de pequenos grupos e individuais) explorámos materiais e técnicas, umas mais rudimentares e tradicionais, outras mais audazes e tecnológicas.











Área de Cultura e Educação Alimentar





A cozinha, espaço que polariza actividades de educação e cultura alimentar, foi criada pelo grupo com auxílio da comunidade; a banca foi a avó de uma menina do CEPE que nos ofereceu, o frigorífico a Administrativa do serviço de secretaria e extensão do Centro de Saúde da Freguesia, o microondas adquirido com apoio da Junta de Freguesia de Vale de Santiago, tudo mais decorreu da nossa criatividade…





As nossas actividades de culinária eram partilhadas com a comunidade, poderíamos fazer um bolo para levar à avó de um menino que estivesse doente em casa ou poderíamos fazer uma sobremesa e pedir para que no-la vendessem nos cafés da aldeia, para termos dinheiro (gestão que estava a cargo das representantes dos pais, uma mãe do CEPE e uma mãe do 1.º CEB) para as actividades a desenvolver na comunidade, apoiadas também pela Junta de Freguesia.

O espaço-sala de aula





A sala de aula do 1.º CEB estava preparada para receber as crianças do CEPE para se desenvolverem propostas de trabalho em conjunto que poderiam ser das diferentes áreas curriculares para apoio às nossas actividades e projectos, sobretudo na área da matemática e das ciências, pois grande parte dos materiais que compunham esta área estavam do lado do 1.º CEB.

Como se distribuiam as actividades no tempo?

No CEPE a organização do dia desenrolava-se em nove momentos distintos, respeitando uma agenda semanal de trabalho, de acordo com o Modelo do Movimento da Escola Moderna:

Rotina Diária:

- 1. Acolhimento/ reunião de grupo
- 2. Planificação/ Previsão em Conselho
- 3. Actividades e Projectos
- 4. Pausa
- 5. Comunicações
- 6. Almoço
- 7. Actividades de Recreio
- 8. Animação Cultural
- 9. Balanço em Conselho

Agenda Semanal:

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Acolhimento em conselho Planificação/ Previsão em Conselho Actividades e projectos Pausa Comunicações	Acolhimento em conselho Previsão em Conselho Actividades e projectos Pausa Comunicações	Acolhimento em conselho Previsão em Conselho Passeio ou visita de estudo	Acolhimento em conselho Previsão em Conselho Actividades e projectos Pausa Comunicações	Acolhimento em conselho Previsão em Conselho Actividades e projectos Pausa Comunicações
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Tempo de Animação Cultural Balanço em conselho	Tempo de Animação Cultural Balanço em conselho	Balanço do passeio ou visita de estudo e/ou Actividades com pais e outros membros da comunidade	Tempo de Animação Cultural Balanço em conselho	Arrumação e organização das produções Conselho de 6ª feira

Tempo de Animação Cultural: leitura de histórias e dramatizações; cultura alimentar; correspondência; conferências; expressão musical, danças e canções; expressão motora…

No 1.º Ciclo do Ensino Básico as Professoras definiram um horário de trabalho de acordo com as directrizes e programa que administravam e de forma contextualizada contemplaram os momentos de trabalho em conjunto com o CEPE. Deste modo tentaram distribuir as unidades didácticas que constituem os programas dos quatro anos do 1.º Ciclo de modo a que houvesse tempos e espaços para que os dois níveis de educação e ensino pudessem desenvolver as actividades em conjunto.

Ano Lectivo	Escola Básica 1º Ciclo de Fornalhas	1º Ciclo
2006/2007	Horário da Turma	

Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9.00 / 9.30	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa
9.30 / 10.00	Ler	Trabalho			Ler
10.00 / 10.30	Interpretar	de			Exercício Ortográfico
10.30 / 11.00		Texto			
11.00 / 11.30	Matemática	Expressão Musical /	Est. do Meio/ Observação directa	Est. do Meio / Experiências	Expressão Físico - motora
11.30 / 12.00		Articulação com CEPE	Articulação com CEPE	Articulação com CEPE	Articulação com CEPE
12.00 / 12.30					
12.30 / 13.00					
13.00 / 13.30	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Estudo do Meio
13.30 / 14.00			Registos / Projectos	Ler / Interpretar	
14.00 / 14.30	Expressão Dramática		Língua Portuguesa	Expressão Plástica	Áreas não disciplinares * Assembleia de Escola
14.30 / 15.00	Articulação com CEPE		Ler / Interpretar	Articulação com CEPE	Articulação com CEPE
15.00 / 15.30	Apoio ao estudo Professora Liliana	EM - Eunice	Actividades Lúdicas	EM - Eunice	
15.30 / 16.00					
16.00 / 16.30		Inglês	Educador Hélder	Inglês	
16.30 / 17.00					
17.00 / 17.30		EF		EF	
17.30 / 17.45					

* Área de Projecto / Estudo Acompanhado / Formação Cívica

Os Instrumentos de Pilotagem do CEPE, dispostos estrategicamente na área polivalente, uma área de acesso livre aos dois grupos de crianças, eram também usados pelos alunos do 1º Ciclo, co-responsabilizando assim todas as crianças pela gestão de todas as actividades na escola.



- Mapa Mensal das Presenças
- Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas
- Plano de Actividades
- Lista de Projectos
- Inventários
- Diário de Grupo

Em tempo de aulas, de acordo com o horário, os alunos estavam na sua sala e as crianças do CEPE estavam em actividades e projectos pelas áreas de trabalho. Todas as manhãs o lanche era feito em conjunto na área polivalente, seguindo-se lhe um tempo de recreio em que as crianças tanto podiam ficar na nossa sala, nas diferentes áreas, como ir para o exterior. As manhãs terminavam com as comunicações em conjunto em que todos falavam das suas experiências, tanto na sala com as actividades e projectos como na sala de aula com as unidades didácticas. Também os adultos, enquanto responsáveis e mediadores, participavam sempre que tinham algo de relevante a dizer. Os períodos da tarde ocorriam de acordo com as agendas de cada sala, tendo em conta as propostas de momentos para articulação e trabalho em conjunto. Assim actividades como as de expressão dramática, plástica, musical e físico-motoras eram partilhadas e tinham como finalidade implementar um currículo comum. Isto possibilitava também responder às ideias e necessidades da escola agrupada. Também ao nível da língua portuguesa se fez um trabalho em conjunto muito interessante aliando os registos das actividades e projectos à unidade didáctica da língua portuguesa, cooperando todos na produção de textos. Assumia-se, assim, uma escrita colectiva, usando-se os diferentes níveis de saberes e competências de todos que faziam parte do grupo. O mesmo aconteceu com a Matemática e as Ciências, chegando também o CEPE com o 1.º CEB a fazer parte de um Projecto do Agrupamento, *As Ciências na Escola*, participando nas actividades experimentais que a colega das Ciências vinha à escola desenvolver. Para o Plano Nacional de Leitura, no tempo de Componente não Lectiva dos Professores, desenvolveu-se o projecto *Lendo, Aprendendo e Ensinando*, da Biblioteca do Agrupamento, com as crianças e o envolvimento da comunidade de Fornalhas Velhas, que culminou numa comunicação na Câmara Municipal de Odemira, no final do ano lectivo. As saídas e visitas dos meninos decorriam dos nossos projectos e o 1.º CEB trabalhava assim a unidade didáctica de Estudo do Meio. O trabalho em Projectos partia sempre dos nossos interesses dentro da escola. Ao passar para fora dela também a comunidade se apropriava deles, falamos do projecto do Santo António, por exemplo, que resultou da curiosidade das crianças sobre a sua terra. Culminou no arraial de Santo António para toda a aldeia e aldeias vizinhas, incluindo a iniciativa das crianças participarem nas celebrações

religiosas até então suas desconhecidas e até de alguns adultos. Exemplo disso foram outras iniciativas de carácter solidário e comunitário que decorreram do interesse de todos, escola e comunidade, conferindo a este projecto um carácter interventivo.

> *A maior parte dos projectos porém, costuma desencadear-se a partir da conversa de acolhimento da manhã, onde muitas noticias trazidas pelas crianças se podem transformar em projectos de estudo, de desenvolvimento e clarificação de problemas vividos (...) e até de formas de intervenção na vida da comunidade para transformação de situações que merecem mudança.* (Niza, 1996: 148)

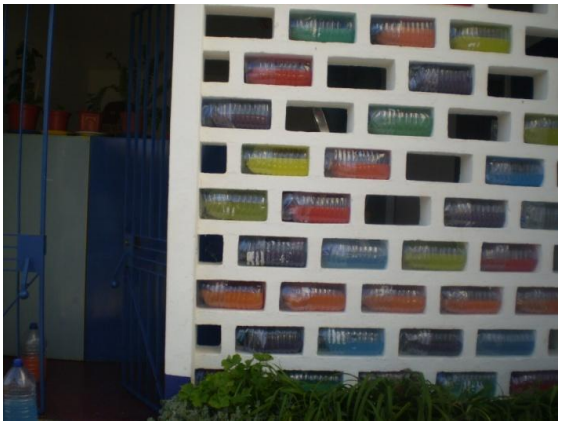
As paredes do 1º Ciclo do Ensino Básico e do CEPE

Tivemos a dada altura a necessidade de tapar os buracos das entradas do CEPE e da EB1 de Fornalhas Velhas; para uma composição estética fomos criativos ao ponto de estudarmos padrões, associando-lhes operações matemáticas de distribuição do material.







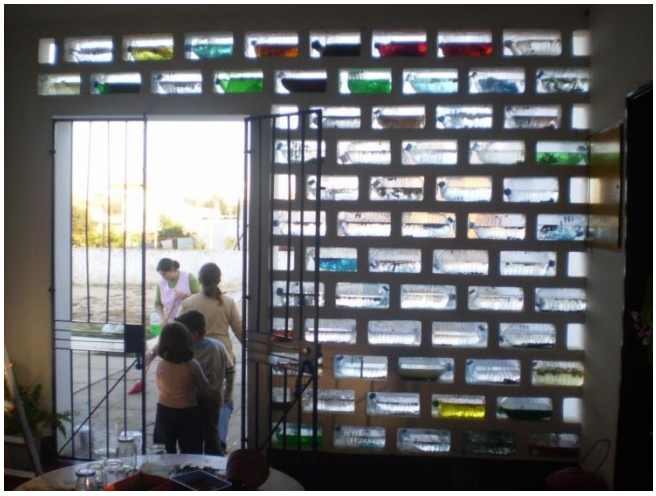


Aproveitando material de desperdício e natural, trabalhámos as áreas de expressão plástica e ciências.









As nossas propostas de trabalho para a actividade educativa dependiam sempre de um consenso entre todos, integrando as ideias e experiências da escola, das famílias e da própria comunidade.





A Horta

S. Martinho

















As nossas actividades resultavam de vários processos que podiam ocorrer em simultâneo no nosso ambiente educativo e fora dele mas éramos sempre nós os condutores e os decisores das nossas tarefas. Para além das propostas individuais e colectivas, tanto das crianças como dos Professores, a Escola era invadida pelas incumbências vindas dos Conselhos Pedagógico e de Docentes, bem como da Direcção; os serviços locais como a Junta de Freguesia ou a Câmara Municipal tinham, como em muitos outros lados, vontade de interferir no calendário escolar, o que frequentemente prejudica drasticamente as actividades e aprendizagens das crianças. Nós educámos assumidamente todos no respeito pela nossa Escola, participando nas vontades dos outros, mas à nossa maneira e surge então uma outra atitude, a das expectativas que tinham sobre nós. É evidente que este trabalho foi possível porque tínhamos a comunidade do nosso lado e politicamente os outros também não podem viver sem ela.

Deste modo as nossas actividades das datas fortes eram pensadas ao nosso jeito, em partilha e cooperação. A partir do calendário nada era programado sem antes ser explorado ou estudado pelas crianças, pois os saberes constroem experiências que por sua vez (re)estruturam conhecimentos. Nada era feito só pela Escola e para a Escola, toda a comunidade sabia o que estávamos a fazer e sabia que também seria beneficiária em primeira mão como nós, das nossas produções. Assim remetíamo-nos para a (re)construção de uma cultura local de modo cooperado e partilhado. Tudo isto começou com actividades como o S. Martinho e a Festa de Natal, abertas a todos os que andavam na Escola, traziam lá filhos ou outros parentes e também os que nada tinham a ver com ela.

Era assim que se criavam expectativas a todos mas em primeiro lugar às nossas crianças, que aprenderam que os outros esperam sempre algo de nós e não os devemos desiludir.

Preparar o Natal









Os pais e outros membros da comunidade para além de participarem nas datas fortes contempladas no Plano Anual de Actividades do Agrupamento, também viviam connosco o nosso Projecto Curricular de Grupo participando nos projectos que se desenrolavam em pequenos grupos, individual ou colectivamente. Tivemos diferentes participações como a de um bisavô que nos ajudou a construir uma cama para os meninos se deitarem na casinha, com a madeira que nos deu uma mãe de uma aluna do 1. º CEB, que cozia o pão diariamente para a aldeia; ou ainda a participação nos trabalhos individuais que fazíamos no tempo de trabalho autónomo, por exemplo, o livro de natal que cada um construiu ao seu gosto e dos que o apoiaram.





Passeios e visitas de estudo







Em busca da placa com o nome da aldeia.



A Capela de St.º António





Os *Passeios e visitas de estudo* eram momentos privilegiados semanalmente para conhecer o meio envolvente tendo alguns despoletado projectos de maior dimensão na nossa Escola e Comunidade. Exemplo disso foi a saída à procura do nome da placa da aldeia só com os meninos do CEPE. Pelo caminho as crianças conversavam sobre o que viam, identificando o que conheciam. Sabíamos que a placa estava para lá da casa de um dos colegas e esse era o nosso destino. De acordo com o que os meninos disseram na sala quando preparámos a nossa saída, *lanchávamos onde nos parecesse bem*. Assim foi, uma manhã bem divertida mas muito rica em (re)construção de saberes. No tempo de Comunicação na Escola aos outros colegas (1. º CEB), os meninos contaram que Fornalhas Velhas, entre muitas outras coisas, tinha duas capelas e na opinião de um deles *era para quando havia dois funerais*; na altura instalou-se discórdia sobre o assunto. É obvio que aqueles que sabiam as respostas às ideias das crianças contiveram-se, pois sabiam que teriam de ser as crianças a procurar as soluções. Esta actividade levou a uma outra que foi visitar o local e pedir ajuda, arranjar um guia que nos explicasse a razão das duas edificações religiosas. Foi assim que os meninos perceberam que se tratava de uma capela, *a Capela do St.º António*, padroeiro da aldeia e da casa mortuária. Percebia-se assim a explicação apresentada pelo menino que vivia em frente, quando falava em dois funerais; eram os momentos de trasladação do corpo da casa mortuária para a capela para a missa de corpo presente. Era entendido com naturalidade este desconhecimento religioso por parte das crianças, pois a experiência cristã no Sul do nosso país não é a mesma a que estamos habituados nas aldeias do Norte.

Fomos à procura da Primavera… foi uma experiência interessantíssima que resultou da ideia de um menino. Na manhã do dia em que todo o Agrupamento comemorava ao início da Primavera, no acolhimento em conselho um menino disse *a minha tia diz que hoje chega a Primavera.* Explorámos a conversa sem nunca antes termos falado da Primavera. As ideias dos meninos sobre o que *ou quem* seria a Primavera, levaram-nos à rua para procurar o que diziam as crianças. *Na Primavera há cegonhitos, nascem andorinhos, cheira bem porque há flores e está calor.* Era Quarta-feira, feliz coincidência, não havia necessidade de comunicar a nossa saída tanto ao órgão de gestão

administrativo-pedagógica do Agrupamento como aos pais, pois era do seu conhecimento e estava autorizado que nestes dias de manhã saíamos pela aldeia. Pegámos nas mochilas, em lápis e papel para notas e desenhos, na máquina fotográfica e nos binóculos e lá fomos nós à aventura… Como de costume no período da tarde, em *Actividade Cultural Colectiva,* registámos a nossa saída e nesse momento clarificámos as nossas ideias primeiras e construímos conceitos curriculares.

Fomos à procura da Primavera…







Os nossos amiguinhos…





Os nossos amiguinhos foi a nossa rubrica das manhãs de terças e quintas em que abríamos as portas a todas as crianças da aldeia com menos de três anos para, na companhia das suas mães e avós, poderem passar parte da manhã connosco (lanche, recreio e actividades livres nos espaços de jogos e brinquedos). Deste modo familiarizávamos crianças e adultos com o espaço educativo, tornando-o também num espaço comunitário e social, fazendo dele um jardim público ou praça central da aldeia.

Com este tipo de atitude desenvolvíamos muitas outras actividades que se remetiam ao grupo para planificação e avaliação. Exemplo disso também foi o *Dia Mundial da Criança* que os meninos quiseram festejar ao ar livre, com jogos, danças e outras brincadeiras, convidando as famílias. Passámos um dia fora da Escola fazendo também escola num monte alentejano particular. Passeámos, jogámos, dançámos, brincámos e ainda descansámos à sombra dos chaparros.

Como mais à frente se pode ver nas imagens apresentadas, o *St.º António de Fornalhas Velhas* nasceu da saída, para conhecer a capela da aldeia, já anteriormente relatada. Esta saída levou a grandes descobertas e a que entusiasmou os meninos foi *Quem é St.º António?* A primeira ferramenta para esta pesquisa foi a internet que nos levou a St.º António de Lisboa e às Marchas Populares. Estávamos no início do ano e a ideia de festejarmos o St. º

António começara a desenhar-se. Não vivemos vorazmente esta ideia mas foi trabalhada com tempo. Quem levou St. º António à rua em Fornalhas Velhas foi a Escola, os meninos do CEPE e do 1.º CEB, pois até essa altura passara despercebido, interessando apenas aos mais idosos da comunidade. Festejar o St. º António foi motivo para grande envolvência de toda a aldeia. Na Escola nasceram as ideias dos meninos que, influenciados pelas descobertas, quiseram reproduzir na comunidade, à imagem das festas de Lisboa, a sardinhada e as marchas populares, o cristão e o pagão. Os meninos trouxeram a comunidade a participar numa iniciativa pensada pela Escola para a própria comunidade. Assim neste ano a missa de St.º António foi preparada e animada pelas crianças porque o Pároco foi receptivo à nossa participação.

As crianças na Escola com os Professores e mães construíram as suas indumentárias festivas para marchar nas ruas da aldeia. Com os Professores construíram os cenários e compuseram a letra da marcha que contou com a ajuda do professor de música da EB 2, 3 do Agrupamento. As mães e avós trataram dos comes e bebes e da decoração do espaço com os meninos; os homens da aldeia trataram do mastro, da iluminação e de assarem as sardinhas. A 13 de Junho de 2007, Fornalhas Velhas era o centro de uma planície Alentejana, talvez como teria sido em tempos remotos como diziam os mais velhos. Participaram todos, a Escola, as famílias e a restante comunidade, bem como a Junta de Freguesia e o pessoal docente e não docente do Agrupamento. A aldeia teve tanta gente nessa noite que foi preciso alertar as autoridade locais para que estivessem preparadas e que pudéssemos contar com o seu apoio no âmbito da Escola Segura.

Para além do nosso projecto esta foi uma forma da população assinalar a sua oposição ao encerramento do Estabelecimento de Ensino, já comunicado para o ano lectivo seguinte. A aldeia iria ficar mais pobre e os dias mais cinzentos ao verem no futuro as suas crianças saírem para outra escola a 20 km de distância, regressando no final do dia.

…e o S. João. A experiência do St.º António foi tão gratificante para a comunidade que logo as representantes das mães quiseram fazer uma nova

festa, a do S. João. Novo arraial e novo convívio mas agora com uma outra intenção, não a do projecto mas de outro tipo de projecto da Escola, o da solidariedade. As mães quiseram realizar o arraial de S. João, pedindo à Escola a sua colaboração, de modo a angariar fundos para ajudar na compra de uma cadeira de rodas eléctrica para o pai de dois dos alunos do 1.º CEB que tinha ficado sem as duas pernas devido a problemas de saúde. A Escola como parte integrante da comunidade não poderia dizer que não. A festa foi grande, houve danças e cantares, sardinhada e bailarico. O sucesso foi grande pois conseguiu-se a totalidade do dinheiro para a referida compra, sobrando ainda algum.

A Escola tinha desenvolvido em pleno o seu papel, o de educar e ensinar crianças e adultos, comunidade e serviços. Estava claro para o Educador de Infância o Modelo Pedagógico e Curricular que adoptava, o MEM, e a partir desta prática situada apoiava as colegas na sua iniciação, conseguindo juntos envolver as crianças e a comunidade na *iniciação às práticas democráticas*, na *reinstituição de valores e significações sociais* e na *(re)construção cooperada da cultura*.

O ano lectivo termina com a decisão de todos de usarem o dinheiro sobrante da iniciativa das mães, numa outra nova e inovadora, *Fornalhas vai ao jardim Zoológico de Lisboa*. Levar as crianças e os idosos da aldeia a atravessarem o Sado no regresso de Lisboa foi também uma experiência inesquecível. Para muitos foi a primeira vez que saíram da aldeia, para outros a primeira oportunidade e para alguns a única. Sabemos que ainda hoje, depois da escola fechada, as mesmas mães continuam com entusiasmo a realizar anualmente a festa do St.º António e a organizarem excursões para crianças e adultos.

Dia Mundial da Criança







St.º António de Fornalhas Velhas













…e o S. João







Fornalhas vai ao Jardim Zoológico de Lisboa

Cremos que o(s) nosso(s) grupo(s) de crianças/ alunos, sujeitos e actores activos nos processos de construção dos seus saberes científicos, metodológicos e culturais, se revelaram autores conscientes de produtos que este texto não consegue expressar, dando-lhe total visibilidade. Nós, adultos, profissionais de Educação, apenas tentámos verbalizar a dinâmica de trabalho no CEPE e 1.º CEB de Fornalhas Velhas, chamando-lhe *Um Projecto para Aprender a Aprender*, uma materialização de um processo de ensino-aprendizagem que assenta em três *movimentos estratégicos,* condutores da nossa perspectiva metodológica:

Do processo de produção para a compreensão *(…) O conhecimento constrói-se assim pela consciência do percurso da própria construção.* (Niza, 1996: 145)



Da intervenção para a comunicação *(…) a validação das aprendizagens terá sentido acrescentado na necessidade de serem comunicadas aos pares (…) para a sua regulação e confirmação.* (Niza, 1996: 145)





Da experiência pessoal para a didáctica "a posteriori" *(…)* [aclara a] *reestruturação ou* ***iluminação*** *formal da experiência ou das aprendizagens. Esses momentos de ensino são realizados* ***a posteriori*** *para regular e aperfeiçoar…* (Niza, 1996: 145)

Pensamos que deste modo conseguimos contribuir para um sistema educativo eficaz, exequível e solidário para uma vida democrática, envolvendo e co-responsabilizando todos os seus intervenientes e responsáveis na educação das crianças – educadores, professores, pais e outros. O modelo de trabalho que descrevemos é forte numa articulação com as famílias, os vizinhos e as organizações da comunidade, cumprindo assim o papel conciliador e fomentador das manifestações e representações culturais, permitindo,

> *…às crianças o tempo lúdico da actividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos para que possa ocorrer* ***a interrogação*** *(…) que suscite projectos de pesquisa…* (Niza, 1996: 146)



Preferimos assumir o trabalho desenvolvido como uma prática situada, numa contextualização de um modelo pedagógico e curricular ao cenário com o qual nos deparámos e que aos poucos todos enriqueceram e tornaram realidade, algumas das muitas *utopias da escola…*

> *Os docentes necessitam de tempo para poderem desenvolver um entendimento partilhado das crianças, do currículo, da aprendizagem e do papel dos adultos no apoio a esta última.* (Siraj-Blatchford, 2004: 10)

Participaram neste Projecto,

Liliana Godinho, *Professora do 1.º CEB*
Teresa Lampreia, *Professora do 1.º CEB*
1.º Período de 2006/2007

Colaboração de Susete Patrício, *Professora do 1.º CEB*
2.º e 3.º Períodos de 2006/2007

Patrícia Nobre, *Auxiliar da Acção Educativa*

CEPE e 1.º CEB de Fornalhas Velhas – Agrupamento Vertical de Escolas de Colos

Capítulo VI

Discussão de Dados

Discussão de dados

Os professores que escolhem empenhar-se na melhoria da escola podem fazê-lo tornando-se mais cientes e informados das iniciativas de mudança propostas para outros e ajudando a criar as condições propícias à mudança. (Arends, 1995: 503)

Discussão de Dados

A organização da escola como lugar de trabalho…

As escolas constituem-se como estruturas sociais, logo consideram-se também lugares de trabalho tanto para os adultos como para as crianças. Tal como na sociedade devemos então agir de algum modo mais ou menos dependentes. Todos temos histórias individuais, e a escola não é excepção. As nossas histórias e culturas podem determinar as finalidades e os objectivos, bem como os próprios processos de construções e significações de educação e ensino-aprendizagem. Assim como muitas organizações sociais, também as escolas detêm características de controlo como os princípios pedagógicos, a frequência e a presença, o impacto na comunidade, as vontades políticas e as suas próprias limitações quanto a recursos, por exemplo.

> *Duas normas importantes que regulam a cultura do ensino e o comportamento nas escolas são: a norma da autonomia e a norma da não-interferência. A norma da autonomia permite ao professor fazer muito do que quer dentro da sua sala de aula. A norma da não-interferência sanciona os professores que tentam interferir com os métodos ou processos de ensino dos outros professores.* (Arends, 1995: 470)

O trabalho dos Educadores pode então ser determinado pelos papéis que executam, embora muitas das vezes se possam encontrar incongruências na sua actividade. Por um lado têm a necessidade de prestar atenção individual a cada criança e sua família mas por outro há que manter algum distanciamento social. É então que podemos observar na maioria dos contextos educativos a actividade dos profissionais organizada por pequenos grupos *(departamentos ou equipas)* em que o principal intuito é o de contribuir para a eficiência integral da educação e ensino.

> *A investigação acerca da eficiência escolar ilustra, que embora o desempenho individual dos professores nas salas de aula seja muito importante, o modo como directores, professores, pais e alunos se reúnem para definir objectivos, expectativas e procedimentos comuns estabelece a maior diferença naquilo que os alunos aprendem.* (Arends, 1995: 471)

Acreditamos que um Modelo Pedagógico preciso e coerente, com força e liderança para apoiar uma comunidade, pode alicerçar a eficiência escolar de que nos fala o autor. Este processo implica currículos congruentes que indicam com clareza os objectivos e as expectativas, as necessidades e os interesses de todos os intervenientes, os métodos a utilizar pelos Educadores, bem como o tempo disponível para as aprendizagens e progressos das crianças. Pensamos que os Educadores contribuem para o processo de educação e ensino de crianças pequenas quando desenvolvem os trabalhos, com os colegas, com as direcções e organismos de gestão escolar, e ainda com as famílias e comunidade.

Trabalhar com os colegas pressupõe a disposição para criar boas relações entre pares, o que constitui um permanente esforço e provocação pessoal. Deste modo é importante que se tenham em conta os princípios que orientam as nossas práticas e as dos outros e para tal é útil um trabalho assente na cooperação, partilha e reflexão a partir da prática de cada um, para se poder aferir o(s) processo(s) num todo.

Verificámos que no Jardim-Escola João de Deus as Educadoras não sentiam necessidade de trabalhar em conjunto visto que o Projecto Educativo e a definição do currículo são responsabilidade da Associação dos Jardins-Escolas João de Deus. Na contextualização do Modelo High/ Scope em Portugal e no MEM existia um trabalho cooperativo e em parcerias na construção das práticas educativas. A primeira conta com o apoio do Projecto Infância no que concerne à formação inicial e da Associação Criança para a formação contínua. No MEM as Educadoras organizavam-se em grupos cooperativos de formação e autoformação cooperada nos Sábados Pedagógicos do Núcleo Regional a que pertenciam da Associação do Movimento da Escola Moderna. Nas Práticas Indiferenciadas as Educadoras colaboravam umas com as outras nas rotinas institucionais, porém na dimensão pedagógica cada uma delas, nas suas salas, valia-se dos seus saberes académicos, desenvolvendo as áreas que mais dominava ou gostava e aplicando os métodos que considerava mais adequados.

Trabalhar com as direcções e organismos de gestão escolar implica estar atento às normas em vigor nas instituições e isto determina sem dúvida as relações interpessoais e as atitudes profissionais. Este tipo de trabalho não depende apenas dos Educadores mas também das acções específicas por parte dos órgãos administrativo-pedagógicos, directores, coordenadores e outros.

Nos Modelos estudados verificámos facilidade de comunicação entre profissionais e direcções quando por parte de todos existe a assunção de um mesmo Modelo. Pela experiência que temos de trabalhar em Agrupamentos o mesmo não se verifica, pela sua especificidade de gestão administrativo-pedagógica, dimensões e a existência de plurimetodologias muitas vezes incongruentes.

Trabalhar com as famílias e as comunidades é também relevante para as tarefas organizativas da educação e ensino. Quando bem sucedidas, as relações com os pais estabelecem um processo de cooperação tanto com os Educadores como com as crianças. Deste modo as famílias (pais e comunidade) constituem-se como elementos muito úteis à organização da educação e ensino-aprendizagem, e isto passa inevitavelmente pela participação activa na vida dos grupos, crianças e Educadores.

No Jardim-Escola João de Deus e nas Práticas Indiferenciadas a participação das famílias restringia-se à presença nas festas escolares como a de Natal ou final de ano lectivo. Na contextualização do Modelo High/ Scope em Portugal existiam discursos reveladores de uma colaboração activa das famílias na escola, porém tivemos mais oportunidade de ver o envolvimento da comunidade como recurso para os projectos desenvolvidos. No MEM a participação das famílias na vida do grupo estava expressa tanto nos relatos de práticas como nas produções das crianças, notando-se que era através dos pais, em cooperação com o meio envolvente, que construíam os seus saberes culturais.

As interacções na educação e ensino-aprendizagem

O diálogo colectivo – discussão e conversa – na sala de actividades…

O diálogo e a discussão expressam os discursos tanto das crianças como dos adultos e podem provocar o(s) pensamento(s) e assim congregar significações cognitivas e sociais da aprendizagem.

> *O discurso pode ser visto como exteriorização do pensamento e tem importância quer cognitiva quer social.* (Arends, 1995: 440)

Em muitas salas de actividades a dinâmica dos grupos e os discursos das crianças não permitem um diálogo activo e seguro entre elas para que se possam promover descobertas ou desenvolver o espírito crítico. É aos Educadores que compete orientar os discursos e as questões do grupo de modo a estabelecer o diálogo, provocando interrogação e respeito pelos ritmos e pensamentos de cada um. O que acontece muitas vezes é que as conversas avançam muito depressa sem que haja tempo para se obter as ideias centrais dos discursos e pensamento(s). Os Educadores deverão nessas alturas moderar o tempo e o ritmo de cada um e do grupo, e sobretudo o seu, para assim se pensarem, antes de exteriorizar pelo diálogo, as construções e significações dos saberes individuais e colectivos.

É comum entre os Educadores usar-se o termo discussão quando se referem ao diálogo, conversas e discurso do grupo. A discussão nas salas de actividades é representada pelos discursos das crianças e dos Educadores sobre a acção. Conversam em público sobre os conteúdos e saberes culturais de cada um e do grupo, partilham os seus processos e produtos e ainda comunicam livremente os seus pensamentos. Pretende-se com estes tempos e espaços para diálogo colectivo enriquecer os discursos pessoais e aumentar os níveis de discussão para que se propicie o envolvimento na vida do grupo, bem como efectuar aprendizagens e adquirir competências linguísticas e comunicativas, desenvolvendo o raciocínio. Verificámos isto mesmo nas práticas do MEM e na contextualização do Modelo High/ Scope em Portugal,

quando em grupo definiam estratégias de acção para as actividades e projectos. Consideramos que o MEM trabalha mais com todo o grupo estes princípios nos momentos de *Comunicação* e nas *Reuniões em Conselho.* Apoiado em instrumentos de pilotagem que regulam a vida de todos, nomeadamente o *Diário de Grupo,* registam-se as ideias, questões ou juízos de valor individuais (expressão do espírito crítico) a partir das análises colectivas. A contextualização do Modelo High/ Scope em Portugal conseguia a participação das crianças ao nível dos discursos nas previsões dos diferentes tempos de trabalho da jornada pedagógica, nas revisões das suas tarefas e ainda no âmbito do planeamento e desenvolvimento dos projectos.

Numa outra dimensão, contudo considerando alguns objectivos quanto ao enriquecimento do vocabulário ou aquisição de competências linguísticas, assistimos nas Práticas Indiferenciadas e no Método João de Deus a uma outra abordagem do diálogo na sala de actividades, assente em três etapas essenciais para desenvolver a discussão, conversa ou debate: estabelecer objectivos e determinar o contexto, centrar o(s) tema(s) e analisá-lo(s). Isto passa por estruturar estes tempos para o diálogo colectivo que se caracterizam por processos abertos e por um papel activo das crianças.

Considera-se também importante como tarefa dos Educadores a preparação do tempo para diálogo, debate, discussão ou simplesmente conversa com as crianças. Acreditamos que esta será a base para se ser capaz de conduzir o teor ou conteúdo dos discursos individuais e/ ou colectivos aos objectivos propostos ou subjacentes às unidades didácticas (Método João de Deus), ou às *experiências-chave* (High/Scope). No âmbito das práticas interessa reconhecer que áreas de conteúdo (OCEPE) vão sendo abordadas. Para que se tome consciência dos saberes de cada um, de um par ou grupo a determinação dos propósitos do diálogo, ou seja, a sua planificação, é importante para prever o que se pode passar ou simplesmente estudar a abordagem das conversas e temas. Esta dinâmica de grupo pode resultar de variadíssimas maneiras que atendem a muitas especificidades do contexto. A primeira é o ponto de vista que cada Educador tem acerca de como devem decorrer os tempos de diálogo e o modo mais confortável para todos. Podem

então dispor as crianças em círculo sentadas no chão (contextualização High/ Scope, sala do bibe amarelo do Jardim-Escola João de Deus e nas Práticas Indiferenciadas); ao redor de uma mesa grande contando cada uma com o seu lugar (MEM); sentadas de um modo mais convencional como em salas de aula, com mesas dispostas em "U" e também umas atrás das outras (no Bibe azul do Jardim-Escola João de Deus); ou ainda organizadas em pequenos grupos, sentadas em bancos à volta de mesas octogonais (Bibe encarnado do Jardim-Escola João de Deus).

Interessa nos tempos de diálogo em grupo que os Educadores, se necessário, conduzam e orientem as crianças quanto às suas ideias e aos seus discursos, mas sobretudo centrem e mantenham o ritmo das conversas, assegurando a cada uma das crianças que as suas ideias são acolhidas e relevantes para a construção de significados para todos. Para tal compete aos adultos responderem às crianças de um modo preciso e claro e solicitar-lhes também a clarificação das suas ideias bem como as hipóteses sobre os factos que relatam e nomear processos para a reconstrução do saber que apresentam.

Nas salas de actividades as crianças e os Educadores conseguem enriquecer e validar os tempos de diálogo possibilitando oportunidades para intervenção e participação de todos (comum a todas as práticas observadas); registar as ideias e os discursos para confronto posterior de concepções e conceitos ou simplesmente para memória futura do grupo (observável no MEM e na contextualização High/ Scope); respeitar a posição de cada um e incitar a que todas as crianças façam o mesmo (comum a todas as práticas observadas); tentar que se possam compreender umas às outras (comum a todas as práticas observadas), assumindo nalguns casos o Educador um papel de mediador e interlocutor de todo o grupo. Estes aspectos como outros característicos da comunicação oral pelos discursos individuais e colectivos, também se ensinam e ensinam-se praticando. É útil e necessário que se possam desenvolver junto das crianças competências linguísticas e discursivas que propiciem o seu crescimento equilibrado e harmonioso. É também importante que elas possam entender quando nos diálogos o discurso é usado para expor e compor, descrever comportamentos, situações ou sentimentos,

verificar e construir. Esta aprendizagem passa pelas atitudes discursivas dos Educadores enquanto modelos o que sustenta a qualidade dos diálogos, o respeito pelo próximo e pelo meio que nos rodeia. Acreditamos que os Modelos que utilizam métodos, instrumentos e materiais que registam e regulam os discursos nas suas diferentes dimensões conseguem um melhor apoio à criança quanto ao seu desenvolvimento interpessoal e interacção com os outros numa perspectiva de partilha e reflexão sobre os saberes e seus significados, adquirindo competências discursivas sobre o seu pensamento.

Para que as interacções na educação e ensino-aprendizagem possibilitem que as crianças participem no diálogo colectivo – discussão e conversa – é importante que se lhes ensinem,

> *…competências de discurso, tão directamente como os conteúdos e outras competências escolares são ensinadas.* (Arends, 1995: 441)

Comunicação ou exposição para a apresentação de ideias…

Há diferentes modos de apresentar e partilhar tanto os saberes e as produções das crianças como os próprios processos de construção. Alguns deles desde o seu início podem enfatizar o momento em que ocorreu *interrogação*, isto é, o momento em que despertou interesse o estudo de determinado tema ou tópico. Pode ser desenvolvido de acordo com uma metodologia mais directiva ou menos directiva, falamos das *Lições de Noções de Coisas* no Método João de Deus ou dos projectos no MEM e muitos outros Modelos. Sobretudo interessa aqui realçar, que independentemente do Modelo Pedagógico e/ ou Curricular em que ocorre essa apresentação de ideias e resultados, bem como as suas construções e significações, ela tem mais impacto nas crianças individual e colectivamente, quando assume características de uma abordagem crítica que possa suscitar novas *interrogações*. Emergem com este a apresentação de situações-problema que levam à pesquisa que por sua vez provoca a construção de conhecimentos.

Com o intuito de tornarmos as crianças críticas e reflexivas, isto é, *pensadoras autónomas e independentes* (Arends, 1995), promovemos interacções na educação e ensino-aprendizagem, como a comunicação ou exposição. No Método João de Deus e Práticas Indiferenciadas a preocupação com estes aspectos tem mais a ver com o desenvolvimento da linguagem oral e capacidade de comunicar as aprendizagens feitas.

No MEM e na Contextualização High/ Scope de modo a apresentarem ideias, individuais ou colectivas, que por sua vez desenvolvem nas salas de actividades, enfatiza-se uma aprendizagem pelo despertar de faculdades podendo passar pelo reforçar o pensamento de cada um, formalizando-o, numa construção que pode implicar a pesquisa.

> *Se aceitarmos o objectivo da «autonomia pessoal baseada na razão» como legítimo para a educação pré-escolar, (…) ajuda-nos a determinar formas de testar a eficácia de um programa ao tentar conseguir o ideal.* (Spodek, 1993b: 14)

Assim defendemos a ideia de que a promoção das interacções em educação, no ensino-aprendizagem, assente num pensamento crítico tem como finalidades apoiar as crianças a co-construir ou a cooperar nos seus próprios processos. Acreditamos que assim se desenvolvem competências a vários níveis, mas que sobretudo se contribui para a formação de um indivíduo pensante. Na sala de actividades estamos a falar do desenvolvimento da confiança nos seus pensamentos, na exteriorização das suas ideias e apresentação de soluções ou resultados.

No Jardim-Escola João de Deus assistimos a “aulas”, não propriamente àquilo que costumamos designar de actividades, nem de livre escolha nem orientadas. Há tarefas a cumprir, que são previamente definidas, muito bem planificadas e de igual modo pensadas e distribuídas de forma organizada. Ensinam-se conteúdos a pequenos adultos, as práticas nem sempre favorecem a troca e transmissão das suas ideias.

Na sala do Bibe encarnado, numa actividade (a construção do cruzeiro) de exploração do terceiro *Dom* de Fröebel, o silêncio, a organização e a pouca conversa com o colega do lado foram aspectos nitidamente visíveis e neste ambiente sem confusão ou distúrbio, depois do último menino construir o seu, era pedido aleatoriamente que cada um dissesse, por exemplo: quantos cubos tinha o cruzeiro sem base e também quantos cubos tinha com base.

Na mesma sala noutro período do dia abordaram um *tema de vida,* as plantas. Pelo que percebemos estes temas são tratados com recurso a experiências, partindo sempre das ideias e manifestações das crianças sobre o assunto.

A postura das Educadoras era muito idêntica ao que se lê nas descrições do método Montessoriano. As suas atitudes eram diferentes daquilo a que estamos habituados assim como as propostas de trabalho para crianças pequenas. O que nos pareceu semelhante a muitas outras experiências foi o chamar à atenção, o disciplinar a criança como elas próprias nos disseram. Não podemos contudo deixar de referir que aqui não vemos grande necessidade disso uma vez que uma das principais características do Método é a chamada *disciplina activa* que consiste em manter as crianças permanentemente ocupadas, o que impede que se portem mal. Em cada momento de espera por algo os meninos são convidados (observável nos meninos dos 4 e 5 anos) a cruzar os braços em cima da mesa e deitar a cabeça sobre eles, para descansar (que no fundo era fazerem silêncio). Engraçado foi inclusive alguns dos meninos dos 4 anos dizerem-nos para fazer o mesmo.

> *A disciplina é uma disciplina activa, baseada em afecto e segurança, sem prémios nem castigos, onde tudo é explicado à criança. Os meninos estão tranquilos porque estão calmos, ocupados, e se sentem felizes.* (Ponces de Carvalho, 1987: 20)

No MEM os princípios pedagógicos dão ênfase às questões levantadas espontaneamente pelas crianças no âmbito dos problemas e projectos que trabalham, recorrendo a estratégias de investigação, de forma criativa.

Na Contextualização High/ Scope as *experiências-chave* são a base de um currículo de Orientação Cognitiva e estão também na base das interacções de aprendizagens pela descoberta, contudo alguns Educadores tendem a vê-las como um conjunto de tarefas para treino sensorial e manipulativo. No mesmo sentido de treino das crianças ou aquisição de competências manipulativas, nas Práticas Indiferenciadas surgem propostas de trabalho que se assemelham às *Ocupações* de Fröebel e/ou a aspectos do método Montessoriano ainda que os Educadores não tenham consciência disso. Para que se promova um ambiente de aprendizagens através de actividades de pesquisa é necessária a *abertura,* o *envolvimento activo das crianças e uma atmosfera de liberdade intelectual*. (Arends 1995: 406)

A pesquisa como dimensão pedagógica na educação e ensino de crianças pequenas pode decorrer como o *Trabalho de Projecto ou em Projectos*, isto é, passar pela definição de uma situação-problema ou questão a estudar, apresentando-se o conhecimento actual de cada um e do grupo; ajudar as crianças a formular hipóteses sobre os factos e recolher mais informação adicional; apoiá-las nas análises tanto do pensamento como da acção, explicando-se as situações, encontrando-se soluções e apresentando-se resultados.

No *Tempo de Grande Grupo* da Contextualização High/ Scope tivemos oportunidade de ver as crianças com a Educadora fazerem o ponto da situação de um projecto, *O Farricoco*. Durante o diálogo a Educadora e Estagiárias registavam as concepções das crianças sobre o nome/ palavra *Farricoco*. O curioso e divertido foi ver as crianças inconscientemente decompor a palavra; para eles o *Farricoco* era um coco, um coqueiro, uma fábrica de cocos e outras coisas (nós também no lugar deles faríamos o mesmo). No tempo seguinte, o *Tempo de Pequeno Grupo*, já devidamente preparado, um pequeno grupo saiu para entrevistar os colegas de outra sala, foram em busca de respostas sobre o *Farricoco*; os outros ficaram na sala representando, através da expressão plástica, as suas concepções sobre o *Farricoco,* entre outras tarefas.

No MEM, na área polivalente, já todos sentados, a Dália deu inicio às

comunicações. Em cima da mesa estavam os trabalhos de alguns meninos que estiveram no desenho livre, os convites para os pais, incluindo a nossa experiência na prensa de Freinet e uma construção feita com o polidron, realizada por dois meninos na área das construções. Todos tiveram oportunidade de se pronunciar sobre o que estiveram a fazer no tempo de trabalho autónomo – *Actividades* e *Projectos*. Falaram pela ordem pela qual estavam os trabalhos na mesa; a Dália e o seu secretário (tarefa atribuída a alguém do grupo no início da semana), tomam nota das inscrições para as comunicações e servem os dois de mediadores em todo o tempo de trabalho.

Na área ou oficina da escrita e reprodução, eles ditavam as regras, explicavam todo o processo e muito democraticamente aceitavam as decisões do líder do grupo e conseguiam levar todas as tarefas a cabo sem ajuda de um adulto.

Deste modo os Educadores deverão assumir-se como guias e facilitadores dos processos de pesquisa, começando desde logo por clarificar as intenções do seu trabalho, prevendo também as situações que podem suscitar *interrogação* por parte das crianças.

Acreditamos que o produto final das interacções na educação e ensino-aprendizagem pela comunicação ou exposição e apresentação de ideias, resulta sobretudo no encontro de alternativas ao pensamento inicial de cada um e do grupo; expressa-se pela(s) experiência(s) do grupo enfatizando-se as vivências individuais e colectivas; culmina numa avaliação interna e externa dos processos intelectuais e culturais tanto das crianças como dos adultos.

As salas de actividades como pólos de multiculturalidade…

A maior parte das salas de actividades de Jardim de Infância caracterizam-se sobretudo pela sua multiplicidade de interacções e experiências, tanto internas como externas. Para os Educadores constitui-se como desafiante a promoção de um ambiente que reconheça as crianças como iguais entre si, respeitando a individualidade e a especificidade de cada uma delas. O desafio é maior

quando se pretende que todos se apropriem desta ideia de multiculturalidade que passa por um envolvimento na aprendizagem de modo a admitir, entender e considerar saberes e vivências culturais diferentes. Deste modo as salas constituem-se como pólos de diferentes culturas em que os Educadores ajudam as crianças a construir um conjunto de ideias e experiências multiculturais. Para tal, todos constroem um ambiente onde se inter-relacionam crianças e adultos, espaços e materiais, crenças e valores, o que leva a uma (re)construção cooperada da cultura desse grupo.

Assim os Educadores têm de conceber um currículo de modo a valorizar e desafiar todas as crianças a uma pluralidade de vivências e saberes que podem culminar no entendimento da sua cultura e da dos outros. Os Educadores são profissionais atentos a estas questões e apostam no desenvolvimento pessoal concertando atitudes face às diferentes culturas das crianças e suas famílias, reconhecendo também os seus preconceitos sociais.

As expectativas afectam as suas relações com as crianças, os conteúdos e a aprendizagem e a percepção que as crianças têm das suas próprias capacidades.

Na nossa opinião existem Modelos Pedagógicos que apontam para estratégias de modo a orientar a construção de Modelos Curriculares nos quais se definem os métodos de ensino a fim de se alcançarem os objectivos de multiculturalidade. Nestes currículos podemos encontrar diferentes formas de abordar as diferenças culturais: a centrada num ou mais grupos específicos da comunidade (Pedagogia de Projecto e projectos presentes em vários Modelos), no estudo de *temas de vida* ou tópicos (por exemplo nas lições de *Noções de Coisas* do Método de João de Deus) e ainda a abordagem conceptual (Pedagogias tradicionais ou transmissivas). Porém acreditamos que em todos eles o processo de educação e ensino-aprendizagem visa a promoção de uma a educação multicultural das crianças, aliando-se a uma educação para a cidadania.

Acreditamos assim que as interacções na educação e ensino-aprendizagem podem ancorar nas ideias primeiras das crianças; envolverem-se em actividades de aprendizagem umas mais formais do que outras; e acumularem capacidades e competências quer individuais quer colectivas. Deste modo consegue-se que as salas de actividades em Educação de Infância se assumam como pólos de multiculturalidade, que ainda na nossa opinião poderão assentar em modelos que impulsionam uma aprendizagem activa, a cooperação e a resolução de situações-problema.

Na contextualização High/ Scope os projectos como o *Farricoco* e o *D. Quixote de Braga* são a prova viva das salas de actividades como pólos de multiculturalidade. A partir da cultura de cada um, busca-se um entendimento da cultura dos outros co-construindo-se uma colectiva. O *Farricoco*, uma personagem da cultura sócio-religiosa de Braga entrava assim na escola de mansinho, sem que as crianças se apercebessem, para elas próprias saírem da escola para entender a cultura local, os seus movimentos e os seus protagonistas. O *D. Quixote de Braga* nascia de algum conhecimento que através da obra de Cervantes entrara também na escola, certamente numa outra forma de linguagem, não a de um discurso de um povo mas sim pela literatura infantil. Por outras formas de linguagem tentaria vingar na fantasia das crianças para memória futura daquele grupo, com predisposição para abraçar outras propostas culturais e assim desenvolver conceitos e aprendizagens curriculares.

Também verificámos no contexto educativo do MEM uma perspectiva cooperada e de constante partilha dos saberes e experiências individuais e de pequenos grupos, (re)construindo-se a Cultura de todos. Numa cidade como a de Lisboa, cosmopolita e ela mesma um pólo de multiculturalidade, não poderíamos ter tido melhor exemplo de uma multiplicidade de interacções e experiências, quer no interior da sala, quer no exterior dela e da própria Instituição. Era evidente o desafio constante das Educadoras para um ambiente aberto e receptivo a diferentes culturas tornando-se também um emissor da cultura de todos. Ao reconhecerem-se as crianças como iguais entre si pelas suas próprias diferenças, expressava-se nas suas produções a

dimensão pedagógica atribuída à multiculturalidade, contribuindo assim para as significações de todo o grupo e comunidade.

No Método João de Deus e nas Práticas Indiferenciadas a multiculturalidade dos grupos traduzia-se pelas experiências de cada uma das famílias das crianças. As Instituições localizavam-se em cidades do Norte Interior do País, logo notavam-se diferenças significativas em relação aos grupos atrás referidos (Norte Litoral e Sul Litoral) e aqui notavam-se bem as migrações de muitas das crianças e suas famílias. Tanto no Jardim-Escola João de Deus como no Jardim de Infância onde identificámos as Práticas Indiferenciadas, havia crianças do litoral nas quais se notavam vivências rurais que constantemente se confrontavam com a construção de saberes e desenvolvimento de competências. Quer do norte quer do sul, quase todas elas eram oriundas de diferentes meios urbanos, uns mais pequenos outros maiores, como Porto e Lisboa. As suas experiências rurais tanto provinham do meio envolvente onde agora viviam, como de outras zonas do país de onde eram naturais as suas famílias e isto contribuía para a troca de experiências.

Foram muitas as evidências de multiculturalidade na sala de actividades do CEPE e do 1.º CEB em *Um Projecto para Aprender a Aprender*, pois constantemente as diferentes significações e experiências culturais se debatiam em contexto escolar e comunitário, logo pelas diferenças culturais dos profissionais que detinham o dever de desenvolver o currículo e pela população que tinha o direito de cuidar da sua cultura local. Falamos das experiências do Educador, oriundo do Nordeste Transmontano e pela primeira vez no Sul do país a leccionar; das crianças e das suas famílias naturais do Alentejo Litoral; e das Professoras do 1.º CEB alentejanas. Uma ponte facilitadora da integração dos saberes de cada um foi estabelecida por uma das professoras muito ligada ao Norte do País pelo seu casamento.

A planificação como parte integrante do desenvolvimento curricular…

As decisões sobre o que deve ser ou não ser contemplado em currículos em Educação de Infância passam pela sua planificação, isto é, uma previsão do que se decidiu sobre *o que* e *o como* aprender e ensinar. A planificação assume-se então como um processo de execução de um outro processo, a educação. O que muitas vezes parece difícil é a aquisição das competências da própria planificação, isto porque perante o desenvolvimento das actividades esta tarefa dos Educadores passa despercebida. Porém se não existir, o que se pode tornar visível é a incoerência das práticas face aos contextos educativos e comunidades das crianças.

Considera-se que a tarefa ou o acto de planificar, melhor dizendo, o processo de planificação em educação e ensino-aprendizagem de crianças pequenas, tem impacto nas salas de actividades tanto nas aprendizagens como nos comportamentos das crianças. O mesmo acontece sobre a actividade dos adultos, pois acreditamos que o desempenho dos Educadores também é determinado pelo que está contemplado na Planificação e pela forma como estes a encaram, isto é, de forma flexível ou rígida. Estes dois aspectos podem ser impulsionadores da motivação das crianças, permitindo aos Educadores terem a percepção de como está a decorrer a aprendizagem, bem como auxiliar na gestão de conflitos e actividades do seu grupo de crianças. Por outro lado pode também limitar a iniciativa das crianças e os Educadores não considerarem as ideias delas. Numa perspectiva mais tradicional a planificação assume um papel de definição de metas a atingir e apresenta actividades para concretização e alcance dos objectivos expressos nessas metas. Numa perspectiva mais construtivista a planificação aponta para uma acção mais partilhada que enfatiza a reflexão dos Educadores, porém nem sempre as planificações expressam os interesses das crianças e famílias. Isto acontece porque os Educadores também concebem a planificação de modos distintos. Uns preocupam-se mais com o levantamento atempado dos aspectos inerentes à execução das actividades, chegando a considerar na planificação as alterações e adaptações que possam ocorrer. Outros necessitam de uma planificação mais pormenorizada daquilo que vão realizar, dando mais realce

às indicações verbais e não verbais para orientar o desempenho das crianças e deste modo canalizarem as suas intenções para os interesses e necessidades delas.

Na Contextualização High/ Scope a rotina diária é toda pensada e são planificados ao pormenor todos os distintos tempos de trabalho com as crianças. Consideram-se os seus interesses e vivências de modo a canalizá-los para as intenções pedagógicas dos Educadores, entre outras, as *experiências-chave.* A título de exemplo desta perspectiva de planificação, na nossa visita, a Educadora lembrou a rotina e as crianças disseram: *É Tempo de Planear*.

> *Na rotina de planejar, executar e avaliar, os alunos utilizam o telefone, em uma situação de faz-de-conta, e perguntam aos colegas a área que escolheram e o que vão fazer. (Kishimoto, 2002: 174)*

Todos se levantaram (estavam sentados no chão, numa roda) e dirigiram-se às quatro mesas redondas disponíveis na sala, ordenadamente. No centro de cada uma das mesas estavam objectos diferentes: uma tinha um telefone e um telemóvel… Aqueles objectos tinham sido dispostos pelo adulto com alguma intenção para aquele momento. Em cada grupo estabeleceu-se um diálogo entre as crianças e o adulto que as acompanhava. Os objectos eram manuseados sempre que os diferentes interlocutores falavam. Por exemplo, observámos que quando a Educadora falava com um menino usava o telefone e ele o telemóvel. Ela perguntava-lhe qual era o seu plano e a criança lá dizia o que gostaria de fazer. *Fazer o quê?* A criança encolheu os ombros. *Ainda vão decidir. Quando lá estiverem, não é?* Abanou a cabeça, confirmando o que lhe dizia a Educadora.

Numa outra altura, uma outra Educadora falou-nos da sua experiência na contextualização do Modelo High/ Scope:

> *…no meu estágio, lembro-me que utilizava, por exemplo, o telefone. Uma vez havia dois telefones e uma criança tinha um e eu tinha outro e perguntava: "então Luís, estás bom? Para onde queres ir?", fazer um bocadinho do planeamento um jogo.* (Educadora Célia Maria, 2008)

Tizuko Kishimoto dá-nos um relato da mesma situação e fala ainda de uma criança que pede para ir brincar sem ter que planear,

> *…o que me faz reflectir sobre o brincar na proposta de High-Scope. (…) O lúdico é imprevisível. Os temas e processos do brincar nascem e se desenvolvem no contexto lúdico e mudam por razões que, às vezes, nem o sujeito que brinca pode explicar.* (Kishimoto, 2002: 185-186)

Na contextualização High/ Scope existem espaços e materiais que criam um ambiente propício à brincadeira, isto quando são utilizados com esse fim pelas crianças.

> *Narrar o resultado da brincadeira é ato pedagógico relevante para a aquisição da oralidade, mas descrever o que se pretende fazer descontextualizado do processo de brincar é, em muitos casos, prender o lúdico ao quadro dirigido das práticas pedagógicas.* (Kishimoto, 2002: 186)

Como refere a Educadora que entrevistamos, Célia Maria, no Modelo apela-se à criatividade para a operacionalização das *experiências-chave*, o que faz com que utilizem sempre material que ajude a fazer do planeamento um jogo. Entendemos que para que a criança diga o que pretende fazer tal não é verdadeiramente necessário.

> *A rotina High-Scope de planejar, executar e rever cria outra dificuldade para o ato lúdico que prescinde a revisão. O brincar se esgota no próprio processo de brincar. Por seu carácter improdutivo, não há produto para ser avaliado. Seria mais coerente deixar a criança escolher a área, brincar no tempo de actividade livre, sem exigir justificativas. Exigir a descrição antecipada ou a revisão posterior é não respeitar as características da incerteza e da improdutividade do brincar...* (Kishimoto, 2002: 186)

Numa perspectiva de preparar o trabalho na sala de actividade de modo cooperado, o MEM utiliza instrumentos de pilotagem para monitorizar toda a vida do grupo. Tal como acontece na Contextualização High/ Scope, o MEM também envolve as crianças na previsão das suas actividades. Para isso usam o *Mapa de Actividades* onde registam, de acordo com o convencionado pelo

grupo, o que pretendem fazer no tempo de trabalho autónomo. Cada criança deve tomar em conta a agenda semanal e os projectos em que está envolvida. No *Diário de Grupo* estão registadas propostas de trabalho colectivo que em *Reunião em Conselho* são consideradas para se de definir o *Plano Diário*. A dinâmica de grupo resulta de uma iniciação às práticas democráticas e deste modo, numa perspectiva crítica e cooperada, orientam-se as actividades e os projectos nos tempos de trabalho autónomo e ainda as sessões de animação cultural nos tempos de *Actividade Cultural Colectiva.* Todo o trabalho de planificação é partilhado com as crianças e com a comunidade começando pelos pais e outros parceiros educativos, acontecendo o mesmo com a avaliação. As crianças têm oportunidade de comunicar diariamente o que fizeram nas actividades e projectos em primeira mão aos colegas e aos educadores, depois à comunidade e outros. Assim se constroem e se consolidam experiências individuais e saberes colectivos. Isto permite que a vida do grupo se desenrole e se encadeie construindo uma história de grupo para memória futura, fazendo parte toda a comunidade que assume também os projectos das crianças como seus, ao colaborar e sustentar a cultura de cada um e de todos.

No Método João de Deus, pelo que nos apercebemos e nos mostraram, existe um plano anual onde aparece a distribuição de tarefas que são levadas a cabo durante o ano; há também planificações que têm em conta as OCEPE, no entanto estão modeladas de acordo com o Método. Estas são mensais, semanais e diárias. As planificações mensais e semanais são elaboradas atempadamente de acordo com o que está definido no plano anual; as actividades com os *Dons* de Fröebel, as lições de *Cartilha Maternal*, *Aritmética* e *Noções de Coisas* são distribuídas de acordo com os períodos. O Educador avalia o desenvolvimento da criança, no entanto não nos parece que tenha facilitada a reflexão e avaliação sobre a sua própria prática.

> *A planificação do professor é multifacetada e relaciona-se com três fases do ensino: a fase anterior à instrução, em que são tomadas as decisões sobre o conteúdo e duração do que deve ser ensinado; a fase de instrução, em que se tomam decisões sobre as questões a colocar, o tempo de espera e as orientações específicas; a fase posterior à*

instrução, em que se tomam decisões sobre a avaliação dos progressos do aluno e o tipo de informação avaliativa a proporcionar. (Arends, 1995: 67)

Ainda de acordo com o autor consideramos que a planificação contempla circuitos de previsões sobre como poderão ocorrer as dinâmicas pedagógicas. Deste modo a planificação organiza instrumentos de previsão de curta e longa duração, falamos de planos diários, semanais, mensais e/ou anuais. Na nossa opinião deverão decorrer uns dos outros encadeando-se pela ordem inversa à que apresentámos anteriormente, pois o que é realizado num determinado dia depende do que foi previsto anteriormente e influencia o que está para se fazer num futuro próximo ou distante.

Geralmente os Educadores têm conhecimentos para conceber bons planos formais nos e para os contextos educativos onde operam, isto porque acreditamos que aprenderam a ajustá-los quando se verificam incongruências e ineficácias. Porém verifica-se que em Educação de Infância os planos de longa duração (um ciclo ou um ano lectivo), apresentam frequentemente uma calendarização, traduzindo-se num mapa cronológico de uma série de datas fortes dos calendários sociais. Ainda nesta sequência existem também outras datas contempladas nas planificações que apenas são resultado do marketing, falamos das agendas, revistas ou manuais. Estas apresentam-se como auxílio à planificação do Educador mas simplesmente acabam por tornar-se fontes do currículo, para nós enganadoras e muito redutoras do processo de educação e ensino-aprendizagem de crianças pequenas, cingindo-se aos aspectos que atrás referimos ou focando-se apenas, por exemplo, nas Estações do Ano.

Nesta sequência no Jardim-Escola João de Deus quando se falou do Plano Anual fez-se uma referência às alterações que ocorrem de acordo com eventuais dias festivos ou trabalhos de Estagiários.

Nas Práticas Indiferenciadas a planificação reflecte a importância atribuída às datas fortes e para além de uma preparação das crianças para estas importava impressionar bem a própria instituição e os pais. A participação das crianças na

sua planificação era reduzida também devido às suas idades (2 e 3 anos) e ao facto de ser um grupo de 25. Tudo o que se fazia girava em torno da data ou acontecimento que se assinalava. Exemplos do que estamos a dizer encontram-se no Capitulo III, Práticas Indiferenciadas. Pelo Natal, por exemplo, pudemos experienciar actividades de expressão plástica, culinária, expressão dramática e musical: as prendas de natal, a montagem do presépio, o bolo de iogurte, o pinheirinho, a festa, etc…

Aproveitamos aqui para referir que no dia da visita efectuada à Instituição que promovia uma contextualização do Modelo High/ Scope comemorava-se o Dia Mundial da Árvore. Enquanto cá fora vimos vários grupos de crianças de várias escolas a participar na plantação de árvores promovida pela autarquia, lá dentro decorriam normalmente as actividades diárias. Explicaram-nos que só teriam dado relevo a esse dia se as crianças tivessem manifestado interesse ou curiosidade a partir das suas experiências. A este propósito a Educadora falou-nos que o mesmo acontece pelo Natal, dia do Pai ou Páscoa. Ao contrário do que costumamos ver, as crianças não fazem trabalhos para levar para casa e oferecer. Nessas datas escolhem e levam trabalhos realizados ao longo do período em que se enquadra a data festiva a celebrar.

> *Poupa-se trabalho e valorizam-se muito mais as produções das crianças, sobretudo as livres. Todos têm a liberdade de escolher dos seus trabalhos, aqueles que mais gostam, preferem ou até mesmo os mais indicados para oferecer no Dia da Mãe, por exemplo.* (Educadora Sara, 2006)

No MEM as datas fortes assinalam-se de acordo com o significado que têm para os grupos e a sua comunidade. São as crianças que decidem o que lhes parece bem fazerem e o seu nível de participação. É comum que para o Dia do Pai ou da Mãe cada criança faça o presente que idealizou, provavelmente diferente do dos seus colegas.

Verificamos ainda que as planificações podem variar bastante quanto às suas formas mas consideramos que os bons planos devem expressar claramente as finalidades pedagógicas e os objectivos curriculares, bem como o seguimento

das actividades a desenvolver e ainda os procedimentos de avaliação dos processos, produções e aprendizagens das crianças.

Na nossa opinião a planificação, como processo de execução da educação e ensino-aprendizagem, contempla a selecção clara dos princípios pedagógicos e também, por exemplo, das áreas de conteúdo; a escolha de diferentes tipos de actividades (orientadas, livres, rotinas) e projectos, como forma de implementação do Modelo Pedagógico e execução do Modelo Curricular subjacente; e ainda o progresso moral e cultural do grupo bem como a sua coesão.

Dimensões do ensino-aprendizagem

> *O tempo e o espaço são bens escassos no ensino e o seu uso deve ser planeado com cuidado e antecipação.* (Arends, 1995: 96)

O Tempo

A gestão do tempo está muito mais clara nas práticas dos Educadores do que propriamente a do espaço, curiosamente as actividades das crianças espontâneas ou dirigidas desenvolvem-se pela interacção nos espaços e pela manipulação dos materiais neles existentes.

Encontramos uma grande diversidade de Educador para Educador quanto à gestão do tempo sendo possível identificar a importância atribuída ao que estão a desenvolver e a cada momento da vida diária do grupo, época do ano em que se encontram ou projecto(s). O tempo é vivenciado de formas diversas por crianças e adultos, o que pensamos ser importante que os Educadores tenham em conta para perceberem como as crianças se envolvem em diferentes tarefas, que se relacionam com os interesses e necessidades de cada uma delas. Nas salas de actividades as crianças e os adultos não atribuem o mesmo valor ao tempo, pois as crianças estão preocupadas com as relações com os colegas e como e onde vão decorrer as suas brincadeiras. Os

adultos concentram a sua atenção no tempo que vão precisar para dirigir, orientar ou apoiar os conteúdos, as actividades ou os projectos. Na nossa perspectiva, nas salas em que a importância dada por crianças e adultos ao tempo é a mesma, ou se aproxima, o envolvimento de todos é maior e consistente, proporcionando-se então a coesão do grupo como determinante para as interacções na educação e ensino-aprendizagem… A maximização do tempo necessário aos saberes e significações, resultantes das aprendizagens individuais e colectivas, facilita o processo de ensino-aprendizagem, no que concerne à aquisição das competências e capacidades de cada um; na determinação e distribuição das tarefas e actividades; na construção das relações interpessoais; na operacionalização e organização da vida do grupo.

No MEM a vida do grupo é regulada por todos e de modo a facilitar a gestão do tempo bem como a sua construção por parte das crianças, usam-se o *Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas*, o *Plano de Actividades*, o *Mapa Mensal das Presenças* e o *Diário de Grupo*.

Conhecidos em várias práticas, que não só nas do Modelo, os Instrumento de Pilotagem do MEM servem para monitorizar a actividade educativa e é muitas vezes comum encontrar variações que resultam de negociações, entre as crianças e os Educadores, sobre a sua adaptação ao grupo que os utiliza; normalmente são pequenas diferenças que se restringem aos códigos de preenchimento e avaliação.

Na Contextualização High/ Scope numa das salas tivemos oportunidade de observar um Mapa Mensal de Presenças, que não expressava um registo diário, colocado na parte de trás de um móvel.

No Jardim-Escola João de Deus observámos que na sala do Bibe Azul tinham afixado um quadro do tempo e um mapa das presenças semanal de dupla entrada. Na nossa perspectiva estes eram pouco funcionais e muito rudimentares, visto que se tratava de crianças de 5 anos que nalguns casos já liam fluentemente. O Mapa das Presenças era bastante grande, o que não se justificava; tinha uma coluna na vertical com os nomes dos meninos e numa

coluna horizontal acima dos nomes apresentava os dias da semana; todos os dias as crianças movimentavam, usando velcro, um Bibe azul que correspondia ao seu bibe e servia para assinalar a sua presença. Este procedimento invalidava que as crianças percepcionassem a sua frequência não possibilitando uma avaliação. O mesmo acontecia com o quadro do tempo constituído por um círculo dividido em quatro partes que correspondiam a quatro estados de tempo. A situação meteorológica diária era marcada através de um ponteiro.

Temos a certeza que aquelas crianças eram capazes de responder a propostas mais complexas e desafiadoras, visto que conseguiam desenvolver as actividades previstas no Método, muitas delas com muita qualidade.

As actividades de rotina de manutenção a que pudemos assistir eram praticamente as mesmas nas diferentes instituições desde a preparação para os almoços, os lanches, as idas à casa de banho. Verifica-se uma diferença ou outra, na forma como se estruturavam, o que tinha muitas vezes a ver com a metodologia adoptada na Instituição.

No que toca às rotinas, há organização da rotina diária em todos os Modelos, está clarificada e é do conhecimento de todos. Nos Modelos MEM e High/ Scope conseguimos inclusive estabelecer algum paralelismo quanto aos diferentes tempos que inclui. Comparando os períodos da manhã da Contextualização High/ Scope e MEM, verificamos que o *Tempo de Planear* corresponde ao *Acolhimento em Conselho*; o *Tempo de Trabalho* ao de *Actividades* e *Projectos* e o *Tempo de Revisão* às *Comunicações*. No período da tarde, o *Tempo de Grande Grupo* e o *Tempo de Pequeno Grupo* da Contextualização High/ Scope corresponde ao tempo de *Actividade Cultural Colectiva* (*sessões de Animação Cultural* e *tempo curricular comparticipado).* da responsabilidade do adulto no MEM. Tanto num como noutro modelo estes tempos da tarde são da responsabilidade do Educador. No *Tempo de Pequeno Grupo* as crianças levantavam-se e dirigiam-se às mesas que já tinham os materiais dispostos para o trabalho já programado pela Educadora. Percebemos que os grupos já estavam constituídos e que funcionam para

todas as propostas da sala, sem confusões e sem barulho. No MEM a *Actividade Cultural Colectiva* coordenada pela Educadora contava com a participação das crianças, pais, comunidade e outros elementos da instituição.

Na Prática Indiferenciada havia consciência dos tempos que compunham a rotina diária. Após o acolhimento existia um tempo de actividade orientada que podia decorrer em simultâneo com actividades livres e um recreio no final da manhã, ao qual se seguiam as rotinas de higiene, almoço e sesta.

A rotina é essencial independentemente do Modelo Pedagógico e Curricular que a sustenta, mas a rotina diária e os seus diferentes tempos para se constituírem como dimensões pedagógicas têm de ter intencionalidade educativa.

O Espaço

O espaço é também uma dimensão pedagógica à qual o Educador deve dar relevância para a disponibilização dos materiais como recurso essencial às interacções na educação e ensino-aprendizagem. O modo como o espaço se apresenta influencia os diálogos e as relações das crianças que por sua vez têm efeitos sobre as emoções e cognições.

No Jardim-Escola João de Deus é curioso pensar como o espaço se pode organizar sem os chamados “cantinhos” ou áreas de trabalho às quais estamos habituados. Acreditamos que à partida esse espaço possa parecer algo desprovido de intenções educativas (necessidades de ensino ou unidades didácticas), mas o facto é que encontrámos no Método João de Deus os princípios pedagógicos espelhados nas atitudes, nos processos e nos comportamentos das crianças. Para tal o espaço distancia-se da concepção que vulgarmente temos dele em Jardim de Infância e reveste-se de uma alma própria na qual as Educadoras que observámos primam pelo rigor e disciplina, pondo assim em prática o Método. Constatámos que as salas do bibe amarelo (dos 3 anos) e o bibe azul (os 5 anos) eram muito pequenas. Todas as salas

tinham legos, jogos e outros materiais arrumados nos armários. A Educadora do bibe encarnado disse-nos que os meninos podem brincar com estes materiais depois do lanche, no prolongamento de horário, uma vez terminado o tempo lectivo.

A sala dos três anos, por exemplo, tinha uma manta, um armário num dos cantos da sala com os materiais e uma mesa redonda com cadeiras. Para nós é um pouco estranho uma sala de actividades não ter um espaço para actividades puramente lúdicas.

As actividades dos meninos de 4 anos, o Bibe encarnado, desenrolavam-se no salão que dá acesso a todas as salas do edifício e é um espaço amplo e aberto. A Educadora estava de pé com as crianças sentadas em seu redor numas mesas em forma de octógono (eram quatro mesas com oito crianças em cada). Numa das paredes do salão num armário com portas envidraçadas estavam guardados os *Dons* de Fröebel: o primeiro *Dom* é apresentado ao Bibe amarelo (3 anos), o segundo *Dom* a Educadora mostrou-me mas não é usado na escola, porque na sua opinião não tem grande interesse, o terceiro *Dom* (cubos) e o quarto *Dom* (paralelepípedos) são trabalhados com o bibe encarnado (4 anos).

Os placares onde se colocavam os trabalhos das crianças não estavam ao seu nível em nenhuma das salas, tinham de ser os adultos a fixá-los. O que vimos afixado foram colagens, dobragens e desenhos orientados.

Entrámos na sala do Bibe azul, uma das salas mais pequenas, sem "cantinhos". O que existia eram mesas (dispostas como numa turma) de dois lugares, organizadas em "U", no meio do qual havia mais uma fila de mesas. Encostada à parede de frente para estas mesas estava a secretária da Educadora e ao lado o suporte com a *Cartilha Maternal* colectiva, um livro grande. Na parede virada para o centro do "U" estava um quadro negro e por cima o retrato de João de Deus. Na outra extremidade da sala estava um armário com os dossiers, cadernos de trabalhos e outros materiais de todos os meninos. A sala era bem iluminada por grandes janelas, por baixo das quais se

encontrava a bancada com os materiais do conhecimento do mundo para as lições de *Noções de Coisas*. Nos armários estavam guardados os materiais para trabalhar a aritmética e a geometria, a destacar o ábaco, as barras cuisenaire, o calculador multibásico, o tangran e o geoplano.

No almoço também foi possível observar alguns aspectos, todas as crianças vão almoçar com o Bibe e usam babete. Não questionámos, mas pensamos que terá a ver com o uso do bibe o dia inteiro e obviamente que o uso do babete é para que o Bibe permaneça o mais limpo possível. A louça é em faiança, a refeição foi composta por sopa, empadão de arroz com carne e leite-creme.

Chamou-nos a atenção o facto das crianças de 3 anos usarem a colher para comer o segundo prato, não sabemos se era por ser arroz especificamente. Os meninos de 4 anos comem com o garfo e os de 5 anos já usam faca e garfo. Existiam umas saquinhas de pano para guardar o babete e o guardanapo, no fim da refeição, tal como fizeram e foram depois recolhidas pela Educadora para guardar numa gaveta. Não vimos como foi no início da refeição, mas supomos que também tenha sido a Educadora a distribuir a respectiva saquinha de pano a cada criança.

No refeitório durante a refeição estava um ambiente muito calmo, sem grandes barulhos e as crianças eram muito autónomas. Pela nossa experiência a hora da refeição é sempre muito complicada, mas a verdade é que nós nunca tínhamos estado num refeitório onde tudo decorria de uma forma tão pacífica. Aquilo que vimos no refeitório pode ser estendido a todo o período da manhã em todas as salas; as crianças estiveram sempre sossegadas a realizar as suas tarefas.

A distribuição dos materiais pode caracterizar o comportamento do grupo e o relacionamento interpessoal.

Algo que não pudemos deixar de reparar e é digno de destaque é a preservação da calma e da organização que houve em toda a realização da

tarefa, inclusive quando se punham de pé para se deslocarem, iam numa única "fila" ou "comboio" (não nos recordamos do nome atribuído pela Educadora), com o pormenor de que cada criança segurava com o braço direito o bibe do colega da frente e deslocavam-se assim por todo o salão. Esta organização esteve sempre implícita desde o início da actividade, até quando foram ao armário buscar o material, deslocaram-se em fila e com a mão esquerda levavam o cubo do terceiro *Dom* de Fröebel e foram até aos seus lugares, para iniciarem a tarefa.

Assim há que ter em conta na construção e delimitações dos espaços que uns propiciam abertura de acção e outros a inibição das iniciativas das crianças. Por exemplo em momentos de trabalho em grande grupo para diálogos, nas lições de *Noções de Coisas* no Método de João de Deus, dispõem as crianças em lugares sentados por filas, é uma estratégia do ensino tradicional e nesta disposição teremos umas crianças mais activas do que outras pois as que estão à frente terão mais possibilidades de estar atentas do que os seus colegas que estão sentados mais atrás. Pegando na mesma situação, a de diálogo, mas em que as crianças estão dispostas em círculo sentadas no chão, comum às Práticas Indiferenciadas e à contextualização do Modelo High/ Scope em Portugal, promove muito mais a participação de todos mas pode também despoletar comportamentos inadequados às tarefas propostas. Sentados ao redor de uma mesa grande, como verificámos no MEM, vivemos oportunidades de igualdade na participação e na cooperação das vontades expressas pelo grupo, crianças e adultos. As diferentes formas de compor o grupo para as actividades, para se desenvolverem diferentes tipos de trabalho, individual, pequeno ou grande grupo são determinantes para as dinâmicas das jornadas pedagógicas mas também são essenciais para as interacções da educação e ensino-aprendizagem das crianças.

Verificamos que os Educadores de Infância se dedicam a conceber ambientes atraentes, acolhedores e alegres, de modo a propiciarem uma atmosfera agradável nas suas salas de actividades de modo a promoverem a educação e o ensino, tanto a nível dos conteúdos como das atitudes e comportamentos das crianças. Porém uns são mais felizes do que outros nessas concepções.

> *Os usos do tempo e do espaço estão relacionados entre si à volta das tarefas de aprendizagem. Os professores (…) desenvolvem uma atitude de flexibilidade e de experimentação sobre estas características da vida da sala (…) Eles sabem que cada (…)* [tempo] *é diferente e portanto os planos acerca do uso do tempo e do espaço devem ser ajustados às circunstâncias específicas.* (Arends, 1995: 97)

É grande a importância atribuída aos espaços e aos materiais nos Modelos MEM e High/ Scope assim como nas Práticas Indiferenciadas que relatamos. Em todos os casos os espaços estão divididos por áreas. No MEM apontam-se seis áreas básicas de actividades, nos outros contextos não havendo referência a um número fixo, encontramos também espaços como a biblioteca, a casinha, a área de expressão plástica e uma área polivalente, localizada numa zona central e apetrechada com uma manta e almofadas, para reuniões de grupo, comunicações e actividades conjuntas de música ou dramatizações. As diferentes funções desta área prendem-se com as suas características e mobiliário e materiais, por exemplo no MEM organizava-se à volta de uma mesa grande onde todo o grupo se podia sentar, fazer registos, actividades de expressão plástica, jogos e outras. É de realçar que em todas se notava uma diferente dedicação de área para área, isto é, cada prática deixava transparecer maior investimento em determinados espaços e materiais; por exemplo nas Práticas Indiferenciadas o lugar privilegiado para mudanças e enriquecimento era a casinha, se bem que também era prestada atenção aos outros, sempre apostando em provocar as interacções infantis. No MEM por exemplo a área do faz de conta pareceu-nos a menos valorizada relativamente, por exemplo, à da oficina da escrita e reprodução. Na Contextualização High/ Scope era enorme a atenção dada ao espaço da expressão plástica como recurso ao desenvolvimento de projectos, pelo seu apetrechamento e diversidade de materiais à disposição das crianças

Ouro aspecto comum a estas três práticas era a preocupação com o mobiliário, fugindo de algum modo à infantilização a que por vezes expomos as nossas crianças, principalmente nas áreas do faz de conta. Também nos Jardins de Infância muitas vezes nos deixamos levar pelo marketing (nós, as Direcções, as Autarquias, …), adquirindo mobiliário e materiais desajustados aos grupos

com os quais trabalhamos (camas onde as crianças não cabem, tachos demasiado pequenos, roupas que só se podem vestir aos bonecos).

As Educadoras observadas revelaram, pelo modo como dispunham os materiais, uma incessante preocupação com as possibilidades de interacção entre crianças e materiais de forma a promoverem uma aprendizagem activa. O uso de materiais de desperdício era generalizado tanto para a construção de materiais didácticos como lúdicos e outros.

Organizar propostas curriculares em contexto…

Poderemos considerar que para haver motivação e *interrogação* das crianças, os ambientes de aprendizagem deverão ser estimulantes e caracterizarem-se por uma atmosfera em que as crianças se entendam entre si e se sintam elas próprias como parte integrante da co-construção dos seus saberes. Individual e colectivamente deverão expressar as suas curiosidades e interesses para que possa existir um trabalho cooperado na (re)construção de saberes, crenças e valores. Este clima de participação activa das crianças conjuntamente com os Educadores despoleta aquisições e competências individuais e colectivas úteis à vida do grupo na sala de actividades, Escola e comunidade.

As salas de actividades,

> *…podem ser vistas como sistemas sociais e ecológicos que incluem e influenciam as necessidades e motivos dos indivíduos, os papéis institucionais e a interacção entre as necessidades de um membro e as normas do grupo.* (Arends, 1995: 129)

As dinâmicas dos grupos expressam também as finalidades e os objectivos das aprendizagens; as actividades e as tarefas; dos diferentes modos e tempos para a participação na sala de actividades. Isto está mais ou menos dependente do Educador e pode também depender das normas estabelecidas pelo grupo. As interacções resultam assim das vontades e interesses quer individuais quer colectivos, muitas vezes influenciados também pelas

necessidades, ou caprichos, institucionais ou sociais. Para a modelação de atitudes e comportamentos é importante considerar a estrutura e os atributos das salas de actividades, bem como um clima que propicie o espírito crítico.

Acreditamos que os ambientes nas salas de actividades são determinantes e podem revelar a motivação das crianças para a aprendizagem. Por sua vez a forma como os Educadores criam os espaços traduz as suas próprias construções e significações. Os aspectos referidos podem ainda revelar as relações interpessoais dos adultos e das crianças, bem como o movimento de orientação da aprendizagem e ensino (Modelo Pedagógico) e o(s) processo(s) de construção dos saberes e competências (Modelo Curricular).

> *Em geral, (…)* [as crianças] *reagem mais positivamente e persistem em tarefas escolares em salas (…) caracterizadas por processos democráticos, por oposição aos autoritários.* (Arends, 1995: 129-130)

Do que pudemos observar nos vários contextos conseguimos perceber que tanto no MEM como no Método João de Deus a persistência nas tarefas bem como o seu sucesso dependia da motivação e predisposição das crianças, salvaguardando as diferenças marcantes entre as duas realidades. A primeira assenta numa perspectiva de iniciação às práticas democráticas permitindo à criança expressar tanto o seu nível de motivação como o de participação. No segundo a motivação era expressa de acordo como o seu nível de execução, isto é, pelo sucesso nas tarefas que eram determinadas pelas Educadoras.

O que observámos foram meninos sentados à mesa, com folhas pautadas soltas onde escreviam com a caligrafia sugerida pelo Método João de Deus, ao mesmo tempo que outros acompanhavam a leitura dos seus trabalhos organizados em grupos de três. É de referir que no método existe um conjunto de cinco cadernos numerados e pautados com indicações caligráficas para a escrita de letras e números. Foi possível ler no manual do professor para o ensinamento da cartilha que a criança escolhe um par ou um grupo para ir fazer a leitura da cartilha, ao centro da sala, à tal cartilha “grande”, mas o que vimos foi a Educadora ir chamando os meninos, ela é que os escolhia para

lerem em grupos de três; tinha um mapa onde apontava a leitura que a criança tinha sido capaz de fazer. Pensamos que posteriormente a escrita dos meninos também seria analisada.

No MEM vimos um pequeno grupo juntar-se na imprensa, ou melhor, na área ou oficina da escrita e reprodução. Era necessário fazer uns convites para os pais virem à escola para assistirem à comunicação de um projecto realizado por alguns colegas da sala, não faziam parte desse grupo todos os que estavam nesta área de trabalho. Como nunca tivemos na sala de actividades este espaço, juntámo-nos ao grupo, pasmados, aprendendo como se trabalhava com aqueles instrumentos. Neste espaço, como em toda a sala, existiam registos escritos e ilustrados pelas crianças: trabalho de texto a partir do texto livre de cada um, a reprodução de escrita, as pinturas e os desenhos, todos eles em folhas com esquadria e sem linhas; os instrumentos de pilotagem como o *Plano de Actividades*, os *Inventários*, a *Lista Semanal dos Projectos*, o *Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas* para a manutenção da sala e de apoio às rotinas, o *Mapa Mensal das Presenças* e o *Diário de Grupo*. Neste caso o currículo revela um interesse pela aprendizagem da escrita que levará à leitura, bem diferente da perspectiva do Método João de Deus.

> *…estudos existentes mostram que a exploração livre de escrita em papel sem linhas levará a criança a aprender a escrever correctamente em papel com linhas.* (Maehr 1996: 264)

A motivação e os ambientes de aprendizagem nas interacções da educação e ensino-aprendizagem não resultam apenas das concepções dos Educadores, as crianças, assim como toda a comunidade educativa, podem influenciar as decisões dos Educadores quanto à criação e condução do Currículo. Estes concebem-no para que ocorra produtividade nos processos de educação e ensino de crianças pequenas, encorajando numa perspectiva construtiva, centrando-se no estímulo à participação e motivação como essenciais ao desenvolvimento da criança.

Os Educadores operam sobre estes aspectos quando conseguem desenvolver com o seu grupo de crianças uma consciência colectiva que todos juntos aprendem e crescem através da partilha e cooperação, logo adquirem a noção de trabalho em grupo.

De modo a diminuir incertezas e inseguranças por parte dos Educadores, quanto ao aumento da motivação das aprendizagens nas interacções da educação e ensino, acreditamos que passa pelo desafio em construir ambientes estimulantes, experimentando a cooperação e o envolvimento das próprias crianças.

Na sala do bibe azul existia uma cartilha enorme, igual à pequena, mas num tamanho muito superior e com ponteiro comprido a Educadora apontava nela as letras ou as palavras para a criança fazer a leitura das mesmas. A leitura que cada criança fazia era da lição em que estava. Pelo que nos pudemos aperceber as crianças não seguem um processo de lições único, não é uniforme, ou seja, cada uma faz ao seu ritmo. Ao seu ritmo vai fazendo também o trabalho de escrita sobre a cartilha.

Curioso foi ouvir da parte da Educadora dizer que havia “alunos que não davam”, um comentário muito idêntico ao de um professor tradicional que diz de determinada criança: “aquele aluno não dá mais do que isto… quando não dá, não dá” (por exemplo). É exactamente este comentário que nos leva a questionar: Será que a criança não dá mesmo?! Ou não tem interesse?!... Estará preparada para viver este ambiente de aprendizagem?!... O facto é que se empenhavam em tarefas curiosas, todos se calavam ao mesmo tempo, o modo de organização e a perfeição com que realizavam as actividades era sem dúvida surpreendente.

> *A disciplina é incutida como antes, a autonomia é trabalhada como antes, (…) a que nasceu com o Jardim-Escola João de Deus.* (à conversa com Maria de Lourdes em 2003)

A Educadora foi muito prestável, ia parando e explicando o que estavam a fazer. Admirou-se bastante quando lhe dissemos que há modelos em que estas aprendizagens se fazem de forma significativa com base na motivação das crianças e num ambiente rico em estímulos. Não acreditava, achando até muito curioso que existam crianças que lêem sem o processo de aprendizagem pela *Cartilha Maternal* de João de Deus, apenas com a reprodução de escrita de textos livres. Cabe aqui uma comparação com o MEM e o grupo de crianças que pudemos observar. Algumas liam fluentemente exactamente como aquelas e o processo, pelas palavras da Educadora, foi completamente diferente, de uma forma muito mais espontânea, cada uma delas o fez consoante o seu interesse. Não podemos dizer que as crianças que ainda não lêem "não dão para aquilo", o que nos parece é que da sua parte ainda não há predisposição para a reprodução de escrita, de forma sistemática ou não, o processo tem a ver com o que a criança foi capaz de desenvolver. A motivação para a escrita e leitura pode surgir mais cedo nuns do que noutros.

> *Neste momento aproveito bem para me aperceber das relações entre pares, interacções com os materiais e aprendizagens que as crianças estão a realizar.* (à conversa com Dália, 2006)

Em relação às Práticas Indiferenciadas e à Contextualização High/ Scope poderemos afirmar que não havia as tarefas de reprodução da escrita por parte das crianças. Foi notória a importância dos escritos como registos dos discursos dos meninos sobre as suas ideias, actividades e projectos, ficando a cargo dos Educadores essa escrita. Na contextualização High/ Scope aparecia como uma tarefa essencial para documentação das produções individuais e colectivas, ficando nas Práticas Indiferenciadas ao critério dos adultos o relevo a dar-lhes.

No que concerne ao raciocínio lógico-matemático na sala do Bibe azul tudo estava arrumado, todas as caixas estavam arrumadas da mesma maneira, tinham uma ordem estipulada e todas as crianças sabiam qual era essa ordem e não misturavam de maneira nenhuma.

Os materiais eram devidamente arrumados com cuidado e regras. (à conversa com Maria de Lourdes em 2003)

O que vimos foi trabalho com o calculador multibásico, todos sabiam o que eram as unidades, identificavam a casa das unidades, das dezenas, etc. A Educadora dava as ordens do meio da sala (de pé), mandou as crianças fazerem a torre do dois, relembrando a regra, de nunca ser possível ter duas peças ou mais. Era o que acontecia na casa das unidades quando tinham duas peças amarelas e tinham de as arrumar e ir buscar a peça a seguir, uma vermelha (por exemplo).

A criança era convidada a reproduzir numericamente no quadro aquilo que tinha construído, se tivesse por exemplo duas peças verdes na casa das dezenas, então tinha duas dezenas, como escreveria?... Era um dois e um zero, logo era o número 20. As crianças aprendem noções de matemática muito cedo de forma sistemática e estruturada usando materiais específicos como o calculador multibásico, as barras cuisenaire, o ábaco, o tagran e o geoplano.

Nos outros contextos não nos apercebemos que fosse dada uma atenção especial a estes materiais, se bem que no *laboratório de matemática e ciências* no MEM estejam disponíveis para as actividades e projectos, permitindo uma manipulação exploratória com intervenção da Educadora quando necessário. O mesmo acontecia na Contextualização High/ Scope, ainda que a área das ciências se parecesse mais com o "cantinho do médico" das Práticas Indiferenciadas. Isto mostrou-nos a relevância que em cada uma das salas se dava a estes materiais e espaços. A abordagem à matemática numas salas é mais estruturada e formal e noutras segue uma perspectiva mais lúdica, incluindo os trabalhos livres e os *instrumentos de pilotagem* no MEM, as *experiências-chave* na High/ Scope e as *actividades orientadas* em Práticas Indiferenciadas. Nestes contextos pudemos observar interacções e manipulações bem distintas mas nas quais também estavam presentes conceitos matemáticos. Exemplo disso eram as actividades de culinária.

O Bibe amarelo e o Bibe encarnado trabalham a matemática e aspectos de outras áreas através dos *Dons* de Fröebel. A Educadora mostrou-nos o terceiro *Dom* (cubos) e o quarto (paralelepípedos) trabalhados aos 4 anos; o segundo não é usado na escola, porque na sua opinião não tem grande interesse. A sua colega mostrou-nos o primeiro *Dom* que é apresentado aos 3 anos, um conjunto de seis bolas de cordão, cada uma de sua cor (três cores primárias e três cores secundárias). A Educadora referiu que era interessante criar alguma expectativa em volta da caixa, e quando se decidia o momento de a abrir, fazia-se em primeiro lugar a sua descrição, que era de madeira. *Então o que é uma caixa?... O que é a madeira?.. De onde vem a madeira?...*

Depois de todo este processo muito bem trabalhado, com estratégias e actividades de Expressão Plástica é que se fala da cor de cada uma das bolas que contem; só se avança para a seguinte quando se verifica que todo o grupo sabe a anterior. A Educadora mostra a esfera amarela e diz-lhes o nome dessa cor e em jogo pede-lhes que identifiquem a cor através da recolha de objectos disponíveis na sala. Pedia por exemplo que trouxessem de casa objectos amarelos, para depois expor na sala, pelas suas palavras explorava a cor no meio envolvente ao grupo, quer na sala quer fora dela. Através das observações na natureza avançava na sequência das cores que tinha na caixa, até dar por concluída a sua tarefa de ensinar as seis cores. O que nos falou é que no grupo etário dos 3 anos tudo o que se faz na sala de actividades é em função do primeiro *Dom* de Fröebel. No final dos 3 anos começam a falar do terceiro *Dom* e depois nos 4 anos (Bibe encarnado) é que o desenvolvem.

No bibe encarnado tivemos oportunidade de participar para melhor perceber a actividade, juntámo-nos ao grupo e também realizámos a construção do cruzeiro. A Educadora de pé dava as indicações de construção e o grupo, dividido pelas quatro mesas octogonais, trabalhava simultaneamente em completa sintonia e em silêncio. A criança tinha de fazer as contagens com o dedo indicador direito e sempre de baixo para cima, era pedido que falasse alto para que os restantes colegas que ouviam percebessem o seu raciocínio lógico-matemático, como por exemplo: se a base tem dois cubos e o cruzeiro tem seis, logo toda a construção tem oito cubos. No fim da tarefa os meninos

ensinaram-nos a arrumar o cubo: é posta a tampa em cima da mesa, os oito cubos juntam-se formando um só que é envolvido pela própria caixa; vira-se e fecha-se. Todos o fizeram correctamente de forma autónoma. Com isto pudemos verificar que as Educadoras se preocupam não só com a aprendizagem dos conteúdos mas também com todo o desempenho das crianças do início ao fim das actividades. O vermos meninos manipular e explorar material com mais de sessenta anos é o resultado de uma precisão nas tarefas e do cuidado na conservação do material.

> *…os materiais são os mesmos, os espaços também e a estrutura do dia lectivo é exactamente a mesma, a que nasceu com o Jardim-Escola João de Deus.* (à conversa com Maria de Lourdes em 2003)

A Área do Conhecimento do Mundo das OCEPE no Método João de Deus está representada nos temas de vida estruturados nas lições de *Noções de Coisas* que basicamente se orientam como o estudo do meio físico e social do 1. º CEB. Nas diferentes salas as Educadoras seguem o plano para estas lições e tal como a matemática também as *Noções de Coisas* estão repartidas pelas idades, os temas a tratar estão já definidos. Nos outros Modelos encontramos a operacionalização da Área do Conhecimento do Mundo através dos projectos que abarcam outras modalidades e áreas de conteúdo. Nas Práticas Indiferenciadas os projectos muitas vezes parecem ser abordados como os temas de vida do Método João de Deus.

Como forma não verbal de abordar os projectos, temas de vida ou simplesmente actividades orientadas é a Área das Expressões – domínio da expressão plástica, a mais ligada à do Conhecimento do Mundo. No Método João de Deus também está pré-estabelecida pelo que os desenhos livres são cópias do natural e dos modelos que fazem parte de um reportório que vai do mais simples para o mais complexo, tecnicamente pensado para desenvolver aptidões, ficando a livre expressão um pouco descurada.

> *Diz que nunca se conformou enquanto Educadora do Jardim-Escola João de Deus com o tipo de desenho que tinha de ser aplicado, o mesmo com a pintura, que não permitia a liberdade de expressão da criança.* (à conversa com Maria de Lourdes em 2003)

As dobragens e colagens têm modelos de construção também sequenciais e temáticos que se utilizam de acordo com as épocas que se vivem tanto no calendário como a propósito das *Noções de Coisas* ou das matérias a abordar. Por exemplo, as crianças ao tratarem o primeiro *Dom* de Fröebel, desenvolvem actividades a nível de motricidade fina bastante exigentes que vimos pelos trabalhos que estavam afixados, desde colagens com palitos, recortes muito perfeccionistas e picotagens.

No MEM a expressão plástica é livre e espontânea havendo liberdade de exploração de materiais e técnicas partilhados a pares e comunicadas as descobertas para que se possam realizar novas experiências. Aqui o desenho livre impera, a pintura tem lugar privilegiado nas produções das crianças e a criatividade expressa-se em formas diversas como a tapeçaria, a modelagem, a carpintaria e outras construções tridimensionais com distintos materiais.

Se não tivéssemos estado na exposição *As cem linguagens da criança*, em Lisboa, vendo o trabalho realizado em Reggio Emilia, e se não tivéssemos já ouvido com entusiasmo a Professora Júlia Oliveira-Formosinho, no âmbito do Projecto Infância e da Associação Criança, falar das produções das crianças à imagem de Picasso e outros pintores tão célebres como Monet e Rembrant, não acreditaríamos e muito menos entenderíamos a sua influência na Contextualização do Modelo High/ Scope em Portugal.

> *…na expressão plástica não existe exactamente um trabalho orientado pelo Educador, a criança vai, o Educador, claro, pode direccioná-la para um determinado trabalho (…) tu podes pôr lá os materiais, vários materiais, que podem levar a criança a fazer um determinado trabalho.* (à conversa com Célia Maria, 2008)

Achámos deveras o mais interessante da nossa observação. Se no MEM nos surpreendemos com as tapeçarias, ali estávamos pasmados com a autenticidade com que a criança consegue num simples pedaço de tecido reproduzir a cor, o movimento, o objecto e sobretudo a expressão da imagem que observa.

> *Ao quererem conhecer os pintores e a sua forma de interpretar, recriar e transformar o mundo, as crianças enveredam por uma pesquisa, mediada pelos adultos responsáveis, que lhes vai permitir aceder ao mundo de pintores de diferentes estilos. (…) desafia as crianças a aprenderem a vida convidando-as a observar, a interpretar e a experimentar o mundo visto pelos pintores (…) acedendo naturalmente à cultura do respeito pela diferença, a criança vai construindo a sua competência social.* (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2002: 144)

Nas Práticas Indiferenciadas a Expressão Plástica é frequentemente usada para dar visibilidade ao trabalho do Educador pelo que as suas actividades são normalmente muito orientadas servindo para a decoração dos espaços e para assinalar datas fortes (Dia do Pai, Dia da Mãe, Páscoa, Natal e outras). Os momentos de expressão livre são limitados ao nível dos materiais que podem ser usados e do tempo que se lhes dedica.

A expressão musical e a dança estavam presentes em todas as práticas notando-se variações de acordo com o local. No Jardim-Escola pudemos observar uma dança de roda muito graciosa acompanhada pelas vozes das crianças que entoavam uma melodia com letra de João de Deus. Havia uma menina no meio que no decorrer da música convidava um colega para seu par.

Podemos considerar que o currículo no Método João de Deus é rígido, exigindo que o Educador seja muito rigoroso com a sua prática seguindo muito à risca o que está estipulado. É complexa a forma como são exploradas as *Noções de Coisas* bem como as tarefas dos *Dons* de Fröebel e a *Cartilha Maternal*. Estranhámos ver um registo de presenças na sala do bibe amarelo pois era demasiado simples face àquilo que as crianças já conseguiam em diferentes actividades. Estávamos no mês de Março e o que vimos foi uma lagarta enorme, que ocupava quase a parede inteira, na qual se punha a fotografia da criança, quando estava na escola.

> *A verdade é que a criança precisa de outro tipo de vivência, dinâmica de grupo e liberdade de expressão.* (à conversa com Maria de Lourdes em 2003)

Os meninos no João de Deus não têm tempos para brincar livremente pelo que questionamos o aspecto lúdico promovido pela sua escola. Porém uma das Educadoras mencionou que recebeu na sua sala uma criança vinda de um Jardim de Infância da Rede Pública, que não queria fazer nada porque estava habituada apenas a brincar, na sua experiência anterior, dizia a sua família, só brincava. Bem, se nós de fora, alheios a este modelo, o caracterizamos como muito rígido e há sempre alguém que se atreve a dizer que é anti-pedagógico, por sua vez os que preconizam este Método acham que "cá fora" só se brinca. Contudo com este modelo tanto adultos como crianças podem ser melhores falantes e certamente melhores escritores. Valorizam e alimentam a memória e uma riqueza que nos foi deixada por João de Deus, sem dúvida único na história da Educação de Infância em Portugal. Sobreviveu a muitas alterações socio-políticas, resiste e persiste, mas apenas nos espaços que para ele foram preparados.

> *…o tempo em que exerceu nos Jardins-Escolas de João de Deus (…) foi o suficiente para perceber que algo mais queria fazer, e que não se via a ensinar crianças segundo o Método João de Deus para sempre.* (à conversa com Maria de Lourdes em 2003)

Como nos foi referido por uma das Educadoras, há cada vez mais procura por parte dos pais desta metodologia de trabalho, não como um apoio social, mas sim com uma preocupação pedagógica, sobretudo com o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos seus filhos. Neste aspecto não temos dúvidas de que as crianças vão certamente para o 1.º CEB com uma preparação fantástica.

Atrevemo-nos a dizer que as outras práticas que observámos assentam os seus currículos numa dinâmica pedagógica de motivação pela participação.

> *…o conselho deve ser dinâmico e não pode demorar muito tempo isto para incentivar o interesse dos meninos, principalmente os mais pequeninos. Não devo explorar logo tudo de uma vez, pois ao longo do ano e de um modo progressivo e contínuo retomam-se temas e ideias.* (à conversa com Dália, 2006)

No MEM as práticas dos Educadores baseiam-se em teorias sócio-construtivistas ao darem também enfoque à Área de Formação Pessoal e

Social com destaque para a iniciação a práticas democráticas, ao reinstituir valores e costumes, (re)construindo-se uma cultura colectiva cooperada, trabalhando-se a Zona de Desenvolvimento Próximo das crianças (Vygotsky). Numa mesma tentativa entendemos que a Contextualização High/ Scope mais de Orientação Cognitiva, numa linha de Piaget, consegue uma dimensão pedagógica construtivista, co-construindo crianças e adultos um conjunto de saberes pela acção. Verifica-se uma aposta na abordagem às artes plásticas e aos trabalhos em projectos em que reconhecemos influências de outros modelos, nomeadamente Reggio Emilia, que a Associação Criança assume também contextualizar, mas na nossa opinião sobretudo nestes aspectos. Dá enfoque à perspectiva da criança, à sua fantasia, valorizando diversas formas não verbais de construção de significações.

> *São os primeiros registos não verbais das suas concepções, dando-se asas e liberdade para voar no mudo da fantasia, e assim se cria…* (visita à contextualização High/ Scope, Teresinha 2006)

Sobre a Contextualização High/ Scope consideramos como Kishimoto que,

> *Não se trata de misturar tendências, mas reorganizar concepções integradas para orientar a prática pedagógica.* (2002: 179)

De acordo com Roldão conseguimos perceber que estas práticas procuram seguir

> *…uma tendência ecléctica, patente em várias reformas curriculares (…) que incorporam elementos teóricos das diversas correntes de pensamento no domínio do currículo, que permaneceram como mais significativas e que nem sempre são fáceis de conciliar.* (1999: 18)

Kishimoto refere-se também à contextualização do Modelo, afirmando

> *Três modelos curriculares se integram na experiência (…) High-Scope, MEM, e projectos…* (2002: 177)

A este propósito, relativamente ao MEM,

> *O processo de desenvolvimento de trabalho com o MEM é paralelo ao processo anteriormente realizado para contextualizar o modelo* ***High/ Scope****. Temos, no entanto, de salientar diferenças: o MEM é uma tradição portuguesa, é uma cultura educacional (Nóvoa, 1998). Assim, neste caso estamos num processo de iniciação à participação e não num processo de contextualização.* (Oliveira-Formosinho, 2007a: 47)

O MEM põe mais a tónica na educação para a democracia e cooperação trabalhando a inter-ajuda o que também se nota nos projectos frequentemente orientados num sentido mais realista e de utilidade ou intervenção comunitária, valorizando as ideias das crianças.

> *Damos os parabéns àqueles que se portaram bem e procuramos não ser muito duros com os que se portaram mal; discutimos as ideias e as opiniões de cada um; combinamos e agendamos tarefas e actividades para a semana seguinte.* (à conversa com Dália, 2006)

As Práticas Indiferenciadas apresentam um currículo nem sempre muito coerente (com nuances ecléticas isto pela sua variabilidade) deambulando por aqui e por ali, um pouco ao sabor da maré. Os Educadores vão determinando as várias fontes do currículo, umas vezes a vontade dos adultos, outras tomando em atenção as ideias das crianças; umas vezes as intenções das instituições, outras a participação da comunidade. A Área da Formação Pessoal e Social surge nestas práticas na mesma perspectiva que no Método João de Deus, encontrar equilíbrio entre as necessidades da infância e as dos adultos, tornando a criança um pequeno adulto para um dia saber sê-lo grande. Tal como nas outras áreas, nas Práticas Indiferenciadas, também esta fica bem longe da sua plena concretização, não conseguindo os mesmos efeitos que o Método pela ausência de rigor e disciplina dos adultos.

> *Produções infantis personalizam as salas de actividades (…) como parte do processo de aprendizagem e construção da identidade infantil. Enquadradas em painéis conforme os princípios de estética e simetria, permitem visualizar as produções individuais e colectivas.* (Kishimoto, 2002: 176)

O papel do Educador e a gestão das interacções….

> *A formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas…* (Decreto-Lei n.º 241/ 2001, de 30 de Agosto: 5572)

A gestão das tarefas e actividades na sala bem como as várias interacções das crianças e adultos não se encerra em si mesma pois é parte integrante do papel dos Educadores como líderes da vida de um grupo e está relacionada com a condução do que se pretende ensinar em Educação de Infância. A orientação de todo o acto educativo constitui-se permanentemente num desafio para os Educadores quando considerada importante para a eficácia do(s) processo(s) de ensino-aprendizagem, pelo que se torna no início da Carreira a tarefa mais árdua da nossa actividade.

> *Se o Estagiário é rápido com as crianças, não tem tempo para observar e estudar as suas capacidades e dificuldades no desempenho das actividades e movimentos, isto é, não está em causa o tempo e a eficácia da actividade mas sim os objectivos e finalidades que estão nela implícitos. O melhor é "levar todo o tempo do mundo", só deste modo haverá oportunidade para perceber o que cada criança aprendeu.* (Práticas Indiferenciadas, 1997)

Um domínio dos conhecimentos relativos à génese das questões pedagógicas e curriculares proporciona princípios fundamentais para uma gestão de qualidade nas várias interacções de educação e ensino-aprendizagem nas salas de actividades. Este não se obtém na formação inicial, que é complementada pelo confronto constante com as práticas situadas de cada um que se complexifica ao longo dos anos, ou não, pois isto depende da vontade intrínseca de cada um e das condicionantes que rodeiam cada prática profissional.

> *…quando cheguei aqui tive imensas dificuldades, que é uma coisa que acho que o curso na Universidade (…) não prepara mesmo os alunos, chegas aqui e apanhas. (…) tive imensas dificuldades em acompanhar as minhas colegas, que tiraram o curso noutras escolas, que tiraram o curso baseado (…) noutros modelos, e sentia-me muito prejudicada em relação a elas, muito mesmo. (…) para trabalhar em metodologia de*

> *projecto, nunca aprendi, não tinha mesmo dado, devo ter dado no meio de alguma disciplina, que me passou completamente ao lado! No estágio não me foi exigido isso.* (à conversa com a Educadora Célia Maria, 2008)

Os comportamentos e atitudes tanto das crianças como dos adultos são influenciados pelo tipo de gestão que se faz da sala de actividades, falamos das normas estabelecidas e conhecidas de todos e também dos procedimentos individuais e colectivos no decorrer das aprendizagens. Os Educadores concretizam uma boa gestão pedagógica quando consideram as suas diferentes dimensões, reportamo-nos aos procedimentos que orientam os movimentos da educação e os processo(s) de construção para que esta ocorra e propicie ensino e aprendizagem. Para tal os Educadores enfatizam a comunicação dos saberes individuais e colectivos através das produções das crianças, apresentando propostas precisas de trabalho que implicam depois o confronto e a exposição. Este tipo de metodologia promove o envolvimento de todos os intervenientes e pode facilitar também a gestão dos acontecimentos e das situações espontâneas ou provocadas.

No MEM o papel do Educador é preponderante, promovendo a livre expressão das crianças e a sua actividade em grupo, dentro de um espírito de entreajuda e cooperação para uma educação e iniciação às práticas democráticas. Assim o Educador concebe o currículo valorizando o desenvolvimento do pensamento lógico e crítico tendo em conta uma organização cooperada da vida do grupo.

Estabelecem-se assim as normas para as condutas de cada um e de todos que se instrumentam e documentam para se clarificarem as actividades desenvolvidas, co-responsabilizando-se os envolvidos na vida das escolas.

Na contextualização High/ Scope cabe ao Educador incentivar e promover a acção das crianças de acordo com o princípio de que a experiência directa, a acção, leva ao desenvolvimento das capacidades. A criança aprende fazendo e as actividades lúdicas são o meio privilegiado de aprendizagem pelas *experiências-chave*, sendo o espaço fundamental.

No Método João de Deus o papel das Educadoras situa-se na linha de uma pedagogia directiva tendo em vista o desempenho e o sucesso escolar da criança, utilizando uma *disciplina activa.* Privilegiam as aprendizagens no domínio da leitura, da escrita e da aritmética, de acordo com um plano de trabalho previamente estabelecido, estruturado dentro de um horário.

De salientar que as Educadoras estão sozinhas com as crianças. São elas que apoiam as crianças em qualquer necessidade, mesmo na ida à casa de banho, os meninos vão sozinhos e a Educadora só vai quando solicitada por eles quando não são capazes de se limparem sem auxilio.

> *Das 9 horas da manhã às 17 horas da tarde, a criança no Jardim-Escola nunca se via em nenhum momento sem a Educadora, facto que a leva a dizer que na sua carreira nunca deixou o grupo, em nenhum momento do dia, nem mesmo nos intervalos, para sair para tomar café (que também aprecia), nos vários Jardins de Infância em que trabalhou.* (à conversa com a Educadora Maria de Lourdes)

Nas Práticas Indiferenciadas os Educadores procuram orientar e facilitar o processo de crescimento dos meninos considerando o que estes são capazes, porém a forma como se posicionam tem a ver com a concepção que têm de criança. E há tantas concepções de criança!... Nalguns casos podem construir com elas um plano de acção de modo a coordenar as actividades do grupo. O processo educativo procura centrar-se no seu desenvolvimento dando importância ao domínio emocional e motivações concretas, podendo também assentar num currículo flexível que procura desenvolver a sensibilidade, a imaginação, a autonomia e a socialização.

Assim como outras tarefas dos Educadores também a gestão das várias interacções de educação e ensino-aprendizagem, leva a que se tomem em conta a flexibilidade do currículo quanto à planificação e execução de todo o acto educativo. Nesta perspectiva consideram-se as especificidades de cada um e de cada uma das situações de modo a adequarem-se os procedimentos, as expectativas e a coerência das aprendizagens.

Apesar da capacidade de cada Educador para gerir a sala de actividades poder ser aprendida pelo *ver-fazer*, na nossa opinião aguça-se o engenho aprendendo pelo *fazer-fazendo* que implica operar numa dialéctica entre uma prática situada ao longo do tempo e uma incessante reflexão sobre a mesma enquanto esta decorre.

O perfil específico de desempenho do Educador de Infância em qualquer contexto de educação implica a concepção e desenvolvimento de um currículo e a sua integração. Para isso tem que observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular de forma intencional, e isso passa pela organização do ambiente, das relações e da própria acção educativa.

> *…o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo.* (Decreto-Lei n.º 241/ 2001, de 30 de Agosto: 5573)

O que está definido no Decreto citado verifica-se nas diferentes práticas e modelos observados com algumas diferenças. A principal é que no caso do Método João de Deus às Educadoras só cabe o desenvolvimento do currículo visto que a sua concepção é responsabilidade da Associação dos Jardins-Escolas João de Deus. Nos Modelos MEM e High/ Scope a concepção e desenvolvimento estão fortemente influenciados pelos referidos modelos e instituições onde se aplicam. Nas Práticas Indiferenciadas poderemos apontar as OCEPE e as instituições como principais responsáveis pelas linhas orientadoras do currículo.

A avaliação como súmula e como andaime do processo de ensino-aprendizagem…

> *O Educador de Infância (…) avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.* (Decreto-Lei n.º 241/ 2001, 30 de Agosto: 5573)

A avaliação como recapitulação das interacções da educação e ensino-aprendizagem permite tomar decisões congruentes e conscientes sobre a actividade das crianças e do Educador, tornando-se numa súmula e num andaime do processo de construção dos saberes individuais e colectivos. Considerando-se importante como síntese do conhecimento sobre cada uma das crianças e de todo o grupo, as decisões que dela decorrem servem também para que se tracem estratégias e se processem juízos de valor, quer individualmente quer em grupo (o Educador com as suas crianças, no MEM; ou o Educador na equipa, na High/ Scope).

No MEM o Educador partilha em primeira mão com as suas crianças o processo de ensino-aprendizagem e embora considere as suas ideias é ele que concebe o currículo. Porém na vida associativa do MEM, através dos Grupos Cooperativos, apoia-se a partilha e cooperação para novas construções e significações pedagógicas e curriculares.

No Modelo High/ Scope esta dimensão pedagógica é (re)pensada por uma equipa que em conjunto se co-responsabiliza por todo o ambiente educativo para que possam ocorrer, pela aprendizagem activa, novas aprendizagens significativas. Poderemos considerar que a contextualização High/ Scope operacionaliza um modelo que oferece soluções a questões actuais no âmbito da avaliação, que derivam de concepções do processo educativo, que não contextualizadas ou adequadas podem criar esperanças irreais, determinando avaliações incoerentes.

> *Periodicamente, a equipa usa as observações que anotou das crianças para completar um instrumento de avaliação da criança baseado numa experiência-chave –* ***o High/ Scope Child Observation Record (COR, Registo de Observação da Criança)*** *(1992). Para preencherem o COR os adultos retiram os dados dos seus registos ilustrativos diários e das reflexões de planeamento feitas em equipa. Avaliar na abordagem High/ Scope, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança.* (Hohmann e WeiKart, 1997: 8-9)

Ainda sobre os instrumentos de observação e avaliação das crianças na contextualização High/ Scope podemos encontrar o PIP (perfil de implementação do programa), referido na experiência da Educadora Célia Maria e na perspectiva analítica em relação à prática mencionada por Oliveira-Fomosinho, (1998). Como instrumento do Modelo High/ Scope, Kishimoto clarifica

> *…a utilização do Project Implementation Profile – PIP para avaliar o espaço físico e a selecção de brinquedos (…) com o PIP constatou-se que a visão do adulto nem sempre é a mesma da criança. A utilização de escalas de observação possibilitou ao profissional adequar o espaço físico, seleccionar materiais interessantes para as crianças e observar crianças em acção, expressando seus interesses e experiências.* (Kishimoto, 2002: 184)

No Método João de Deus, a avaliação está previamente determinada superiormente sendo da responsabilidade de cada um dos Educadores que avalia as aquisições e competências dos seus meninos segundo as propostas trabalhadas. Realmente as Educadoras conhecem e sabem tudo da criança, do seu desenvolvimento, das suas capacidades, nesse sentido, provavelmente a avaliação cinge-se só ao desempenho da criança e não ao desempenho do Educador.

Nas Práticas Indiferenciadas frequentemente recorre-se a listas de verificação e tem-se a presunção de reunir toda a informação sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança como se ela representasse aquilo que efectivamente a criança é. O facto é que se juntam partes que nada têm de coerente quando reunidas num todo.

Actualmente parte do tempo dos Educadores é tomado por tarefas ou funções avaliativas das aprendizagens das crianças e suas interacções, quer com pares quer com adultos; dos processos e dos produtos; da actividade docente e não docente; do envolvimento das famílias e dos interesses externos às escolas; dos projectos da sala e dos projectos das autarquias ou de outras instituições que invadem as escolas; das aprendizagens dos profissionais, enfim uma imensidão de avaliação para avaliar. Isto determina o processo de ensino-

aprendizagem que se leva a cabo e perguntamo-nos quais as suas vantagens para as crianças e Educação. Será que serve simplesmente para memória futura?

As distorções que cada um de nós pode fazer no processo de avaliação das várias avaliações conduzem a questões e problemas actuais que podem não ter solução à vista se não houver bom senso relativamente aos aspectos da vida nas escolas que realmente vale a pena avaliar. Os Educadores devem perceber que os dados recolhidos devem ser pensados e analisados para assim entenderem o que ainda há por apurar sobre o seu trabalho e o das crianças. É necessário que se clarifiquem as vantagens e as desvantagens dos diferentes momentos de avaliação e dos distintos modos de a fazer para que se concebam e desenvolvam em Educação de Infância currículos que se constituam andaimes às interacções da educação e ensino-aprendizagem; à participação das crianças nos seus processos de avaliação. De igual modo é útil que se construam referenciais que possibilitem a partilha e cooperação no processo avaliativo dos profissionais e ainda no de todos os que estão envolvidos nas nossas actividades educativas.

A Arte de *aprender a aprender*

Aprender a aprender para depois ensinar…

Assumimos desde o princípio que a educação e o ensino, de crianças pequenas, tem uma base pedagógica que orienta a prática de cada Educador e de igual modo também lhe reconhecemos o seu toque artístico. A função dos Educadores é um emaranhado de práticas e acreditamos numa modelagem de correntes e princípios ao longo da história. Nos séculos XIX e XX as expectativas face aos Educadores recaíam sobretudo nos aspectos morais dos mesmos. Nos finais do século XX e actualmente a principal preocupação quanto às funções dos Educadores aponta para as questões e competências pedagógicas nas suas práticas. Nos dias de hoje todos nós reconhecemos as nossas heranças culturais através de um legado histórico e isso permite-nos

contribuir para a (des) construção da pessoa do Educador de Infância. Deseja-se que este profissional opere em contextos educativos complexos, bem distintos e multiculturais e para tal anseia-se que esteja preparado para actuar activamente com todo o tipo de crianças e famílias. Isto resulta de uma perspectiva de que este profissional detém um nível de formação elevado e pode aplicar os seus conhecimentos cientifico-pedagógicos.

Na nossa opinião os Educadores devem estar predispostos a aprender *a* aprender. Importa sim que tenham obtido um conjunto de conhecimentos relativos aos processos de educação e ensino de crianças pequenas, que deverá conter um reportório de práticas modelo, que lhes suscitem atitudes de partilha e reflexão sobre o que fazem, *o quê* e *como* as crianças aprendem; possam despoletar situações-problema para desenvolverem com as crianças atitudes críticas e de cooperação no seu processo de crescimento; e sobretudo que entendam que o *aprender a ensinar* passa pelo *aprender a aprender*, que se constrói ao longo de toda a vida.

A educação e ensino de crianças pequenas aponta para fundamentos sobre uma arte de *aprender a aprender* que passa pelos saberes inerentes à prática. Esta sustenta-se numa formulação de princípios que advêm de um Modelo Pedagógico e orientam essa mesma prática. Porém estes não podem ser vistos como um leque de fórmulas ou receitas, determinadas e prontas a utilizar na íntegra nas práticas dos Educadores. Na nossa opinião o reportório de práticas modelo não passa de um conjunto de hipóteses para se conceber o currículo e para isso existem os Modelos Curriculares para construir o processo, isto é, diz respeito a estratégias e métodos que os Educadores estão naturalmente predispostos a usar. O que acontece é que estes os desenvolvem sem terem plena consciência da sua origem mas o facto é que muitos deles conseguem adequar vários dos seus aspectos no trabalho diário e de um modo crítico e criativo desenvolvem uma arte de *aprender a aprender*.

Como refere Cauly a propósito da *Didáctica Magna* (1633-1638) de Comenius,

> *No seu conjunto, estes textos dirigiam-se tanto aos alunos que devem aprender a aprender como aos professores que devem aprender a fazer aprender e, consequentemente, a fundamentar a sua prática sobre uma teoria sólida.* (1999: 125)

As práticas dos Educadores devem então permitir situações nas salas de actividades, atitudes reflexivas e orientarem-se para a resolução de problemas a partir do dia a dia e da vida do grupo de crianças. A arte de *aprender a prender* para depois a ensinar é um movimento de desenvolvimento profissional que passa por várias fases. No início existe a preocupação da sobrevivência profissional, seguem-se mais tarde preocupações mais concretas com a educação e ensino e só depois as preocupações com as necessidades culturais (sociais, escolares) das suas crianças. Este movimento de crescimento profissional é bastante complexo e varia de pessoa para pessoa, dependendo também do meio que rodeia cada indivíduo, isto porque a (in)formação não tem certamente o mesmo valor para cada um de nós. Por outro lado os pais e comunidades exercem muita influência sobre as opções de um Educador, assim como as perspectivas que tem sobre a Educação de Infância, e este aspecto também é determinante para o desenvolvimento e adopção de um Modelo Pedagógico e Curricular nas suas práticas. Outro factor a ter em conta é ainda as memórias de vida pessoal que podem ou não constituir-se decisivas para orientação de um estilo pedagógico próprio. As boas e más recordações do Educador enquanto educando poderão estar na origem das suas predisposições ou modos de pensar.

A título de exemplo recordamos o testemunho de uma das Educadoras do Jardim-Escola João de Deus. Disse-nos que na sua Formação Inicial também abordou outros Modelos Pedagógicos e Curriculares em Educação de Infância, mas a verdade é que foi preparada unicamente para trabalhar com este modelo, no qual acredita piamente, na sua funcionalidade e eficácia. É útil e desenvolve nas crianças capacidades e competências para o seu futuro desenvolvimento.

Conversámos também com a Teresinha e a Sara e falámos sobretudo como colegas, sobre as nossas questões e práticas, nós com ânsia de conhecer o High/ Scope e elas o MEM. Não foram claras, fazendo sempre realçar que se tratava apenas de uma contextualização do modelo High/ Scope. Bem, não demos a nossa opinião pois não conhecíamos o modelo logo não poderíamos pronunciar-nos sobre uma contextualização. Estava claramente definida a nossa relação – colegas de profissão – praticamente as mesmas questões, inquietudes e sobretudo sonhos, bonitos sonhos, que só nós Educadores sabemos alimentar e tornar muitos deles em lindas e verdadeiras realidades.

No MEM hoje em dia são mais difíceis de entender as questões políticas se comparadas com as da altura da sua fundação… Não é fácil viver plenamente os princípios como na altura se viviam pois à época emergia essa necessidade pelos factos político-sociais; actualmente mais tranquilos, esquecemos um pouco tais ideais… vivemos em democracia e o discurso oficial actualmente leva-nos a questionar menos o que se faz…

No MEM, desde o início, os princípios pedagógicos orientam a acção dos profissionais que assenta num trabalho cooperado de construção da profissão. A sua evolução apenas traduz o crescimento verificado no seio da Associação. Assim, o princípio que determina *a iniciação às práticas democráticas* manteve-se o mesmo. O segundo, *a reconstrução (re-criação) da cultura*, constituiu-se mais tarde como o terceiro princípio, *a reconstrução cooperada da cultura*; o actual segundo, *a re-instituição dos valores e das significações sociais* fora no passado o terceiro. Isto revela uma evolução na pedagogia da infância. (Niza, 1992; 1996)

O desenvolvimento de uma identidade profissional e o seu contributo para a Educação de Infância…

> *A entrada para o mundo de trabalho é um acontecimento vivenciado universalmente por pessoas em todos os caminhos da vida. Às vezes o processo é simples; muitas vezes é difícil. Os sociólogos referem-se às transições da instituição familiar e escolar para a instituição do trabalho como socialização organizacional.* (Arends, 1995: 502)

O(s) primeiro(s) ano(s) de muitos Educadores de Infância é o confronto dos seus ideais com a realidade e em muitos casos podendo até chocar abruptamente. Os bem sucedidos estabelecem com o contexto educativo que integram uma preparação de todo o processo clarificando um ou mais caminhos possíveis de realização e concretização de actividades, isto porque preparam-se internamente para as coisas novas que irão viver muito intensamente e de repente. Porém muitas das características contextuais levam o seu tempo para serem apreendidas e apesar da boa preparação há sempre algum aspecto que se constitui como entrave às suas vontades. Estes factores podem ser compensadores ou penosos pois dependem de outros externos que os rodeiam. Acreditamos que o sucesso de quem chega depende de quem recebe e o primeiro sucesso pode servir de rampa de lançamento para uma carreira, mas também temos consciência que o contrário acontece muitas vezes porque é nas mudanças e nas novidades que reside o maior medo de falhar e de se subestimar. Fazer bem feito é a principal preocupação que pode orientar mas também pode inibir. Pode ser um bom começo para despertar a motivação profissional mas pode também ser o desalento em avançar e garantir a sua produtividade. Os Educadores em início de carreira,

> *…estão preparados para utilizar os seguintes procedimentos nas suas salas (…) fazer muitos contactos pessoais com as crianças nos primeiros dias, explicar cuidadosamente as regras e os procedimentos, tornar as experiências de aprendizagem iniciais agradáveis, ser sensível às necessidades (…) e mostrar uma escuta eficiente e competências afectivas.* (Arends, 1995: 502)

Deste modo podem encontrar tempo e espaço para desenvolverem boas relações com os colegas, pais e outros membros da(s) instituições e da

comunidade, assim como definirem metas pessoais e profissionais à medida que clarificam a sua actividade, isto é, constroem uma identidade profissional.

Outro aspecto importante é o contributo que se quer dar para melhoria da Escola e por vezes provocar rupturas no próprio sistema, falamos por exemplo de aspectos da planificação ou do ensino transmissivo que caracteriza a educação tradicional da Infância.

As mudanças são úteis e precisas porém são penosas tanto para quem tem vontade de mudar como para quem as vê contrariado. Isto acontece muitas das vezes pelo confronto de gerações mas sobretudo pelo confronto de concepções, hábitos ou vícios enraizados quando a novidade, as expectativas elevadas ou até o progresso obrigam a que se façam. É aqui que nascem muitos problemas e controvérsias que podem levar anos ou até nunca serem resolvidos. Isto porque o que está por de trás é a incapacidade de se possibilitarem investimentos individuais e colectivos de modo a que se possam

> *…proporcionar oportunidades educativas iguais para todos os jovens, a necessidade de desenvolver plenamente cada pessoa até ao seu potencial e a necessidade de manter os currículos e os métodos actualizados à luz da investigação actual.* (Arends, 1995: 502)

Os movimentos e progressos individuais que permitem um desenvolvimento de uma identidade profissional na Carreira têm origem no querer experimentar novos comportamentos construindo novas práticas e isto relaciona-se com a inovação interna e pessoal que incessantemente nos suscita o desenvolvimento de uma outra compreensão sobre as “coisas”. As mudanças no Educador pelo próprio terão então impacto se se considerar o seu contributo como relevante na educação e ensino-aprendizagem das crianças. Em Educação de Infância o tempo é escasso o que leva à interrogação profissional acérrima e constante, provocando assim rupturas primeiro consigo mesmo e depois com os outros.

> *Nem todos os materiais apresentados têm de ser originais, nem todos os trabalhos (…)* [das crianças] *têm de ser classificados; (…)* [o educador] *não precisa de fazer tudo e não pode responder* ***sim*** *a todos os pedidos.* (Arends, 1995: 503)

Os Educadores da nossa geração quando partem à procura das suas raízes, baralham-se. Talvez não tenham culpa por se descurarem as géneses da Educação de Infância, em prol de novas perspectivas pedagógicas. A verdade é que se desconhecem estes factos, é pena! Atrevemo-nos a dizer que as verdadeiras experiências sócio-construtivistas são aquelas que possibilitam relações sociais quer entre as crianças, quer entre elas e os adultos e ainda entre estes.

Capítulo VII

Não Gostei de nada, muito obrigado!

Rute e o Diário de Grupo na Casa de Cedofeita

Não Gostei de nada, muito obrigado!

Rute e o Diário de Grupo na Casa de Cedofeita

> *O Diário de Turma só se mantém (…) quando o professor entendeu profundamente o seu alcance e valor educativo e de desenvolvimento pessoal. Quando o professor deixa de participar com os seus escritos no Diário, quando deixa de estimular os alunos para registarem os acontecimentos significativos, a vida (…) torna-se cinzenta e desinteressante.* (Niza, 1991b: 30)

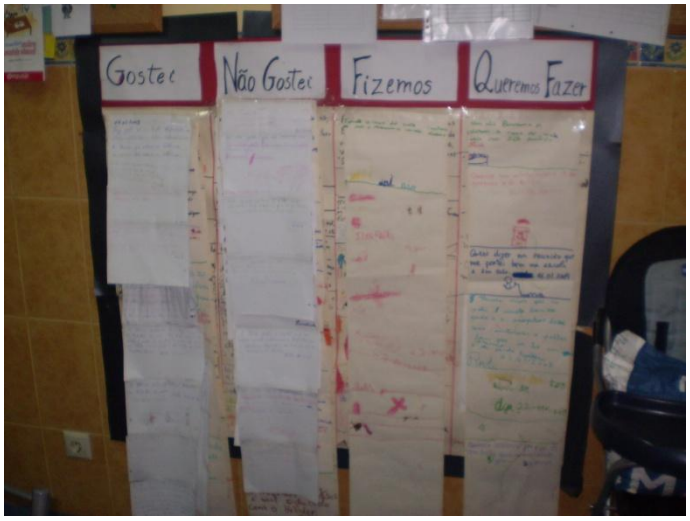
O *Não Gostei de nada, muito obrigado!* foi um registo da autoria de uma menina do grupo de crianças do Centro de Acolhimento Temporário (CAT) – Casa de Cedofeita, onde o instrumento de pilotagem do MEM, ***Diário de Grupo***, materializou uma participação activa e democrática na vida diária da casa.

Neste capítulo apresentamos aspectos do nosso trabalho, desenvolvido no ano lectivo de 2008/ 2009, no Porto, em colaboração com a Equipa Técnica e Educativa (Pessoal Prestador de Cuidados e uma Auxiliar), Estagiários, Voluntários e Amigos, algumas Famílias assim como as próprias Crianças da Casa de Cedofeita, da Associação Portuguesa para os Direitos dos Menores e da Família – Crescer Ser. Teve origem na partilha e reflexão entre os seus intervenientes sobre a necessidade de entender melhor o(s) projecto(s) de vida de cada uma das crianças bem como o seu direito à palavra e à participação nesse processo. Trabalho de referência para os outros CAT da mesma Associação, foi divulgado em duas comunicações: no *XXXI Congresso do Movimento da Escola Moderna*, nas Escolas Superiores de Educação e de Ciências Empresariais de Setúbal e no *Fórum Pensar Juntos: O direito à palavra e à participação,* no Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna em Lisboa.

Propúnhamo-nos pôr em prática as propostas de trabalho do MEM quanto a alguns dos seus aspectos e dimensões pedagógicas num Centro de Acolhimento Temporário de Crianças dos 0 aos 10 anos, em situação de risco. As rotinas e a constante mudança na composição do grupo vieram a revelar os

movimentos estratégicos para a *orientação do processo de ensino-aprendizagem*, preconizados pelo Modelo, isto é, a guiar as perspectivas metodológicas dos Educadores. Durante o primeiro período o grupo era maioritariamente composto por crianças em idade escolar, do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (três crianças do 1.º ano, quatro crianças do 2.º ano e uma criança do 5.º ano); nesta altura faziam também parte do grupo duas crianças com dois anos. No início parecia aliciante desenvolver com as crianças do 1º ano de escolaridade entre muitas outras, as actividades de *trabalho de texto* e reprodução de escrita. Numa primeira fase resultaram e até tiveram a colaboração das crianças mais velhas, porém os nossos finais de tarde eram preenchidos com a rotina dos trabalhos de casa e depressa começaram a ser impraticáveis actividades de escrita e leitura para além das que cada uma das crianças fazia obrigatoriamente para a escola. Um factor que nos parecia também determinante para a inviabilidade da execução das tarefas, foi o modelo tradicional ao qual todos estavam sujeitos por parte da escola. Numa fase de aquisição de leitura e escrita segundo um modelo tradicional por parte da escola, depressa começaram os conflitos de ideias sobre as actividades que desenvolvíamos. Nesta fase estava já instituído o ***Diário de Grupo***, que curiosamente os cativava dia após dia e se revelava cada vez mais o meio promotor para trabalharmos o *texto livre* de cada criança, através do registo livre de cada um em cada uma das colunas.

O nosso Diário de Grupo





A localização – a Cozinha

Os nossos primeiros registos



As crianças com mais autonomia na escrita registavam sozinhas e ilustravam os seus registos.

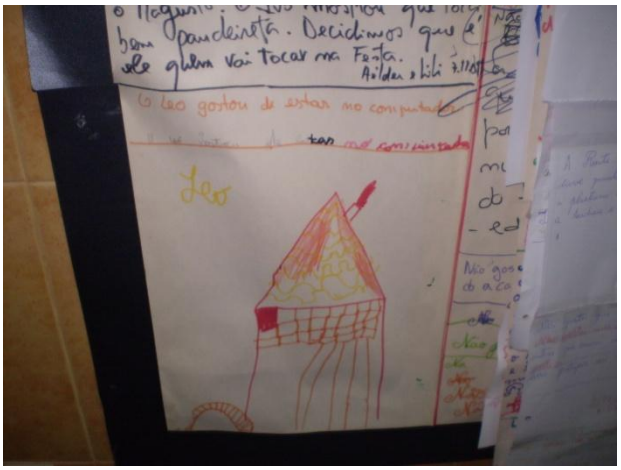
Quando começámos a usar o ***Diário de Grupo*** tínhamo-lo fixo num espaço da casa, o atelier, um espaço destinado a actividades de expressão plástica que por sua vez proporcionava a formação do grupo todo para a *reunião em conselho*. Contudo começámos a aperceber-nos que a sua leitura também interessava a todos os elementos da equipa técnica da instituição e que na verdade ele servia de regulação, não só para as crianças e o Educador, mas também para todos da casa. O ***Diário de Grupo*** começava a dar sinais de grande relevância para comunicação entre todos os técnicos e auxiliares que trabalhavam em diferentes turnos. Nesta fase apercebemo-nos que tínhamos que o mudar de lugar, foi então que decidimos que o mais indicado para o termos era a cozinha. Quando o passámos para lá conseguimos aumentar a adesão de alguns para todos e ficou então eleito como o principal meio de comunicação entre todos, crianças e adultos.

Registos das crianças



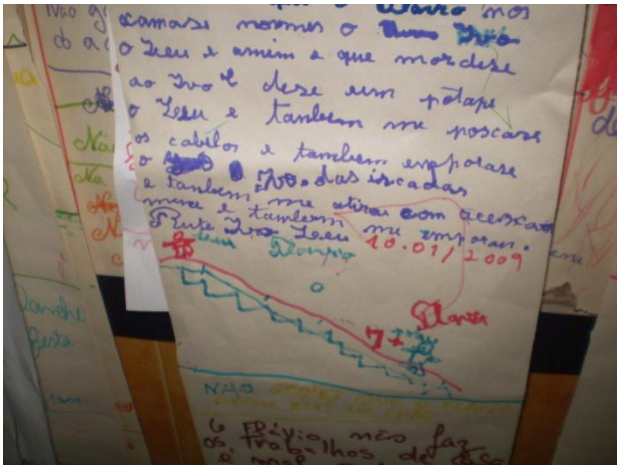
Estes registos revelavam sobretudo os acontecimentos e vivências de cada um durante o dia na escola.

Ilustração das crianças



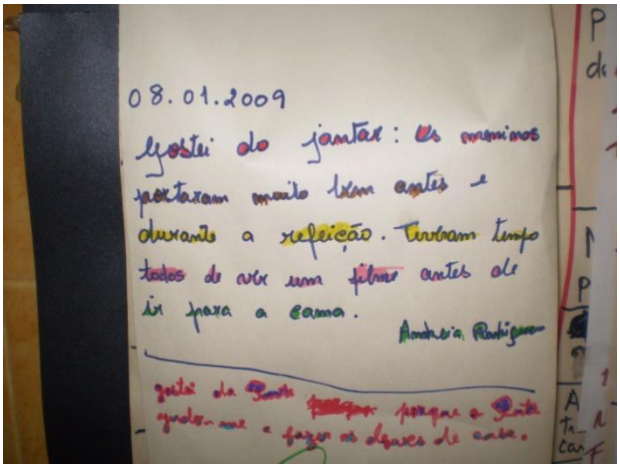
… durante o lanche fazíamos o balanço do dia na escola e antes de começarmos a fazer os trabalhos de casa ou brincar… registávamos nas colunas do gostei e não gostei as passagens mais significativas …



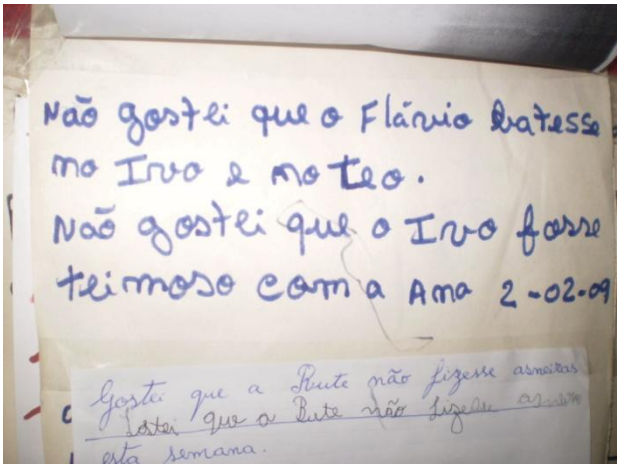


… também se registavam ideias para os nossos tempos livres na coluna do queremos fazer. Esta dinâmica disponibilizava a informação de cada um e do grupo a todos os técnicos e auxiliares da casa, o que vinha a determinar o trabalho de cada um de nós adultos com as crianças e com o grupo.

Registo dos adultos



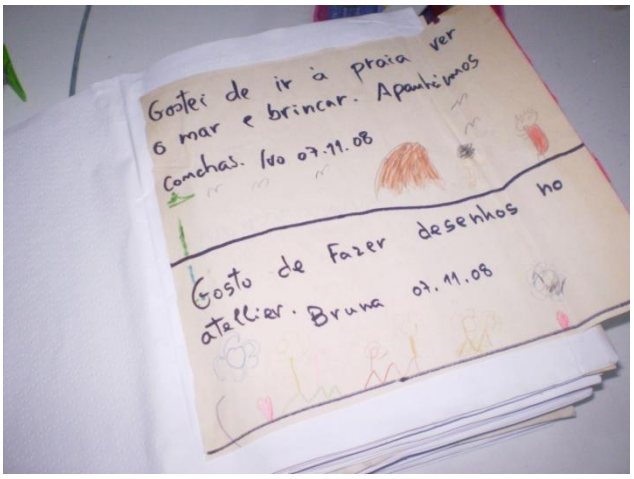
O nosso Diário também estava presente na actividade dos adultos que cada vez mais o usavam para registar os comportamentos das crianças durante o tempo da casa.



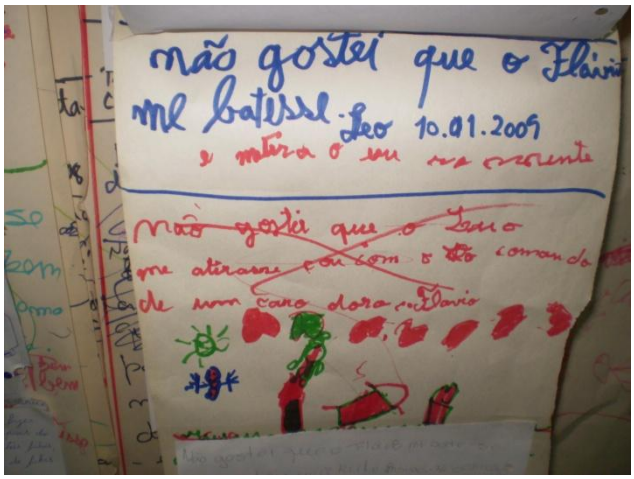
Estes registos serviam cada vez mais para conhecermos os passos de cada um individualmente e dos pares durante a ausência de outros.

À medida que passavam os dias tornava-se cada vez mais evidente o interesse de cada um de nós, crianças e adultos, no registo de ocorrências significativas da vida do grupo em casa. As crianças com mais autonomia na escrita registavam sozinhas e ilustravam os seus registos. Um dos momentos do dia mais oportuno para o fazerem era a seguir ao lanche da tarde, depois de regressarem da escola. Estes registos revelavam sobretudo os acontecimentos e vivências de cada um durante o dia na escola. Por hábito durante o lanche fazíamos o balanço do dia na escola, de uma maneira simpática estávamos a fazer um *acolhimento em conselho*; antes de começarmos a fazer os trabalhos de casa ou de brincar no jardim, de saírem alguns para a piscina ou para o judo, registavam-se nas colunas do *gostei* e *não gostei* as passagens mais significativas para cada um. Nesta altura também se registavam ideias para os nossos tempos livres na coluna do *queremos fazer*. Esta dinâmica de grupo mostrava-se cada vez mais apelativa ao diálogo e à comunicação entre todos, pois disponibilizava-se assim a informação individual e do grupo a todos os técnicos e auxiliares da casa, o que vinha a determinar o trabalho de cada um de nós adultos com as crianças e com o grupo.

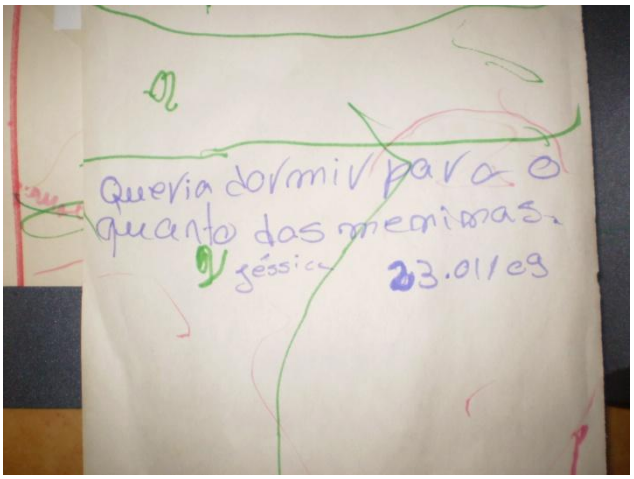
Gostei de…



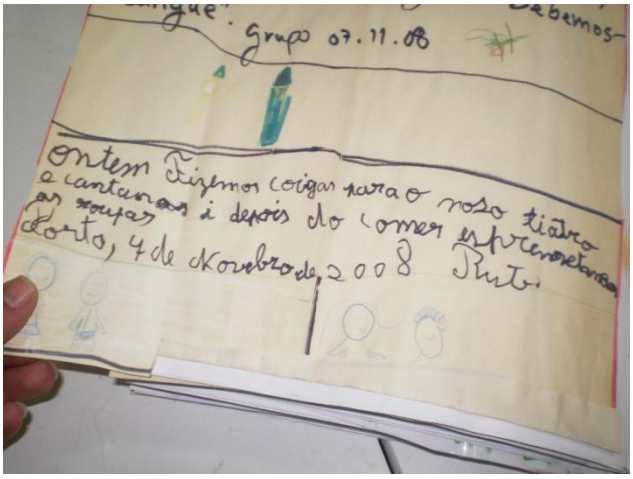
Não gostei de…



Queremos fazer…

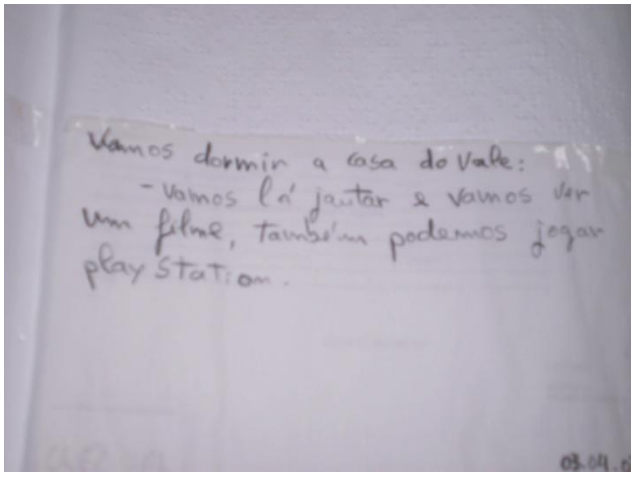


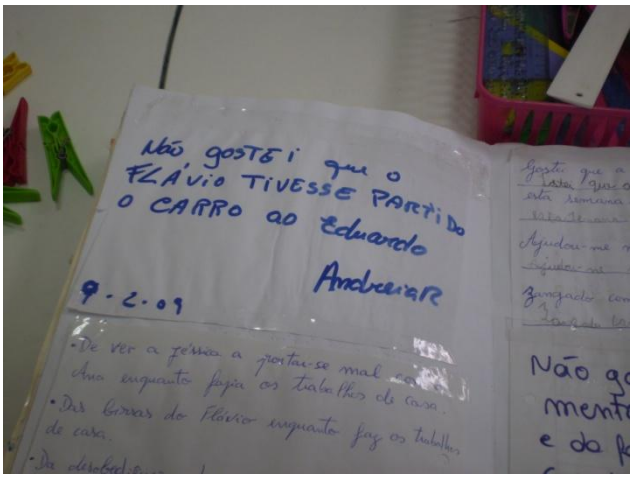
Fizemos…



Mas o nosso Diário também estava presente na actividade dos adultos que progressivamente mais o usavam para registar os comportamentos das crianças durante o tempo da casa. As principais ocorrências registavam-se no período entre o lanche e o jantar, o momento de vida do grupo em actividades livres e projectos. Estes registos serviam cada vez mais para conhecermos os passos de cada um individualmente e dos pares durante a ausência de outros. A cada dia que passava o Diário tornava-se o centro da casa e a passagem obrigatória de cada um de nós. Durante o jantar havia sempre tempo para conversarmos sobre o que se tinha passado em cada um dos espaços da casa,

com quem tinham estado, o que tinham feito, o como e o porquê. Nestes momentos reflectíamos sobre os comportamentos mas remetíamos sempre as discussões para a *reunião em conselho de sexta-feira*.





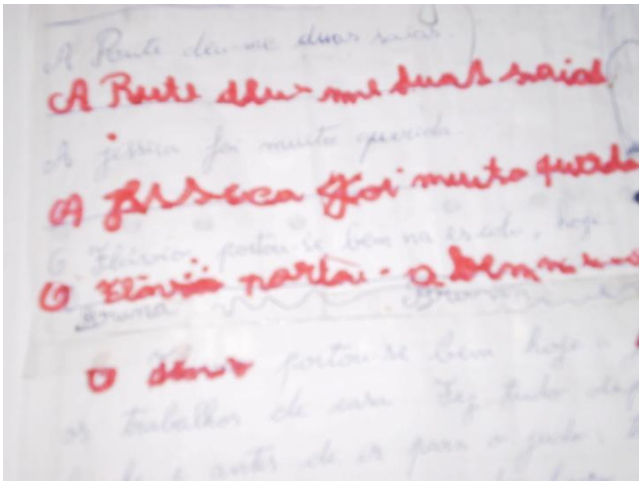
… nas reuniões em conselho, à sexta-feira, eram tomadas decisões para a vida do grupo como, por exemplo, as regras e planificadas as actividades para cada uma das crianças ou para o grupo.



O ***Diário de Grupo*** servia-nos a todos para registo e leitura sobre ocorrências individuais, a pares e em grande grupo. Permitia-nos a análise também dos sentimentos e vontades de cada um, a pares e do grande grupo. No Diário era natural encontrar um registo de um desejo de um menino, um segredo, por exemplo. Isto levava a que toda a equipa técnica, composta por dois Educadores de Infância, duas Educadoras Sociais, uma Assistente Social e

uma Psicóloga, semanalmente, nas reuniões técnicas tivessem sempre em consideração a leitura e análise do Diário de modo a perceber o comportamento das crianças e também dos adultos.





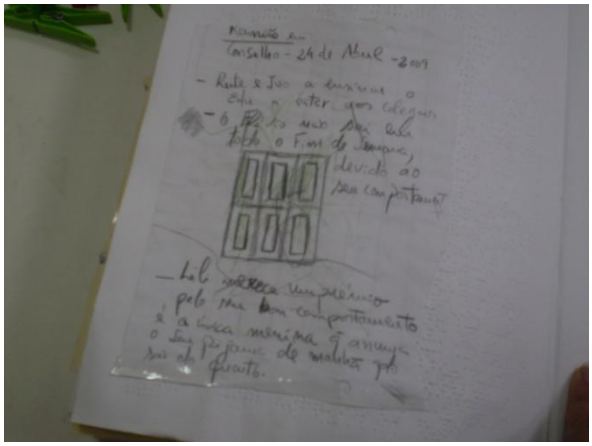
…remetíamos sempre as suas discussões para a reunião em conselho de sexta-feira.

Servia-nos de regulação para intervenção nas diferentes áreas que competiam a cada um de nós e toda a vida da casa sobre as crianças e a função de cada um dos adultos era planificada segundo a nossa leitura do Diário. Isto permitia também que nas *reuniões em conselho à sexta-feira*, sobretudo nós os Educadores, estivéssemos preparados para com as crianças lermos o Diário e ouvirmos em "primeira-mão" os principais actores e autores. Nestas reuniões eram tomadas decisões para a vida do grupo, como as regras e planificadas as actividades para cada uma das crianças ou para o grupo.

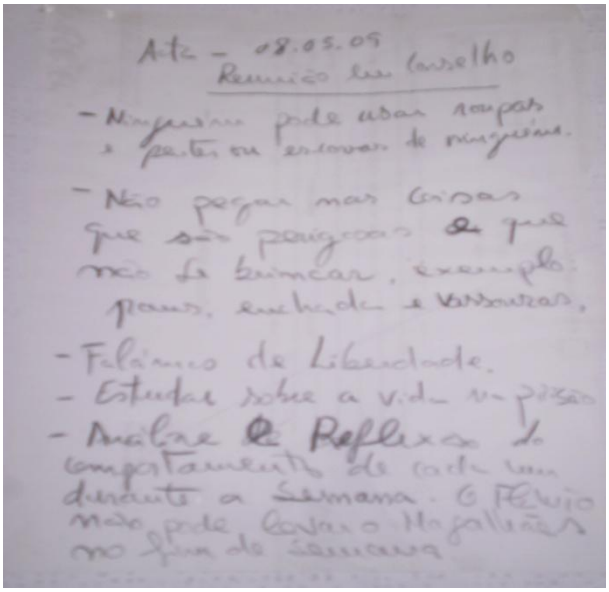
Nestes momentos conversávamos também dos aspectos mais íntimos de cada uma das crianças, se fosse essa a vontade de cada uma delas, porém estes eram sempre tratados com a Psicóloga em momentos individuais, mas nesta fase, os registos no Diário eram considerados também por ela fundamentais para a sua intervenção. Discutíamos desde as zangas naturais durante as brincadeiras às novas amizades que cada semana se fortaleciam ou nasciam entre eles; conversávamos por exemplo sobre as peças de roupa que emprestavam uns aos outros, à vontade, por exemplo de mudar de quarto; ouviam-se aqueles que tinham saudades do pai e da mãe assim como aqueles que ansiavam por ter um pai e uma mãe; todos tinham direito à participação

independentemente do assunto, mas o certo é que o assunto era sempre deles e para eles e o pontapé de saída eram os registos no nosso ***Diário de Grupo***. Com este instrumento e com as *reuniões em conselho* conseguíamos perceber o que os incomodava e que efeitos tinha na sua vida diária tanto na escola como na casa; as relações que se manifestavam entre pares e com os adultos, tanto em casa, como na escola e na rua; e ainda as interacções com os seus familiares que os visitavam. O ***Diário de Grupo*** servia-nos sobretudo para entender muito melhor as crianças que não tinham qualquer referência parental. Hoje vemos este instrumento e estes tempos de reunião quase como terapias de grupo.

Notas para a Acta



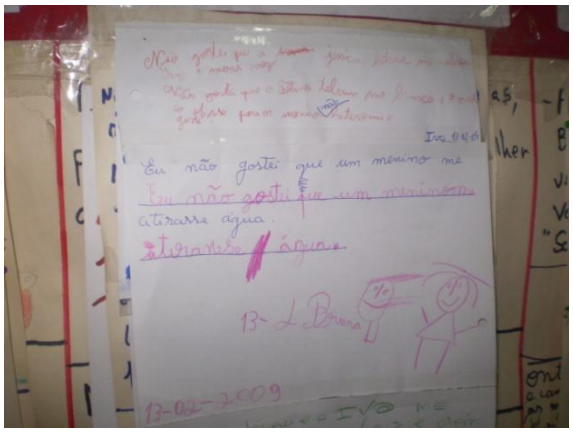
As nossas decisões ficavam sempre expressas em acta e eram afixadas na coluna do fizemos.

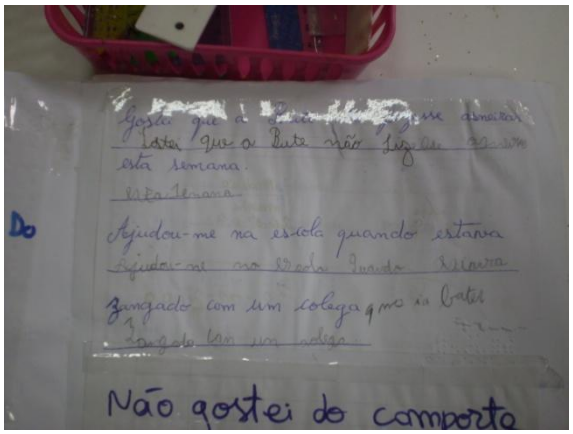


Acta de uma reunião em conselho

As nossas decisões ficavam sempre expressas em acta e eram afixadas na coluna do *fizemos*. As actas eram sempre secretariadas pelos elementos mais velhos do grupo, também com a ajuda dos Educadores. O registo das nossas decisões permitia a todos na casa inteirarem-se das nossas deliberações e entender as razões do grupo. A todos os que não estavam presentes era possível pronunciarem-se sobre o que se tinha passado, registando. O que ficasse anotado era tomado em consideração na reunião seguinte.

Para além das reuniões técnicas e das *reuniões em conselho*, o *Diário de Grupo* foi sempre a nossa referência para as reuniões mensais do pessoal da Instituição, composto por seis elementos da equipa técnica, seis Prestadoras de Cuidados e uma Auxiliar. Nestas reuniões tínhamos oportunidade de avaliarmos e planificarmos a "vida da casa" e era inevitável que tivéssemos os registos do Diário bem presentes.

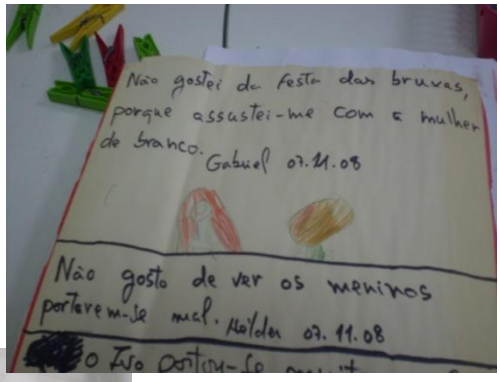


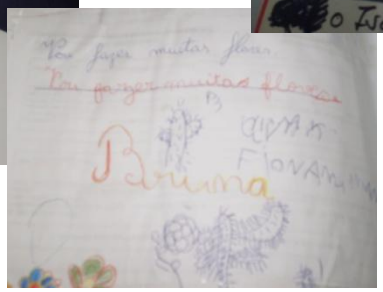


… o Diário de Grupo foi sempre a nossa referência para as reuniões de pessoal da instituição, oportunidade de avaliarmos e planificarmos a "vida da casa"…

Porém o ***Diário de Grupo*** não era só nosso… também os Estagiários de Psicologia, de Educação e Acção Social de diferentes Estabelecimentos de Ensino Superior, assim como os Voluntários na Instituição, tinham em consideração as vontades e os desejos, os crescimentos e os insucessos, as partidas e as chegadas, … através do nosso Diário.







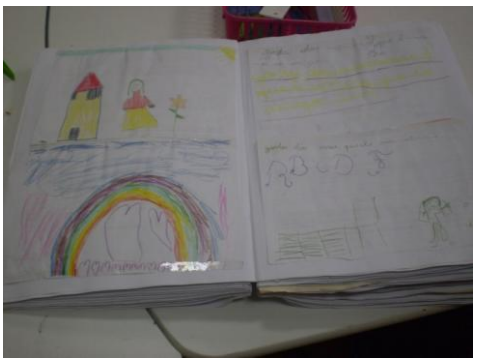
O Diário de Grupo tornara-se assim decisivo e determinante na vida de todos em diferentes dimensões: de afecto e emoção, de lazer e profissional, mas e sempre, de memória futura e da vida de grupo.

Num dia normal durante o pequeno-almoço, os adultos presentes na casa podiam saber o que se tinha passado no dia anterior e interpelavam as crianças acerca dos seus registos que facilmente lhes contavam as discussões e resoluções dos implicados. Deste modo facilitavam-se novas decisões e atitudes para o dia que se iniciava. Durante o fim de semana podia-se reflectir sobre os acontecimentos mais marcantes na vida do grupo. Contudo na *reunião em conselho à sexta-feira* planificava-se o Sábado e o Domingo, mesmo com os que se despediam por pouco tempo porque iriam estar com as famílias; à segunda-feira lia-se o fim-de-semana de cada um, dos que saíram e dos que ficaram.

Mas a história do nosso ***Diário de Grupo*** não se resume a uma dinâmica de pedagogia de participação, alimenta-se sobretudo com uma *iniciação às práticas democráticas*, permitindo *a reinstituição de valores e significações sociais* e *a reconstrução cooperada da Cultura*, expressa nas produções das crianças e suportada pela formação e auto-formação cooperada.

A verdade é que se o nosso *Diário de Grupo* existia e se revelava o centro de vida do grupo, é também verdade que o trabalho de escrita estava presente em todos nós e melhorava a passos largos. Os mais velhos ajudavam os mais novos, e os mais pequenos de dois anos, por exemplo, começaram as suas primeiras manifestações de escrita no Diário, riscando muitas vezes os registos dos colegas.





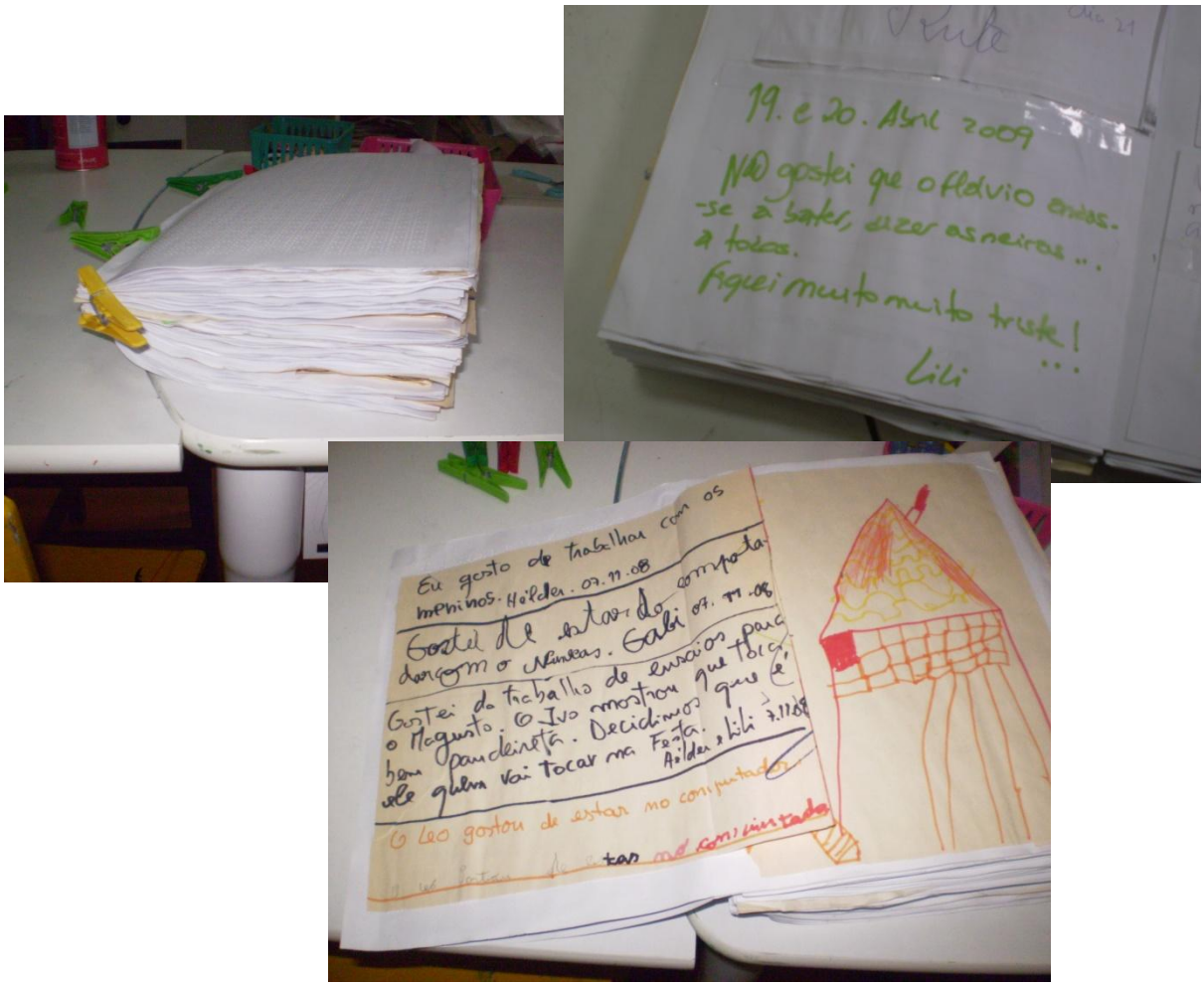




Se os riscos dos pequenos aborreciam os mais velhos, também os impulsionavam a melhorar os seus textos; muitas vezes queriam registar de novo, o que os levava geralmente a rever o texto que escreveram e, nesta fase, estávamos certamente a melhorar o texto que poderia ter a participação de um ou mais colegas.

Quanto a notícias, a participação na expansão de texto tinha sempre o apoio dos mais velhos do grupo, que adoravam corrigir os erros ortográficos dos colegas. Deste modo estavam em constante aprendizagem, os que escreviam, melhoravam a sua escrita e os outros iniciavam-se na escrita.

Nos finais de Janeiro e meados de Fevereiro o grupo começou a sofrer grandes alterações, saíram uns para sua felicidade e entraram outros, também para sua felicidade… O grupo que era composto maioritariamente por crianças com seis e mais anos, integrava agora maioritariamente crianças em idade de Jardim de Infância… Temia-se a perda do ***Diário do Grupo***. A verdade é que apareceram novas manifestações de registo e escrita. O nosso Diário começou a ficar mais colorido com os desenhos das meninas e com reproduções de escrita dos mais novos com a ajuda dos mais velhos que escreviam os textos aos colegas.



À medida que o tempo passava o nosso Diário crescia, crescia, e surgia agora a necessidade de acomodarmos a história que todos escrevíamos. O grupo decidiu compilar os diferentes textos e construir um livro. A avivar memórias pequenos e graúdos envolveram-se e nasceu assim o primeiro volume do nosso ***Diário de Grupo*** que vaidosamente tínhamos na sala da casa para todos (re) viverem um pouco de todos nós…





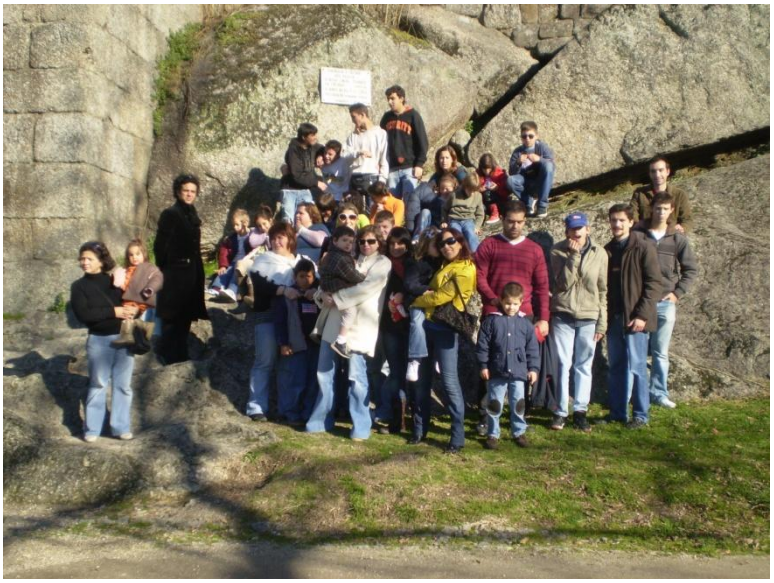
A cultura que se constitui e a história que cresce na interacção e aprendizagem desses grupos de pares com a colaboração dos professores, enquanto adultos, é fundamental para o desenvolvimento social e educativo de cada um… (Niza, 1991: 27)











… é um sistema social com uma ***organização*** *finalizada para a educação através da* ***re****construção ou* ***re****constituição cultural e social operada pelos companheiros com o apoio dos adultos educadores.* (Niza 1991: 28)





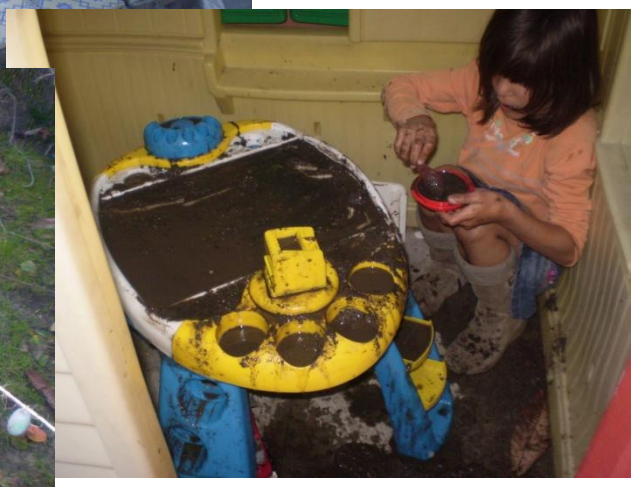






O Diário torna-se assim um verdadeiro ***catalisador emocional*** *na medida em que ajuda a instaurar "habitus" de racionalização e formalização mediadora, através da escrita, das emoções e dos conflitos ao deslocar no tempo o juízo social sobre os factos.* (Niza, 1991b: 28-29)







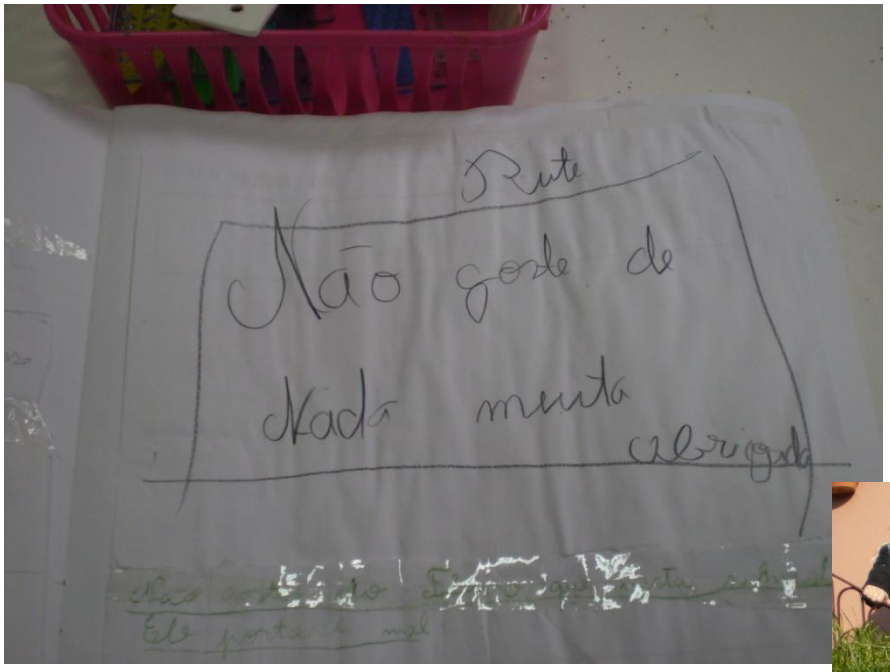
… o viver democrático através do treino constante das estratégias e dos instrumentos da democracia em exercício directo: o ***diálogo*** *constante, a participação no* ***planeamento*** *e na* ***avaliação****, o* ***controlo*** *da informação, a negociação sistemática das* ***decisões*** *até à construção de consensos…* (Niza, 1991a: 1)





O ***Diário de Grupo*** entrou na vida de todos nós em diferentes dimensões: de afecto e desordem, de brincadeira e trabalho, de memória futura para uns, e regulação da vida do grupo para outros, mas foi sem dúvida para todos o nosso,

> …"*Termómetro Moral"* (…) *na medida em que nos permite ler em perfil temporal como se desenrola o clima emocional, de relações e de valores de um grupo*. (Niza, 1991b: 28)





Obrigado Rute!

Os meninos da Casa de Cedofeita – APDMF, Crescer Ser – Porto, 2008/ 2009



As Equipas Técnica e Educativa da Casa de Cedofeita – APDMF, Crescer Ser – Porto.

Considerações Finais

Essa tomada de consciência (metacognição) da apropriação dos conhecimentos, através da vivência dos processos da sua construção, dá dimensão crítica e clarificadora (desmistificadora) aos saberes e acelera e consolida a internalização dos conhecimentos e das práticas sociais da sua construção (Vigotsky, 1988). (Niza, 1996: 142)

Considerações Finais

Convicções Pessoais e Características Docentes

Educar é ensinar e ensinar é comunicar, sendo necessário despertar o interesse e incentivar as crianças em que o afecto é indispensável. Em casa e no Jardim de Infância a conversa e a partilha são ingredientes para construir o saber. No fundo educar é estabelecer uma ponte entre dois significados, o de educador e o de educando, podendo estes dois papeis serem exercidos indistintamente pelos adultos e pelas crianças.

Identificamo-nos com um modelo teórico que defende que somos agentes do nosso próprio processo de aprendizagem, o que significa que construímos conhecimento quando e só quando, compreendemos o mundo. Neste sentido, ensinar é um acto muito mais complexo e rico do que o simples debitar da matéria do alto de uma secretária para uma turma que observa de longe, desatenta e desligada do fluxo de palavras que ocorre. Ensinar é privilegiar emoções e promover aprendizagens pela representação e experimentação.

Em Educação de Infância é primordial que se garanta às crianças o contacto com a cultura, isto é, familiarizar a criança com um contexto rico e estimulante, que possa despertar-lhe a curiosidade e o desejo de *Aprender a Aprender.*

O conjunto das experiências com sentido e ligação entre si, é o que dá a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo. O Educador é o suporte desse processo e a sua intencionalidade exige reflexão sobre a sua acção e sobre a forma como a adequa às necessidades das crianças. É de igual modo importante que se reflicta sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes.

A reflexão supõe planificação, que acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas. Após a realização da acção toma-se consciência do processo realizado e dos seus efeitos – a avaliação. Nesta etapa do processo, a avaliação permite

reconhecer a pertinência e o sentido das oportunidades educativas proporcionadas, isto é, saber se estimularam o desenvolvimento de todas e de cada uma das crianças e se alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo em saber mais. Deste modo, podemos verificar, se e como as nossas intervenções no processo educativo contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem, medindo a frequência, o impacto e a influência nas crianças.

Esta reflexão permite-nos também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais, os seus progressos. Tudo isto define a intencionalidade educativa que caracteriza a nossa actividade profissional como Educador de Infância. A consciência de todo este processo faz-nos sentir confiantes em tudo o que fazemos com as crianças em Educação de Infância. O que nos agrada imenso.

É claro que em certas ocasiões sentimos insegurança e temos dúvidas e incertezas. E quem não as tem? Estes sentimentos dominam a nossa pessoa quando nos sentimos insatisfeitos com algo que não chegámos a concluir ou simplesmente não concretizámos.

Mas, a vida em Educação de Infância é tão rica de sentimentos, de afecto, de curiosidade e desejo em saber, descobrir e construir cada vez mais que desperta em nós o prazer em leccionar, e dia após dia, ter a certeza de que é isto que queremos ser e fazer, e como tal, tentamos melhorar cada dia que passa a nossa *performance.*

O que mais nos agrada no nosso comportamento habitual, em Educação de Infância, é descer ao nível das crianças, tornarmo-nos e ser tão crianças, quanto elas. Esta nossa postura aproxima-nos mutuamente, permitindo conhecer muito melhor cada uma delas, assim como todo o grupo. O Educador é o companheiro mais experimentado, o guia, aquele que parte também com a criança à descoberta.

O segredo é saber medir, controlar e organizar todo o tempo e o espaço de actividade, permitindo períodos de brincadeira e mimar com euforia e calma,

pois é à criança que pertence a infância. Simplesmente compete-nos enriquecê-la e estimulá-la transformando todos os momentos em aprendizagem, usando a sua curiosidade e o seu desejo de *Aprender a Aprender*, que faz parte da natureza humana.

Como Educadores que somos agrada-nos a partilha, a troca e a discussão de ideias – a aprendizagem. O nosso modelo de trabalho não incide na transmissão de conteúdos, mas sobretudo na dinâmica relacional. Devemos estar atentos às necessidades das crianças e do grupo tomando uma atitude determinante na construção de saberes e novos conhecimentos.

À medida que as crianças adquirem saberes e aprendem novas informações sobre objectos e pessoas, novos conceitos e novos significados, alargam os seus horizontes culturais, estabelecem relações de *causa-efeito* e apreendem o mundo que as rodeia.

Ao planificar com as crianças tentamos promover a aquisição de novas competências sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, aprendendo a cooperar, a negociar e a realizar trabalhos em equipa. Deste modo, é nosso intuito levá-las a descobrir o seu valor pessoal, a explorar as suas potencialidades, assim como outros tipos de competências relacionadas com o domínio das várias formas de expressão e comunicação.

As crianças aprendem a manusear vários instrumentos para a observação e a recolha de dados, e ainda outros ligados às aprendizagens básicas da leitura, escrita e matemática, desenvolvendo a capacidade de imaginar, prever, explicar, pesquisar e inquirir. Aprendem a ser persistentes, reflexivas, abertas a ideias novas e a saberes desconhecidos. Aprendem a gostar de aprender.

Nas nossas funções como Educadores de Infância, apercebemo-nos que apesar de contextos e funções distintas em que poderemos operar, o acto de Educar é sem dúvida único, embora tome por vezes, diferentes formas, técnicas, instrumentos e intervenientes.

Quando se fala em Educar, fala-se de acompanhar, orientar, ensinar, questionar, pesquisar, observar, avaliar, enfim, de tudo aquilo que fazemos com as Crianças nos mais diversos lugares que ocorram aprendizagens.

Pretendemos afirmar que as nossas convicções e competências docentes assentam na relevância da observação e reflexão como uma necessidade de conhecer não apenas a criança, como esta se desenvolve, cresce e evolui, mas também do nosso próprio desempenho.

Como podem os Educadores alargar os seus horizontes e os dos seus educandos, estimular os seus interesses, e desenvolver as suas potencialidades?

Verifica-se que o Modelo Pedagógico permite o conhecimento dos indivíduos (criança e adulto), e o Modelo Curricular proporciona o seu crescimento. Os seus principais objectivos, o primeiro mais globalizante (abstracto) e o segundo de um modo mais específico (concreto), é planear, orientar, regular/avaliar e novamente planear, e assim sucessivamente de modo a criar-se um ambiente estimulante, que promova aprendizagens significativas e diversificadas, contribuindo para uma maior igualdade de oportunidades. O Modelo Pedagógico é um conjunto de princípios que implicam o tomar consciência de todo o acto educativo e o Modelo Curricular é um ou mais processos para a sua construção.

Têm um papel decisivo e imprescindível para o Educador, quer a nível da sua prática pedagógica, quer em relação aos comportamentos dos seus alunos, pois só através de movimentos de orientação (modelo pedagógico) e dos processos de construção (modelo curricular), o Educador consegue projectar e reflectir sobre a sua prática, definir estratégias, adaptar-se a situações e saber ajustar a sua acção, tornando-se assim um agente reflexivo.

Cabe-nos, a nós, Educadores, desenvolver capacidades para essa prática reflexiva, espírito crítico, sobre a nossa acção e o contexto social e educativo vigente. É primordial ter também em conta a formação dos profissionais em

Educação de Infância, quer inicial quer contínua, que ao contrário de “fornecer receitas”, deve preparar no sentido de se desenvolverem competências para analisar os efeitos do que fazemos junto das crianças e nas escolas para as comunidades. São necessárias acções que dignifiquem a actividade profissional, para uma qualidade de educação e ensino, e consequentemente sucesso no ensino - aprendizagem.

Um processo de reflexão, fundamentando criticamente, torna-nos verdadeiros investigadores, desenvolvendo sempre novas pesquisas, que ampliam a cada dia as fronteiras e limites do nosso conhecimento pedagógico. Um modelo que propicie uma investigação/ reflexão a partir das nossas próprias práticas leva à consciencialização do nosso conhecimento prático, e permite-nos enfrentar a complexidade das situações em Educação de Infância, reestruturar a nossa acção, percepcionar o conhecimento académico como relevante e significativo, para orientação e entendimento da prática educativa.

A reflexão, é sem dúvida um suporte à prática de todas as actividades devido aos efeitos observados e avaliados, permitindo-nos traçar com melhor exactidão as orientações, definir estratégias, instrumentos e técnicas a adoptar. Devemos, no entanto, ter sempre em conta as características individuais de cada criança (cognitivas, sócio - afectivas e motoras), de modo a valorizar o seu saber, incentivá-lo a pensar e encontrar diferentes soluções para o mesmo problema, tornando-o autónomo e consciente das suas aprendizagens, ou melhor *Aprender* a *Aprender.*

A aprendizagem é uma actividade contínua e permanente e a escola precisa de se adaptar a cada instante às exigências actuais, construindo valores novos e transformando os seus currículos. A escola não é o único espaço para aprender, deve ser cúmplice na formação da criança, pois a família é o primeiro contexto de educação e aprendizagem.

A Educação de Infância é uma área que envolve relações e caracteriza-se pelo mérito das práticas educativas que se centram no processo de educação e

ensino, bem como de aprendizagem. Educar em Educação de Infância não é treinar crianças, é sim, aflorar as suas ideias e descobrir faculdades.

Num tempo em que é cada vez mais necessário provar saberes, na área da Educação e não só, é importante que existam instrumentos e técnicas que comprovem as teorias que regem as nossas práticas pedagógicas.

No processo de ensino-aprendizagem é fulcral que se admitam todos os intervenientes como essenciais na melhoria da sua qualidade. Contudo, melhor do que ninguém, nós Educadores, devemos seleccionar, seriar e organizar teorias de modo a validar a nossa prática pedagógica. De igual modo, temos que ser conscientes na escolha de materiais, instrumentos e técnicas, dada a sua diversidade e complexidade.

Na nossa opinião assumir uma identidade profissional em Educação de Infância é também reconhecer os comportamentos no processo de educação e ensino que deve considerar a aprendizagem de uma importância fundamental em toda a acção educativa. Só ela permite caracterizar a educação na escola e o Educador terá que estar atento e receptivo a todo momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interacções permitirão a escolha de estratégias adequadas à prossecução dos objectivos definidos, pois é um dos processos que melhor poderá confirmar ou informar o bem fundado das estratégias escolhidas. *E quando o ambiente educativo muda?* A identidade profissional "veste-se com a mesma cor", ou modela-se de acordo com o contexto ou nível de educação e ensino e seus intervenientes?

Falar de uma identidade profissional sem referir a orientação de trabalho, é por certo um pouco complicado, pois uma não se constrói sem a outra e as duas não são factíveis sem que se considerem os instrumentos e as técnicas para o seu auxílio e construção.

Independentemente do contexto e do nível de educação e ensino, compete sempre ao Educador o saber adaptar-se, ajustar-se, a cada uma das situações e indivíduos. Consideramos que a nossa identidade profissional em qualquer

ambiente educativo, assume sempre o mesmo carácter, o de melhorar e regular progressivamente os processos e os produtos da educação, do ensino e da aprendizagem.

Na nossa opinião devemos saber gerir as diferenças, tentando conciliar as didácticas tradicionais com as práticas activas, levando a criança à responsabilização e à autonomia, de modo a motivá-la para as actividades e desde cedo aprender a regular as suas próprias aprendizagens.

Queremos apenas referir que encaramos uma identidade profissional como um meio e não como um fim. Neste âmbito, é nosso intuito marcar uma reflexão a partir das nossas próprias práticas em dialéctica com a dos outros e assim orientar, sistematizar e melhor organizar toda a nossa prática e as actividades planificadas, concretizadas e avaliadas nas nossas salas actividades. Independentemente da nossa identidade profissional, importa sempre verificar a evolução de todos, que comprove crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, enfim toda a vivência da sala actividades, da escola ou quiçá até da comunidade.

> *A capacidade de nos juntarmos, de reflectirmos, desenvolvendo em conjunto estratégias que experimentamos individualmente, no sentido da partilha, as apropriações que fizemos nos diferentes percursos profissionais, permitem-nos um banco de dados de saberes que nos ajudarão a perspectivar os diferentes ângulos de uma mesma situação profissional e a agir adequadamente.* (Vigário, 2009: 29)

A dimensão educativa e didáctica de uma identidade profissional é muitas vezes relegada para segundo plano, com todos os efeitos nefastos que se conhecem.

> *…analisar identidades profissionais de educadoras de infância é analisar a vida das educadoras de infância dentro de contextos específicos. Ou seja, a vida de uma educadora de infância será a intersecção entre a sua história de vida e a história da sociedade em que se move, histórias nas e das quais é actor e autor, pelo que aceder à vida das educadoras de infância será aceder aos contextos sociais, históricos e culturais em que se inserem.* (Sarmento, 1999: 20)

A identidade profissional tem de ser integrada e tornada o mais possível coerente com o Modelo Pedagógico e com o(s) Modelo(s) Curricular(es) assumindo-se como meios humanos e materiais educativos. Tradicionalmente os modelos são entendidos como processos de interpretação e de recolha sistemática de informação destinada a formular juízos de valor acerca do modo como os objectivos educacionais são atingidos. A identidade profissional é porém vista como o modo próprio para classificar, seleccionar, certificar e ordenar as crianças, e não como a principal fonte que serve à tomada de decisões, de organização e regulação de um processo de educação de ensino, onde o educador é o principal protagonista da acção para facilitar a aprendizagem das crianças e orientar a sua própria aprendizagem.

Em Educação de Infância exige-se por parte do Educador a escolha de várias técnicas e instrumentos para concepção de um currículo, em função das finalidades e dos objectivos que se pretendem atingir. De acordo com o grupo de crianças, dependendo do contexto em que decorre, um Modelo Pedagógico poderá apontar para mais do que um Modelo Curricular. Como parte integrante do processo de educação e ensino é importante que se tire partido dos pontos fortes de cada um e se reduza ao mínimo o efeito dos seus pontos fracos, a fim de constituir-se num meio necessário para se atingir um fim e não um fim em si mesmo.

> *É, assim, através da acção em grupo, que os indivíduos se definem, que as possibilidades latentes se revelam, que pouco a pouco se forja a consciência dos deveres e dos direitos recíprocos.* (Vasconcelos, Lourenço, Fernandes; Freire e Maleita, 1994: 7)

Bibliografia

…a actividade prática é importante, mas também o é o diálogo, o pensamento e a imaginação que estão por trás dela. (Glauert: 2004, 78)

Bibliografia

Aguayo, A. M. (1966). *Didáctica da Escola Nova.* 13.ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Albarello, Luc; **Digneffe**, Françoise; **Hiernaux**, Jean-Pierre; **Maroy**, Cristian; **Ruquoy**, Danielle; **Saint-Georges**, Pierre de (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

Almeida, Leandro S.; **Freire**, Teresa. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação.* 2.ª ed. Braga: Editora Psiquilíbrios.

Angotti, Maristela (1994). *O Trabalho Docente na Pré-escola – Revisitando teorias, Descortinando práticas.* São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Arends, Richard I. (1995). *Aprender a Ensinar.* Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Arénilla, Louis; **Gossot**, Bernard; **Rolland**, Marie-Claire; **Roussel**, Marie-Pierre (2001). *Dicionário de Pegadogia.* Lisboa: Instituto Piaget.

Associação de Jardins Escolas de João de Deus (2010). *História da Associação de Jardins-Escolas João de Deus – O 1.º Jardim-Escola João de Deus: relatório de Actividades de 1908, da Associação.* in www.joaodeus.com

Ataíde, Maria João (1986). *Pedagogia de Situação.* Colecção Métodos Pedagógicos N.º4. Cadernos do Curso Pós-Básico. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Azevedo, Carlos A. Moreira; **Azevedo**, Ana Gonçalves de (1998). *Metodologia Cientifica: Contributos Práticos para a Elaboração de Trabalhos Académicos.* 4.ª ed. Porto: Edição C. Azevedo.

Bairrão, J. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e psicologia da educação: o caso da educação e cuidados Pré-escolares*. Inovação. Revista do Instituto de Inovação Educacional, Vol. 5, N.º 1, p. 41-58.

Bairrão, Joaquim; **Leal**, Teresa**; Abreu-Lima**, Isabel; **Morgado**, Rosário (1997). *Educação Pré-Escolar.* in *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP – Estudos Temáticos.* Volume II. Lisboa: Ministério da Educação.

Bairrão, Joaquim (1998). *O que é a Qualidade em Educação Pré-escolar? – Alguns resultados acerca da Qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal*. in Ministério da Educação. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar.* Departamento da Educação Básica – Núcleo da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação, p. 41- 88.

Barros, Isabel Rego de; **Varela**, Hélder Flores (2006). *Proyetos en la aula Infantil.* Texto da Comunicação no Centro de Formación del Professorado e Innovación Educativa de Ponferrada. Ponferrada.

Bell, Judith (2004). *Como realizar um Projecto de Investigação*. 3.ª ed. Lisboa: Gradiva.

Bianchi, José João Pinhanços de (2001). *A Educação e o Tempo – três ensaios sobre a história do currículo escolar.* Piracicaba: Editora UNIMEP.

Bianchi, José João Pinhanços de (2002). *Textos de Apoio para as aulas de Avaliação da Aprendizagem.* Mestrado em Organização e Avaliação do Ensino. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Bogdan, Robert; **Biklen**, Sari (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora.

Braga, Fátima C. T.F.M. (1998). *Formação Inicial e Práticas Curriculares de Professores Principiantes – Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação – especialidade de Desenvolvimento Curricular, orientada por José Augusto Pacheco. Braga: Universidade do Minho.

Brickman, Nancy Altaman; **Taylor**, Lynn Spencer, (1996). *Aprendizagem Activa – Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Cardona, Maria João (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Cardona, Maria João (2006). *Educação de Infância – Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.

Carvalho, Isabel de Lemos (1996). *Educação Pré-Escolar em Portugal.* Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Cauly, Olivier (1999). *Comenius, o pai da pedagogia moderna.* Lisboa: Instituto Piaget.

Craveiro, Maria Clara de Faria Guedes Vaz (1998). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Identidade Profissional de Educadores de Infância*. Dissertação de Mestrado em Educação – especialidade de Desenvolvimento Curricular, orientada por João Formosinho. Braga: Universidade do Minho.

Craveiro, Maria Clara de Faria Guedes Vaz (2009). *Considerações finais.* in Júlia Oliveira-Formosinho; Filipa Freire de Andrade; Rosário Gambôa. *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Decreto-Lei n.º 241/ 2001, de 30 de Agosto. *Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1. º Ciclo do Ensino Básico*. Diário da República – I Serie-A, N.º 201, p.5572-5576.

De Ketele, Jean-Marie; **Roegiers**, Xavier (1999). *Metodologia da Recolha de Dados.* Lisboa: Instituto Piaget.

Deus, Maria da Luz de (1997). *Guia Prático da Cartilha Maternal – Método João de Deus.* Associação de Jardins-Escolas de João de Deus. 8.ª ed. Lousã: Tipografia Lousanense.

D`Hainaut, Louis, (1980). *Educação – Dos Fins aos Objectivos.* Coimbra: Livraria Almedina.

Edwards, Carolyn; **Gandini**, Lella; **Forman**, George (1999). *As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação de Infância.* Porto Alegre: Editora ArtMed.

Estrela, Albano; **Estrela**, Maria Teresa (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino.* Lisboa: Editorial Estampa.

Fernandes, António José (1995). *Métodos e Regras para a Elaboração de Trabalhos académicos ou Científicos.* Porto: Porto Editora

Ferreira, Diana Patrícia Martins (2000). *Características e Concepções do Espaço Educativo em Jardim de Infância.* Monografia de Licenciatura em Educação de Infância, orientada por Isabel Rego de Barros. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Flick, Uwe (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Cientifica.* Lisboa: Edição Monitor.

Forman, George (1999). *O Projecto de Reggio Emília.* in Catherine Twoney Fosnot. *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática.* Lisboa: Instituto Piaget, p. 247-259.

Fomosinho, João (1996). *Prefácio.* in Júlia Oliveira-Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância.* Porto: Porto Editora, p.11-12.

Fomosinho, João (2007). *Prefácio: Modelos curriculares na educação básica – um referencial de qualidade na diversidade.* in Júlia Oliveira-Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação.* 3.ª ed. (actualizada). Porto: Porto Editora, p.9-12.

Frabboni, Franco (1998). *A Escola Infantil entre a Cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e Didática.* in Miguel A. Zabalza. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, p. 63-92.

Gandini, Lella (1999). *Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal*. in Carolyn Edwards; Lella Gandini; e George Forman, (orgs). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação de Infância.* Porto Alegre: Editora Artes Médicas, p. 145-158.

Gardner, Howard (1999). *Prefácio – Perspectivas Complementares sobre Reggio Emilia*. in Carolyn Edwards; Lella Gandini; George Forman (orgs). *As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação de Infância.* Porto Alegre: Editora ArtMed, p. ix-xii.

Gimeno Sacristán, José (1998). *O currículo – uma reflexão sobre a prática*. 3.ª ed. Porto Alegre: ArtMed.

Glauert, Esmé (2004). *A Ciência na Educação de Infância.* in Iram Siraj-Blatchford (org.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância.* Lisboa: Texto Editora, p. 71-87.

Gomes, Joaquim Ferreira (1977). A *Educação Infantil em Portugal.* Coimbra: Livraria Almedina.

González Roa, Pedro (2002). *O Movimento da Escola Moderna Portuguesa – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar.* Porto: Porto Editora.

González Roa, Pedro (2003). *O Movimento da Escola Moderna Portuguesa.* Escola Moderna: Revista do Movimento da Escola Moderna. N.º 18, 5.ª Série. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, p. 56-70.

Grácio, Rui (1973). *Educação e Educadores*. Lisboa: Livros Horizonte.

Hernández, Fernando e **Ventura**, Montsserrat (1998). *A organização do currículo por projectos de trabalho – O conhecimento é um caleidoscópio*. 5.ª ed. Porto Alegre: ArtMed.

Hohmann, Mary; **Banet**, Bernard; **Weikart,** David P. (1987). *A Criança em Acção.* 2.ª ed. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, Mary (1996). *Experiências-chave: principais aspectos do apoio ao despertar de capacidades nas crianças em idade de infantário.* in Nancy Altaman Brickman; Lynn Spencer Taylor, (orgs). *Aprendizagem Activa – Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, Mary; **Weikart**, David P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Iturra, Raúl (1986). *Trabalho de Campo e Observação participante em antropologia.* in Augusto dos Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais.* 8.ª ed. Porto: Edições Afrontamento, p. 149-162.

Júnior, F. J. Cardoso (1960). *Em Prol da Educação – (Colectânea de doutrinas).* Porto: Edições Marânus.

Katz, Lilian e **Chard**, Sylvia (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, Lilian (2006). *Perspectivas Actuais sobre Aprendizagem na Infância.* in Cadernos de Educação de Infância, N.º77. Lisboa: APEI, p. 11-17.

Kerlinger, Fred N. (1980). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais – Um tratamento conceitual.* 5.ª ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Kishimoto, Tizuko Morchida (2002). *Um Estudo de Caso no Colégio D. Pedro V.* in, Júlia Oliveira-Formosinho; Tizuko Morchida Kishimoto (orgs). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração.* São Paulo: Pioneira, p. 153-201.

Kramer, Sonia (coor) (1999). *Com a Pré-Escola nas mãos – uma alternativa curricular para a educação infantil.* 12.ª ed. São Paulo: Editora Ática.

LeeKeenan, Debbie e **Nimmo**, John (1999). *Conexões – Uso da Abordagem de Projecto com Crianças de 2 e 3 anos em uma Escola-Laboratório Universitária*. in Carolyn Edwards; Lella Gandini; e George Forman, (orgs). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação de Infância.* Porto Alegre: Editora Artes Médicas, p. 253-268.

Lessard-Hébert, Michelle; **Goyette**, Gabriel; **Boutin**, Gérald (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas.* 2.ª ed. Lisboa: Edição Instituto Piaget.

Lima, Jorge Ávila de; **Pacheco**, José Augusto (2006). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses.* Porto: Porto Editora.

Lino, Dalila (1996). *O Projecto de Reggio Emília – Uma Apresentação.* in Júlia Oliveira-Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância.* Porto: Porto Editora, p. 93-135.

Lino, Dalila (2007). *O Projecto de Reggio Emília.* in Júlia Oliveira-Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação.* 3.ª ed. (actualizada). Porto: Porto Editora, p. 93-121.

Lisboa, Irene (1942). *Modernas Tendências de Educação*. Lisboa: Cosmos.

Ludke, Menga; **André,** Marli (1986). *Pesquisa em Educação – abordagens qualitativas.* São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Luzuriaga; Lorenzo (1959). *História da Educação Pública.* São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Luzuriaga, Lorenzo (2001). *História da Educação e da Pedagogia*. 19.ª ed. S. Paulo: Companhia Editora Nacional.

Maehr, Jane (1996). *Jardim de Infância: Espinhos no "Jardim das Crianças"?* in Nancy Altaman Brickman; Lynn Spencer Taylor, (orgs). *Aprendizagem Activa – Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Marcelo, C. (1995). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.* in António Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Marques, Ramiro (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, Ramiro (2001). *História Concisa da Pedagogia*. Lisboa: Editora Plátano.

Mialaret, Gaston (1976). *A Educação Pré-Escolar no Mundo*. Lisboa: Moraes Editores.

Ministério da Educação e Cultura (s/d). *Educação Pré-Escolar 5-6 anos – Guia de trabalho*. Lisboa: Secretaria do Ensino Básico e Secundário do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica – Núcleo da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto.* Departamento da Educação Básica – Núcleo da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal.* Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação.

Moll, Blanca (1988) (dir.). *La escuela infantil de 0 a 6 años.* Madrid: Ediciones Anaya.

Molins, Maria Pla i (1994). *Introducción a la educación infantil.* Barcelona: Barcanova.

Montenegro, Aura (1963). *João de Deus e os Jardins-Escolas.* in Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano IV, nº1 e nº2. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Publicação do Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos.

Moreira, Vânia da Costa (2001). *E Quando o Ambiente Educativo Muda? Ser Educador de Infância numa Pediatria Hospitalar.* Monografia de Licenciatura em Educação de Infância, orientada por Maria Gabriel M. Bulas Cruz, co-orientada por Hélder Varela. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Mota, Carlos A. M. Gomes (2003). *Breve História da Educação no Ocidente.* Porto: Cadernos do Caos.

Mota, Carlos A. M. Gomes; **Cruz**, Maria Gabriel M. B. (2001). *História da Educação com referência à educação de infância.* Textos de apoio. Série Didáctica. Vila Real: UTAD.

Movimento da Escola Moderna (s/d). *Desenvolvimento de um projecto: "os bebés".* in Dossier de Formação da Oficina de Iniciação ao Modelo do M.E.M.. Anexo 1 da Sessão n.º 6: Trabalho em Projectos e Comunicações. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, p. 51-54.

NAEYC (1989/1990). *Prática Adequada em Termos do Desenvolvimento em Programas para a 1.ª e a 2.ª Infância.* Tradução de Teresa Vasconcelos. in Cadernos de Educação de Infância. N.º 12, p. 8- 13; N.º 13, p. 14-17. Lisboa: Edição APEI.

NAEYC (1990a). *Prática Adequada em Termos do Desenvolvimento em Programas para as Crianças de 3 anos.* Tradução de Teresa Vasconcelos. in Cadernos de Educação de Infância. N.º 14, p. 18-21. Lisboa: Edição APEI.

NAEYC (1990b). *Prática Adequada em Termos do Desenvolvimento para Crianças de 4-5 anos.* Tradução de Teresa Vasconcelos. in Cadernos de Educação de Infância. N.º 15, p. 10-15. Lisboa: Edição APEI.

New, Rebecca (1991). *Experiência de Reggio Emilia – Qualidade na Educação Pré-Escolar.* Tradução e Adaptação de Teresa Vasconcelos. in Cadernos de Educação de Infância. N.º 20. Lisboa: Edição APEI, p. 29-35.

Niza, Sérgio (1990). *Uma tarde à conversa com o Professor Sérgio Niza.* (Conduzida por Madalena Alves) in Cadernos de Educação de Infância. N.º 14, p. 10-17. Lisboa: Edição APEI.

Niza, Sérgio (1991a). *Editorial.* in Escola Moderna: Revista do Movimento da Escola Moderna. N.º 1, 3.ª Série. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, p. 1.

Niza, Sérgio (1991b). *O Diário de Turma e o Conselho.* in Escola Moderna: Revista do Movimento da Escola Moderna. N.º 1, 3.ª Série. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, p. 27-30.

Niza, Sérgio (1992). *Em comum Assumimos uma Educação Democrática*, in Graça Vilhena; Júlia Soares; Manuel Henrique (orgs). *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa.* Lisboa: Movimento da Escola Moderna, p. 39-47.

Niza, Sérgio (1996). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa.* in Júlia Oliveira-Formosinho (org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância.* Porto: Porto Editora, p. 137-159.

Niza, Sérgio (2001). *Editorial.* in Escola Moderna: Revista do Movimento da Escola Moderna. N.º 12, 5.ª Série. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, p.3-4.

Niza, Sérgio (2003). *Editorial.* in Escola Moderna: Revista do Movimento da Escola Moderna. N.º 18, 5.ª Série. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, p.3-4.

Niza, Sérgio (2005). *Movimento da Escola Moderna – A educação vista como uma estrutura democrática participada.* in A Página da Educação. Ano XIV, N.º 142. Porto: Editora Profedições, p. 22-23.

Niza, Sérgio (2010). *Editorial.* in Escola Moderna: Revista do Movimento da Escola Moderna. N.º 37, 5.ª Série. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, p.3-4.

Nóvoa, António (1995) (coord.). *Os professores e a sua formação.* 2.ª ed.. Lisboa: Publicações D. Quixote.

OCEPE (1997) – ver Ministério da Educação

Oliveira, Cleiton de (2001). *Prefácio – A Questão Curricular: um convite à leitura.* in José João Pinhanços de Bianchi. *A Educação e o Tempo: três ensaios sobre a história do currículo escolar.* Piracicaba: Editora UNIMEP.

Oliveira-Formosinho, Júlia (1996). *A Contextualização do Modelo High-Scope no Âmbito do Projecto Infância.* in Júlia Oliveira-Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância.* Porto: Porto Editora, p.51-92.

Oliveira-Formosinho, Júlia; **Formosinho**, João (2001) (orgs). *Associação Criança – Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria do Minho.

Oliveira-Formosinho, Júlia (2001a). *Os modelos pedagógicos para a educação de infância e o desafio da diversidade pedagógica.* in Livro de Actas do 7.º Encontro Nacional da APEI. Lisboa: Edição APEI, p. 107-120.

Oliveira-Formosinho, Júlia (2001b). *Do projecto Infância à Associação Criança – da formação escolar à formação em contexto.* in Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (orgs). *Associação Criança – Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria do Minho, p. 14-26.

Oliveira-Formosinho, Júlia; **Kishimoto**, Tizuko Morchida (2002) (orgs). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração.* São Paulo: Pioneira

Oliveira-Formosinho, Júlia; **Azevedo**, Ana (2002). *O Projecto dos Claustros: no Colégio D. Pedro V. Uma Pesquisa Cooperada sobre o Processo de Construção da Qualidade.* in Júlia Oliveira-Formosinho; Tizuko Morchida Kishimoto (orgs). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração.* São Paulo: Pioneira, p. 109-152.

Oliveira-Formosinho, Júlia (2003). *O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada.* in Escola Moderna: Revista do Movimento da Escola Moderna. N.º 18, 5.ª Série. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, p. 5-9.

Oliveira-Formosinho, Júlia (2007) (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação.* 3.ª ed. (actualizada). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, Júlia (2007a). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância.* in Júlia Oliveira-Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação.* 3.ª ed. (actualizada). Porto: Porto Editora, p. 43-92.

Oliveira-Formosinho, Júlia (2007b). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação.* in Júlia Oliveira-Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação.* 3.ª ed. (actualizada). Porto: Porto Editora, p. 13-42.

Oliveira-Formosinho, Júlia (2009a). *Introdução – Aprender em Companhia: uma pedagogia participativa.* in Júlia Oliveira-Formosinho; Hélia Costa; Ana Azevedo. *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens.* Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Oliveira-Formosinho, Júlia (2009b). *Introdução – Aprender em Companhia: uma pedagogia participativa.* in Júlia Oliveira-Formosinho; Filipa Freire de Andrade; Rosário Gambôa. *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Pacheco, José Augusto (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José Augusto (1996). *Currículo: Teoria e Práxis.* Porto: Porto Editora.

Pacheco, José Augusto; **Flores**, Maria Assunção; **Paraskeva**, João Menelau (1999). *Marco Epistemológico*. in José Augusto Pacheco (org). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo.* Braga: Livraria Minho.

Ponces de Carvalho, Maria da Luz de Deus Ramos (1987). *Os Jardins-Escolas João de Deus.* in Cadernos de Educação de Infância. N.º4. Lisboa: APEI, p. 19-22.

Quivy, Raymon; **Campenhoudt**, Luc Van. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* 2.ª ed. Lisboa: Gradiva.

Raposo, José Vasconcelos (2002.) *Teorias e Métodos de Investigação I – Textos de Apoio.* Mestrado em Educação – Organização e Avaliação do Ensino. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Raposo, Nicolau de Almeida Vasconcelos (1991). *O Contributo do Método João de Deus para a Educação Pré-escolar.* Palestra proferida no Museu João de Deus, no dia 15 de Novembro de 1984, 31º aniversário do falecimento do Pedagogo João de Deus Ramos. 2.ª ed. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Rinaldi, Carlina (1999). *O Currículo Emergente e o Construtivismo Social.* in Carolyn Edwards; Lella Gandini; e George Forman, (orgs). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação de Infância.* Porto Alegre: Editora Artes Médicas, p. 113-122.

Ribeiro, António Carrilho (1992). *Desenvolvimento Curricula*r. 3.ª ed. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, Lina Maria Guerra (1999). *O Espaço Educativo no Jardim de Infância.* Monografia de Licenciatura em Educação de Infância, orientada por Maria Gabriel M. Bulas Cruz. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Rodrigues, Filomena Sousa de A. (1995). *Da necessidade de construção curricular em educação pré-escolar.* in Cadernos de Educação de Infância. N.º 34. Lisboa: Edição APEI, p.35-39.

Rogers, Ann (1996). *Ambientes para Aprendizagem Activa*. in Nancy Altman Brickman; Lynn Spencer Taylor, (orgs). *Aprendizagem Activa – Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Roldão, Maria do Céu (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.

Sarmento, Teresa (1999). *Identidades Profissionais de Educadoras de Infância.* in Cadernos de Educação de Infância, N. º 52. Lisboa: APEI, p. 19-26.

Schon, Donald A. (1995). *Formar Professores como Profissionais Reflexivos.* in António Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação.* 2.ª ed.. Lisboa: Publicações D. Quixote, p. 77-91.

Serra, Célia Maria Almeida Matos (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Porto: Porto Editora.

Silva, Augusto Santos; **Pinto**, José Madureira (1986). *Metodologia das Ciências Sociais.* 8.ª ed. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Maria Isabel Ramos Lopes da (1989a). *A Organização do Ambiente Educativo.* in Maria Isabel Ramos Lopes da Silva e Guilhermina Lobato de Miranda (orgs). *Projecto Alcácer.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, Maria Isabel Ramos Lopes da (1989b). *Para nos começarmos a entender*. in Cadernos de Educação de Infância, N. º 12. Lisboa: APEI, p. 5-7.

Silva, Maria Isabel Lopes da (1998). *Projectos em Educação Pré-escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento.* in Ministério da Educação. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar.* Departamento da Educação Básica – Núcleo da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Siraj-Blatchford, Iram (2004). *Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis Anos*. in Iram Siraj-Blatchford (org.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância.* Lisboa: Texto Editora, p. 9-20.

Sousa, Alberto B. (2005). *Investigação em Educação.* Lisboa: Livros Horizonte.

Spodek, Bernard (1993a). *Entrevista com Bernard Spodek.* (Conduzida por Teresa Vasconcelos). in Cadernos de Educação de Infância. N.º 28. Lisboa: Edição APPEI, p. 4-7.

Spodek, Bernard (1993b). *Quais são as Origens do Currículo na Educação Pré-Escolar?* in Cadernos de Educação de Infância. N.º 28. Lisboa: Edição APPEI, p. 8-14.

Spodek, Bernard; **Brown**, Patrícia Clark (1996). *Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica*. in Júlia Oliveira-Formosinho, (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância.* Porto: Porto Editora, p. 13-50.

Spodek, Bernard; **Saracho**, Olivia N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos.* Porto Alegre: ArtMed.

Stenhouse, Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum.* 3.ª ed. Madrid: Ediciones Morata.

Teixeira, Elisabete Gonçalves (1999). *O Movimento da Escola Moderna e o seu Modelo Curricular – Os instrumentos de trabalho no Jardim de Infância das Árvores.* Monografia de Licenciatura em Educação de Infância, orientada por Maria Gabriel M. Bulas Cruz. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Tinoco, Alice; **Miranda**, Josefina (1992). *Pedagogia de Projecto*. 2.ª ed. in Colecção Métodos Pedagógicos N.º 6. Cadernos Curso Pós-Básico. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Torres Santomé, Jurjo (1991). *A Educação Infantil.* Ourense: MRP "Associação Sócio-Pedagógica Galaico Portuguesa".

Torres Santomé, Jurjo (1995). *Curriculum Oculto.* Porto. Porto Editora.

Torres Santomé, Jurjo (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade – O Currículo Integrado.* Porto Alegre: ArtMed.

Torres Santomé, Jurjo (2001). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições Asa.

Tuckman, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em Educação.* 4.ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Varela, Hélder (1999). *O Papel do Educador de Infância nos Hospitais.* Monografia de Licenciatura em Educação de Infância, orientada por Maria Gabriel M. Bulas Cruz. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Varela, Hélder Alexandre Flores; **Costa**, Maria da Luz Rio (2002). *A Avaliação em Educação de Infância no Jardim de Infância.* Texto Policopiado Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Vasconcelos, Teresa (1990a). *Modelos Pedagógicos em Educação Pré-Escolar: que pensam os Educadores?* in Aprender: Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre. N.º 11. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre, p. 38-44.

Vasconcelos, Teresa (1990b). *Imaginar o Currículo.* in Cadernos de Educação de Infância. N.º 13. Lisboa: Edição APEI, p. 18-20.

Vasconcelos, Teresa (1994). *Reggio Emilia – Itália.* in Cadernos de Educação de Infância. N.º 32. Lisboa: Edição APEI, p. 40-45.

Vasconcelos, Teresa; **Lourenço**, Carla Susana; **Fernandes**, Patrícia; **Freire**, Paula; **Maleita**, Sónia (1994). *Maria Amália Borges de Medeiros* in Cadernos de Educação de Infância. N.º 32. Lisboa: Edição APEI, p. 4-7.

Vasconcelos, Teresa (1997a). Nota Introdutória in Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica – Núcleo da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, Teresa (1997b). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana.* Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, Teresa (1998). *Das Perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa.* in Ministério da Educação. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar.* Departamento da Educação Básica – Núcleo da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, Teresa (2004). *Modelos Curriculares – velhas e novas questões.* Conferência proferida a 22 de Novembro. Vila Real: UTAD, texto policopiado.

Vasconcelos, Teresa (2005). *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania – Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal.* Porto: Edições Asa.

Vasconcelos, Teresa (2006). *Etnografia: Investigar a Experiência Vivida.* in Jorge Ávila de Lima e José Augusto Pacheco (orgs). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses.* Porto: Porto Editora.

Vigário, Dora (2009). *Re-Pensando a Educação de Infância.* Porto: s/ Editora.

Vilar, A. Matos (1994). *Currículo e Ensino – Para Uma Prática Teórica.* Rio Tinto: Edições Asa.

Woods, Peter (1999). *Investigar a Arte de Ensinar.* Porto: Porto Editora.

Zabalza, Miguel Angel (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola.* 2.ª ed. Rio Tinto: Edições Asa.