

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Formação de Professores

1. Enquadramento da Formação de Professores e Educadores em Portugal

O conceito de formação é susceptível de ser definido de várias formas, sendo por isso um conceito matizado por perspectivas epistemológicas, ideológicas e culturais, que espelham e configuram formas de encarar a profissão docente. Mas, se formação, num plano genérico, significa a constituição e o desenvolvimento de alguém, no plano da preparação para a actividade docente pode-se afirmar que ela é a componente essencial da “aprendizagem dos aspectos do como ensinar e do como se inserir no espaço escolar e na profissão docente” (Ponte et al, 2000:13). A partir desta óptica, é aceite que o conceito de formação se refere a um processo evolutivo e experiencial que congrega oportunidades para desenvolver conhecimentos, destrezas e disposições que conduzem à aprendizagem e ao crescimento profissional. Neste ponto do trabalho procura-se dar a conhecer como se processa e estrutura a formação de professores e educadores de infância no contexto da realidade portuguesa.

1.1. Formação Inicial

A formação inicial é a primeira etapa da formação profissional. É certamente um período de aquisição de saberes básicos, competências e de socialização na profissão. Como vem consagrado na Lei nº46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo no Capítulo IV, artigo 30º a formação inicial de nível superior deve proporcionar:

“aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função” (Pires, 1987:129)

Como corolário, João Formosinho e Sérgio Niza explicitam a ideia presente na lei, numa definição consensual e abrangente, ao definirem a formação profissional inicial, como aquela que tem por finalidade

“proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor” (2001:4)

Porém, a formação profissional de professores e educadores de infância, no ensino superior (universitário e politécnico) é uma situação relativamente recente. Numa breve análise histórica, pode-se dizer que a formação de professores do ensino básico (antigo ensino primário), considerada a mais remota, vem a acontecer desde o século XIX, mas a preparação destes professores só se consolida no início da segunda metade do século XX em instituições próprias (escolas do magistério primário), proporcionando uma formação profissionalizante, mas não de nível superior (Gomes, 1986; Cardona, 1997). Nos anos 70, é aumentada a duração desse Curso (de 2 para 3 anos) tendo em vista a sua integração no ensino superior, mas que apenas virá a acontecer anos depois. Assim, a formação de professores do ensino básico, em cenário de ensino superior só vem a concretizar-se ao longo da década de 80, com a criação das Escolas Superiores de Educação (ESE) e os Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP) nas universidades, concedendo ainda o grau de bacharelato. Somente anos 90, os bacharelatos em ensino primário passam a ter o grau de licenciatura com a duração de quatro anos (Afonso, 2002),

Trajectória idêntica ocorre com os cursos de educação de infância. Nos finais do século XIX, eram pessoas com o curso de professoras da escola primária que estavam habilitadas para exercer a actividade na escola infantil, como era designada na altura (Gomes, 1986; Cardona, 1997), não havendo portanto distinção profissional nem formação específica. Estes primeiros cursos realizavam-se nas Escolas Normais e como refere Cardona sublinhando esta realidade:

“Em relação à formação das professoras, o decreto de 1896 define que nas escolas infantis existirão somente pessoas do sexo feminino, habilitadas com o curso de formação de professoras da escola primária”. (1997:31)

No período da 1ª República, dando-se mais relevância à formação específica das professoras que pretendem trabalhar nas escolas infantis, define-se em decreto de 29 de Março de 1911 (Diário do Governo 73) (Ministério do Interior – Direcção-Geral da Instrução Primária) (in Cardona, 1997) que aquelas devem fazer uma formação

específica em ensino infantil após terem terminado o curso de ensino primário (Gomes, 1986; Cardona, 1997). A este propósito, Cardona refere:

“Em relação à formação das professoras das escolas infantis, é definido que estas serão formadas nas escolas normais, responsáveis pela formação das professoras do ensino primário. Nestas escolas, após um curso geral de quatro anos, as professoras deveriam realizar um curso de dois anos de duração, para realização de uma formação mais específica para o ensino em escolas infantis” (1997:38)

Apesar da saída de outros decretos relativos à formação das professoras do ensino infantil, durante aquele período, uns valorizando mais esta formação do que outros, o curso deste nível de ensino continuou anexo às Escolas Normais (Gomes, 1986; Cardona, 1997).

No século XX aquela formação afirma-se e distingue-se, na sua especificidade, como curso de educadoras de infância, facultando um diploma de nível médio. Mais tarde, a partir de 1987, com a criação das Escolas Superiores de Educação (ESE) e os Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP) nas universidades, é conferido o grau de bacharelato àquele curso. Nos anos 90, sendo cada vez mais valorizada a formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo, os respectivos cursos transitam para uma duração de quatro anos e recebem o grau de licenciatura (Cardona, 1997; Afonso, 2002).

É após esta trajetória que professores do 1º ciclo do ensino básico e educadores de infância possuem formação específica de nível superior. Tal facto foi consignado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986 (Lei nº46/86), ao referir no capítulo IV (art.30º, a) que a formação inicial de educadores de infância e professores é:

“de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função” (Pires, 1987:129)

Como nota final interessa dizer que, relativamente ao percurso formativo dos docentes do 2º e 3º ciclo, somente no início dos anos 70 as faculdades de ciências inauguram cursos de formação inicial de professores e nos meados e finais dos anos 80 as universidades novas dão lugar à formação de professores de outras áreas disciplinares

no ensino universitário (Campos, 1995) A partir desta década, a formação profissional de professores do 2º e 3º ciclo em instituições do ensino superior veio a ser progressiva, pois até então eram recrutadas pessoas com cursos superiores para o exercício da docência, leccionando disciplinas afins ao seu curso de base (Campos, 1995).

Refere, então, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986 (Lei nº46/86), no mesmo capítulo IV, que a formação inicial “dos educadores de infância e dos professores dos 1º e 2º ciclos da educação básica realiza-se em escolas superiores de educação” (art. 31º, a) podendo ainda “ser realizada em universidades” (art.31º, b) e que a “formação de professores do 3º ciclo do ensino básico e de professores do ensino secundário realiza-se em universidades” (art.31º, c) (Pires, 1987:130).

Posteriormente, as alterações à LBSE trazidas pela Lei nº115/97, de 19 de Setembro, permitem que as Escolas Superiores de Educação formem, também, professores do 3º ciclo.

A partir do exposto, pode-se constatar que é jovem a perspectiva da formação dos educadores de infância em contexto de ensino superior e só nos anos mais recentes se valorizou aquela formação de modo a receber o grau de licenciatura. Tal facto pressupunha, segundo Roldão (2001:7), “uma formação científica mais consistente e correlativo acréscimo de competência e de reconhecimento social destes profissionais”. É verdade que a recente integração destes cursos em contexto de ensino superior trouxe algumas oportunidades e valorização da formação profissional mas fez emergir, também, alguns problemas face, entre outros, à ascendência da cultura e da tradição académica universitária sobre esses cursos (Formosinho, 2002; Afonso, 2002).

De acordo com João Formosinho (2002) os cursos¹ de formação de professores de crianças ao passarem a nível superior assumiram algumas das características mas também alguns dos problemas do ensino universitário. A este facto, aquele autor (2002) chamou de *academização da formação* e que se caracteriza por um transformar da formação inicial de professores “numa formação teórica e afastada das preocupações dos práticos do terreno” (Formosinho, 2002:20). É que, na lógica académica se valoriza mais a preparação teórica do que a prática ligada aos aspectos mais profissionalizantes da formação, que até aí possuíam aqueles cursos.

¹ O autor (2002) refere-se a todos os cursos na mesma situação, isto é que passaram de nível médio para nível superior, como é o caso dos educadores de infância e dos professores do ensino primário com a entrada das universidades na sua formação.

O processo de academização da formação possui várias facetas. De modo geral pode afirmar-se que aspectos positivos ocorrem ao nível da possibilidade de preparar profissionais de forma mais fundamentada e reflexiva, ao nível da valorização social e da elevação do estatuto da profissão. Os aspectos negativos sobressaem especialmente ao nível da “progressiva subordinação das instituições de formação de professores à lógica da acção tradicional do ensino superior” (Formosinho, 2002:21). Isto significa que a lógica académica se vai sobrepondo à lógica profissionalizante que deveria caracterizar a formação de professores de crianças.

A lógica académica ao nível da *estrutura orgânica da instituição* de formação (departamentos, grupos disciplinares, áreas) assenta numa forte compartimentação disciplinar incitada pela procura de territórios de carreira que, por sua vez, conduzem a novas divisões disciplinares e ao aparecimento de subgrupos (Formosinho, 2002). Este facto interfere na *dimensão de formulação e desenvolvimento curricular*, pois a compartimentação curricular reflecte-se nos planos de estudo fazendo aumentar progressivamente o número de disciplinas, tornando difícil efectivar a coordenação curricular (Formosinho, 2002). Por seu turno, *a organização do ensino*, a nível de divisão do serviço docente e da responsabilidade por disciplinas, seguindo a racionalidade dos territórios disciplinares, anula a possibilidade de uma organização do ensino baseada na racionalidade de especialização e de estudo de problemas apreendidos no terreno pelos profissionais (Formosinho, 2002). Como corolário haverá, cada vez mais, *aulas expositivas*, teóricas e sem componentes e problemáticas oriundas da prática. Nesta sequência, *a articulação entre a investigação e a docência* fica limitada aos professores e ligada aos seus territórios disciplinares excluindo, deste modo, os alunos da iniciação aos métodos de investigação pela participação em projectos (Formosinho, 2002). Neste contexto, *a organização e gestão dos profissionais* acontece mais pelo despontar de “novos territórios de carreira e competição pelos recursos do que pela cooperação e pelo trabalho de projecto” (Formosinho, 2002:22).

Estes aspectos serão abordados com mais pormenor noutro momento deste trabalho, pois será interessante começar por referir algumas facetas da especificidade da formação inicial de professores. É reconhecido que o que ocorre na profissão de professor e educador tem muito a ver com a formação inicial a que estes profissionais estiveram sujeitos. Muitos dos problemas de desempenho e de competência decorrem de problemáticas e de deficiências da formação inicial que receberam. Deste modo, torna-se pertinente referir algumas características da formação inicial, actualmente

preconizada, e simultaneamente efectuar o levantamento de algumas questões para reflexão que se julga terem consequências nos profissionais que temos e formamos.

O aluno em formação, e que aprende a ser professor, trás consigo algumas ideias do que é a profissão e quais os papeis a desempenhar nesse officio. Este conhecimento encontra-se intimamente ligado à experiência que teve como aluno em interacção com os professores que participaram na sua história de vida escolar e decorre dos métodos e técnicas que experimentou, desde o Jardim de Infância ao Ensino Superior. Este conjunto de aspectos externos que acontecem mesmo antes do formando se tornar professor determina, desde logo, uma imagem da profissão que tenderá a marcar a sua actividade profissional futura, constituindo-se num habitus. A este propósito Formosinho (2001 cit. Canário, 2002:55) refere que:

“a formação prática dos futuros professores começa muito antes do início do curso profissional. Ela ocorre ao longo de todo o percurso escolar e corresponde a aprender o que é ensinar, a partir das experiências que vive e naturaliza. Esta aprendizagem será transferida para a escola do ensino superior onde, se as práticas encontradas forem semelhantes, se reforçará o processo de naturalização e se facilitará nova transferência para os lugares de exercício profissional”

Também Ralha Simões (1994) é de opinião que no plano formativo e da intervenção, a concepção do que é um educador de infância e de como se educam as crianças pequenas estão ligadas “às crenças dominantes sobre as representações do papel do educador de infância e da função que a sua intervenção deve assumir” (1994 cit. Contradita ao Relatório de avaliação externa do curso de licenciatura em educação de infância da ESE do Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2003:4). Deste modo, aquele autor (1994) considera que os alunos frequentemente chegam ao curso de educação de infância com uma imagem distorcida ou pouco real da profissão e do perfil do educador.

Neste quadro, Formosinho considera, mesmo, que a “docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência” (2001:49) e, deste modo, são parte essencial da formação prática dos professores, as representações que os alunos de formação inicial têm sobre o que é ser professor. Decisivamente, também, “as práticas de ensino dos formadores [são] importantes modelos de aprendizagem da profissão” (Formosinho, 2001:49), pela coincidência que existe entre a função e as práticas dos docentes formadores e a função e as práticas dos formandos futuros docentes (Formosinho, 2001;

2002). Facilmente e incontroladamente, o aluno da formação inicial transfere estas aprendizagens para os novos contextos de prática e de iniciação à profissão (Formosinho, 2001; 2002). Como refere o autor e “quanto mais as práticas docentes [...] se assemelham às anteriores, mais esta transferência lhe parecerá natural e eficaz” (Formosinho, 2001:50). Assim, se justifica e verifica, frustradamente, que professores recém-formados, em quem a instituição de formação deposita a esperança de poder ver práticas diferenciadas e inovadoras, acabam por transferir, repetir e reproduzir velhas práticas que os formadores já não esperavam visionar.

A *prática pedagógica*, assumida sob a forma de disciplina do plano curricular formal, tem a finalidade explícita de “iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente” (Formosinho, 2001:53). Geralmente só a *prática pedagógica* é considerada a componente intencional da formação prática dos alunos. Contudo, as dimensões a que anteriormente aludimos, as *práticas docentes dos formadores* e as *práticas de organização do ensino*, coexistem com a *prática pedagógica* no currículo da instituição. E, ora de forma manifesta(da) ora de forma oculta(da) (Formosinho, 2001), interferem fortemente na formação dos futuros professores e são decisivas na configuração das suas práticas. Daí que Formosinho (2001) refira, a esse respeito, que aquelas dimensões possuem “o grau de intencionalidade educativa necessário para serem consideradas curriculares” (Formosinho, 2001:51), denominando-as de *currículo de processos*

Resta explicitar que as *práticas de organização do ensino* se referem ao tempo, ao espaço e ao modo escolar. Obviamente, esta dimensão (formal ou manifestada do currículo) condiciona as práticas curriculares da instituição. E que, por seu turno, as *práticas curriculares dos formadores* referem-se às práticas de ensino e às práticas de avaliação. Naturalmente, esta dimensão (ocultada do currículo) permite uma experiência diferenciada ao nível dos métodos e técnicas de ensino, bem como, dos métodos de estudo e o tipo de aprendizagens valorizadas (Formosinho, 2001) e influenciam a formação prática dos formandos.

A formação inicial debate-se, assim, com uma situação que necessita ser desconstruída, alterada, mudada sob pena dos futuros professores virem a reproduzir o que viram ser e fazer na docência, que marcou a sua história de vida escolar. Assim, é necessário oferecer, aos formandos, alternativas pedagógicas e ajudá-los na descoberta de outras práticas e modos de actuar. Isto é, possibilitar aos alunos, futuros professores, compreenderem e a apropriarem-se de novos paradigmas da educação, que actuem

como uma rampa de lançamento para o construir de uma nova concepção de professor/educador e de prática docente.

Neste cenário, emerge a ideia de que é necessário desenvolver nos cursos de formação inicial uma *cultura de formação profissional* (Formosinho, 2001, 2002; Campos, 1999; Canário, 2002). Aqui, tem sentido recordar que uma das finalidades expostas no programa de actividades do INAFOP (2000; 2001; 2002) tinha em vista *promover uma cultura de formação profissional na formação inicial de professores*, para lembrar que a formação inicial tem ainda muitos pontos críticos e necessita ser repensada de modo a ser expressão dessa *cultura de formação profissional*.

Igualmente refere Canário (2002) que a cultura de formação profissional ainda é inconsistente e deve ser problematizada por parte daqueles que têm responsabilidades neste domínio (entidades formadoras, associações profissionais, comissões de avaliação externa dos cursos, etc.).

Com base em Formosinho (2001;2002); Formosinho e Niza (2001); Afonso (2002); Canário (2002)² apresenta-se como tópicos de reflexão os seguintes pressupostos:

O primeiro pressuposto refere que a formação mais do que uma justaposição de disciplinas, mais ou menos diversificadas e equilibradas, em termos de áreas do saber entendidas como necessárias para a profissão, deveria consubstanciar-se num projecto curricular coerente e orientado para a edificação do profissional que se pretende conseguir. Segundo Canário (2002) a oferta de formação (inicial e contínua) assume, genericamente um formato tradicional que se caracteriza pela

“revelação (um mestre, que sabe, ensina um aluno, ignorante, e os seus papeis não são reversíveis), centrada na informação (mais precisamente num processo de repetição de informações, por oposição a um processo de produção de saberes) e de natureza aditiva (aprende-se através de um processo cumulativo)”

Tal circunstância, é consistente com uma racionalidade técnica que “separa as componentes de concepção das componentes da acção” (Roldão, 2001:14), onde as primeiras são transportas para as segundas através “de processos de treino e aplicação” (Roldão, 2001:14)

² Afonso (2002) e Canário (2002) sugerem alguns tópicos a partir do estudo da informação disponibilizada nos Relatórios produzidos pelas Comissões de Avaliação Externa dos Cursos de formação de professores

A este padrão, acrescenta-se ainda uma organização curricular que compartimenta, em catadupa, o tempo, o espaço, o trabalho dos diferentes professores e o saber (listagem de disciplinas ou de conteúdos). Esta lógica da formação de professores concretiza-se naquilo a que Roldão (2001) denomina de currículo “mosaico”, onde há uma fraca ou nenhuma articulação entre as diferentes componentes do currículo configurando, deste modo, um currículo orientado “por uma lógica curricular predominantemente aditiva” (Roldão, 2001:14).

Esta concepção é responsável por componentes de formação desarticuladas que têm consequências

“ao nível do currículo enunciado (programas sem articulação, componentes funcionando em total separação), ao nível do currículo implementado (práticas de cada docente sem qualquer sistema de relação com as restantes) e também ao nível organizacional inexistência de mecanismos organizativos promotores de planificação conjunta e articulada da formação)” (Roldão, 2001: 14)

Como sublinha Campos (1995 cit. Roldão, 2001:14), nos modelos de formação inicial “verifica-se que é quase inexistente uma articulação entre as chamadas componentes de formação”, mesmo nos denominados modelos integrados, prevalece a relação aditiva entre as suas componentes. Nesta sequência de ideias, Formosinho afirma que não acredita “poder construir-se um perfil de professor generalista adequado baseado apenas na justaposição de contributos especializados no molde monodisciplinar” (2002:24).

Assim, em oposição à tradicional forma de organização da formação, anteriormente descrita, surge a lógica de “projecto”. O conceito de projecto de formação tem subjacente processos educativos não-finalizados e contextualizados. Como refere Canário (2002:41-42) esta condição corresponde a:

“planear estrategicamente um processo de mudança que, a partir de uma visão prospectiva e antecipadora, enuncia o futuro desejado, descreve a distância que o separa do ponto de partida e enuncia, também, a sequência de operações que permite atingi-lo. Este tipo de procedimento remete para a utilização de um referencial em que um conjunto de competências tende a substituir a «listagem» de conteúdos. Enquanto processo de planeamento estratégico, a construção do projecto implica um conjunto de operações que vão da filosofia (princípios e valores que fundamentam a acção) ao diagnóstico (problematização), à estratégia (metas e prioridades num quadro temporal alargado) e ao

planeamento de actividades (objectivos, identificação de recursos, afectação de meios, modos de avaliação)

Deste modo, o currículo concebido como um projecto adquire uma unidade e coerência internas (Canário, 2002:42), que o currículo “mosaico”, generalizado ao nível da formação inicial de professores (Canário, 2002), não encerra. O projecto, de acordo com Roldão (2001:16) é um potente “instrumento conceptual” e um “dispositivo mobilizador e organizador” e, deste modo, constitui um óptimo “instrumento de gestão e intencionalização da actividade” formativa. Assim, o currículo concebido como projecto, ao enunciar um futuro desejado, converte-se em algo que é claramente orientado (Canário, 2002) e orientador para a instituição de formação inicial. Este facto, trás consequências para a organização da formação, na medida em que compromete a comunidade formadora, a definir, explicitar e assumir o perfil de professor a formar, trabalhando para o mesmo fim. Nesta perspectiva, e com perspicácia, Formosinho afirma que

“A formação profissional dos professores de crianças (e dos professores em geral) exige um espírito de missão, uma forte coordenação docente em direcção aos objectivos profissionais da formação, uma convergência solidária de esforços e uma prática interdisciplinar da actuação docente” (2002:30).

Por seu turno, os alunos futuros professores obterão da formação inicial o que é mais necessário, relevante e adequado.

Em síntese, e nas palavras de Roldão o que distingue essencialmente a formação-mosaico da formação-projecto será:

- “- o modo de conceber a finalização/problematização que confere e fundamenta a unidade de formação;*
- a operacionalização organizativa da relação entre componentes (ou áreas ou subprojectos);*
- os modos de funcionamento do trabalho formativo (individual, colaborativo, conjunto, aberto ao exterior, segmentado, modular, etc.);*
- os modos de regulação da qualidade da formação oferecida” (2001:17)*

O segundo pressuposto considera que a preparação profissional não se realiza pela transferência das aprendizagens conseguidas “no tempo e lugar da formação para o

tempo e o lugar do trabalho” (Canário, 2002:39). Neste sentido, os professores não são encarados como aplicadores de saberes adquiridos nas situações da prática, mas entende-se que a sua preparação é edificada no contexto profissional, mobilizando saberes adquiridos. Como consequência os formandos deverão ser preparados para lidar com as situações de incerteza que caracterizam e ocorrem na prática e deste modo as actividades de formação deverão contemplar preparação e desenvolvimento de competências para a pesquisa. Perspectiva-se, assim, um professor-investigador (Alarcão, 2001), isto é, um professor que coloca questões e problematiza a experiência diária, coloca hipóteses e descobre soluções. Para tal, o aluno durante a formação inicial tem de ser motivado a realizar projectos de investigação contextualizados na sua prática, para que a pesquisa ganhe sentido e significado pessoal. A este respeito, acresce referir com Alarcão que

“...formar para ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas.” (2001:24)

A formação superior dos profissionais de educação de crianças e básica geral, quando não é restritamente entendida como academização, tem benefícios únicos ao possibilitar “uma fundamentação teórica mais sólida da acção educativa, a valorização do estatuto da profissão docente, maior investigação em vários domínios das ciências da educação” (Formosinho, 2002:27). Aquela preparação superior possibilita, de acordo com Formosinho (2002), formar profissionais reflexivos e críticos mas comprometidos com o melhoramento dos contextos e práticas. Acresce referir, com Formosinho (2002), que a instituição de formação deverá entender esses profissionais como agentes de desenvolvimento humano (de crianças e jovens), ou seja, trata-se de formar para “uma profissão de serviço e não apenas uma reprodução em menor escala da profissionalidade docente do ensino superior” (Formosinho, 2002:30) valorizando, deste modo, as componentes relacional e moral da formação inicial e não só a componente intelectual como acontece com a formação de carácter mais academizante (Formosinho e Niza, 2001).

O terceiro pressuposto baseando-se na ideia de que “os professores aprendem a sua profissão em contexto profissional” (Canário, 2002:39) dá a maior das relevâncias à prática pedagógica na organização dos cursos de formação inicial. Parte-se do

fundamento de que a experiência confere base e significado à aprendizagem profissional pois, segundo aquele autor, é na prática que os formandos desenvolvem a capacidade de “aprender a identificar o que é necessário saber e a aprender a aprender com a experiência” (Canário, 2001:35). Neste contexto, Canário (2001:32) invoca “a revalorização epistemológica da experiência” como centro da formação de professores.

Formosinho e Niza (2001) aludem à influência formadora dos contextos de formação lembrando que os formadores tendem a constituir-se como modelos de referência para os formandos e, deste modo, pode-se afirmar que a influência das experiências da prática marcam de forma indelével os futuros professores, sendo até mais fortes e determinantes que o discurso sustentado durante a formação teórica.

Nesta sequência, mas a um outro nível de discussão, será pertinente referir outras questões relacionadas com a formação inicial destes profissionais e que têm, igualmente, forte interferência na prática futura. Partindo do pressuposto de que a vivência discente e a prática docente dos formadores, numa instituição de ensino, têm uma forte influência sobre a aprendizagem da profissão (efeitos isomórficos da formação) constituem, com efeito, a par da Prática Pedagógica “dimensões institucionais importantes da formação prática dos futuros professores” (Formosinho, 2001:51). Neste sentido, Gilles Ferry (1983 cit. Formosinho e Niza, 2001:5) refere até que existe “uma analogia estrutural entre o vínculo da formação e o vínculo da prática profissional”. Esta ocorrência natural, denominada por Formosinho e Niza (2001) de *homologia da formação*, poderá ser aproveitada para resolver alguns problemas da formação superior, descrita anteriormente, se forem encontradas respostas alternativas na prática curricular das instituições de formação (Formosinho, 2002). Assim, ao modelo institucional disciplinar, que promove a especialização, opõem-se as práticas generalistas próprias do desempenho profissional dos docentes daqueles níveis de educativos. Assim, colocam-se em discussão as questões relacionadas com a formação generalista e a formação especialista dos profissionais de educação de crianças e de ensino básico primário. Porém, como refere Formosinho “há modelos alternativos de conceptualizar a formação profissional” (2002:31). Neste cenário, o autor faz alusão ao *modelo interdisciplinar problemático* que associa o conhecimento de áreas disciplinares afins para explicar os problemas de um dado nível educativo. Este modelo ganha sentido na formação de professores generalistas, uma vez que os formadores colocam o saber (especializado) das diferentes disciplinas para explicar problemas do nível educativo para o qual formam. E, por seu turno, a especialização dos formandos dá-se

no sentido da especialização problemática, ou seja, pelo “aprofundamento do saber ligado às problemáticas disciplinares profissionais do ensino num determinado nível educativo” (2002:31).

Um modelo de formação deste tipo pode contribuir, de modo alternativo mas adequado à formação de profissionais generalistas, para colmatar problemas levantados pelos processos de academização desses profissionais.

O quarto pressuposto entende o tempo de formação inicial como o momento intenso de socialização profissional, este facto confere às escolas de formação, desde logo, uma grande responsabilidade na construção da identidade profissional.

O quinto pressuposto considera a formação inicial de professores como um empreendimento de um longo caminho que é a formação permanente. Nesta perspectiva, a formação contínua não é considerada como um prolongamento da formação inicial, na tradicional lógica da reciclagem e da actualização, em que as universidades prestam o “serviço” de formação às escolas e aos docentes (Formosinho, 2001). Mas, antes se entende, que as escolas são um lugar de socialização profissional, um espaço de partilha de saberes e de articulação de experiências entre aqueles dois universos (formandos e professores). Deste modo, as escolas do ensino superior deveriam constituir-se como “institutos de formação permanente, integrando num projecto comum as dimensões da formação inicial e da formação contínua” (Canário, 2002:54), considerando-se que o que se fizer ao nível da prática dos docentes das escolas (formação contínua) se irá repercutir nos alunos da formação inicial que estagiam e aprendem nesses contextos (Formosinho, 2001; Canário, 2002).

1.2 Formação Contínua

A formação de um professor não acaba na formação inicial, sendo esta uma etapa fundamental, porque orienta o percurso posterior, não é suficiente pois o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de actualização e aperfeiçoamento. Na formação de professores podem, então, distinguir-se várias etapas: a inicial e a contínua.

No entanto será interessante referir com Nóvoa (1995:31) que “toda a formação encerra um projecto de acção e de trans-formação. E não há projectos sem opções”. Nóvoa (1995) salienta aqui a ideia de que a formação transforma ou muda a pessoa quando ela se apercebe que os seus pressupostos são inadequados ou insuficientes para dar resposta à realidade que implica a acção do docente. Nóvoa (1995) aponta ainda

para a noção de projecto, que entendido como um futuro desejado, constitui uma escolha sobre a formação, numa sequência de actividades que permita concretizá-lo e um desenvolvimento profissional progressivo e contínuo.

1.2.1 Formação Contínua e Formação Especializada

A profissão docente é confrontada com desafios e alterações constantes que resultam da evolução da sociedade e das funções que são cometidas à escola. Por esta razão, a formação de professores deve evoluir de modo a responder aos papéis que são atribuídos aos profissionais para desempenhar com garantia e eficácia o seu trabalho. Neste sentido, Perez Gomes (1992) refere que a formação de professores é um domínio intimamente determinado pelos conceitos de escola, de ensino e de currículo que predominam em cada época.

A função de professor é frequentemente apresentada através de imagens e metáforas. Cada uma destas metáforas, segundo Mialaret (1981), transporta implicitamente, uma concepção de escola, uma teoria sobre produção e transmissão de conhecimentos e uma interpretação acerca da relação entre teoria e prática, entre investigação e acção.

Exemplos dessas metáforas (Mialaret, 1981) identificam o professor ora como mestre (aquele que detêm e transmite os conhecimentos aos alunos); ora como guia (aquele que proporciona conhecimentos mínimos e orienta sugerindo aos alunos processos para descobrir e aprofundar os conhecimentos); ora como centro de documentação (aquele que serve de recurso de informação e documentação quando é requerido pelas necessidades de pesquisa e iniciativa de trabalho dos alunos).

Metáforas do professor reconhecido como missionário (Formosinho, J., 1992; Nóvoa, A., 1991, 1995; Stoer, S., 1979;) que assume uma missão educativa de apostolado e sacerdócio e ainda como funcionário, que com humildade e obediência veicula a ideologia do Estado (Formosinho, J., 1992; Nóvoa, A., 1991, 1995; Stoer, S., 1979), também surgem referidas por alguns autores.

No contexto mais específico dos profissionais de educação de infância aparecem metáforas como a do educador-oleiro que molda as crianças até obter um produto específico; a metáfora do educador-jardineiro que cuida do crescimento das crianças à imagem de uma planta e a figura do educador-viajante que guia a criança à sua própria aprendizagem e lhe proporciona instrumentos para passo a passo explorar o caminho do conhecimento (Vasconcelos, T., 1990).

Metáforas mais recentes apresentam o professor como profissional reflexivo (Pérez-Gomez, 1995; Schön, 1992^a; Schön, 1992b; Zeichner, 1993) e como profissional investigador (Stenhouse, 1987; Zeichner, 1993; Perrenoud, 1993).

Cada uma destas metáforas está associada a uma concepção de professor/educador de infância, ao papel que estes devem desempenhar e à formação que supostamente devem possuir.

Aprender a ensinar e educar é algo que se processa ao longo da vida, daí que a formação inicial deva constituir uma fase em que se criam disposições para continuar neste processo. Por isso, com Mialaret (1981) concordamos que a formação inicial e a formação contínua são os dois grandes elos da cadeia da formação profissional. E, como refere Marcelo (1995) apesar de ser composta por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores, deverá ser concebida como um continuum. Este ponto de vista implica, também, segundo aquele autor:

“a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores. Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial ofereça «produtos acabados», encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”(Marcelo, 1995:55).

A *formação inicial* deverá apresentar ao docente em preparação um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos básicos e estruturantes necessários para começar a desempenhar a sua actividade. Enquanto que a *formação contínua* deverá oferecer ao docente a oportunidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos e produzir novos saberes.

Sem se pretender fazer uma retrospectiva histórica muito alargada, convém recuar à década de 80 para referir que a *formação contínua* é formalmente consignada nos normativos legais desde a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. Este facto revela, desde então, uma atenção e uma preocupação política para com a actualização dos conhecimentos e das competências profissionais dos professores e educadores de infância³, tendo como fim último assegurar a qualidade do ensino e da educação. Assim, esta lei reforça a ideia de que a formação contínua é um direito dos professores e

³ Lei nº46/86 (Art.35º,1)

educadores, mas é também um dever⁴ desses profissionais. Neste Quadro, a publicação do Estatuto da Carreira Docente⁵, em 1990, veio reforçar a anterior perspectiva ao entender que a formação contínua é indispensável à progressão na carreira (art.43º).

Num sistema educativo ainda bastante centralizado, o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores de 1992 apontava para alguma autonomia e responsabilização dos professores, relativamente ao poder central, com a criação dos Centros de Formação de Associações de Escolas⁶, para assegurar a formação contínua de professores.

Por esta altura surgem os FOCO (estrutura de financiamento da formação contínua) e cria-se o Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores⁷ (grupo que acompanha e avalia o processo de formação contínua de professores, bem como faz a acreditação de entidades formadoras e acções de formação).

Sucede em Novembro de 1994 um novo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores que vem diminuir a autonomia e a liberdade dos docentes de organizar e escolher as acções de formação, limitando-os a programas superiormente definidos e a temáticas consideradas prioritárias para efeito de financiamento. O Conselho Coordenador é extinto e substituído pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, composto por elementos nomeados pelo Ministério da Educação. Neste regime mais centralizado, cabe às escolas e aos centros de formação conceber planos de formação e organizá-los dentro destas novas regras.

Em Novembro de 1996, ocorre uma nova alteração ao Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores aproximando-o da lógica da legislação de 1992, no que se refere à margem de autonomia concedida às escolas e aos centros de formação e às prioridades de financiamento das acções. Mantém-se o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua⁸ e é criado um Conselho de Formação Contínua com carácter participativo.

Resta acrescentar que desde Janeiro de 1994 até Dezembro de 1999 foi assegurado o financiamento da formação contínua pelo FOCO, no âmbito do II Quadro Comunitário de Apoio – PRODEP II (Medida 2/Acção2.1). A partir dessa data o financiamento é assegurado pelo PRODEP III (Medida 5/Acção5.1).

⁴ Lei nº46/86 (Art.35º,1)

⁵ Dec.-Lei nº139-A/90, de 28 de Abril

⁶ O Dec.-Lei nº249/92, de 9 de Novembro – Regime Jurídico da Formação Contínua, entre outros itens, definiu também a criação dos CFAEs.

⁷ Dec.-Lei nº249/92, de 9 de Novembro (Cap. VI)

⁸ Dec.-Lei nº207/96 (Cap. VI)

Não é possível nem desejável separar a formação inicial da formação contínua. A formação docente deverá ser entendida como um processo longo que constitui o desenvolvimento profissional do professor e do educador de infância.

Assim, ocorre referir os perfis de desempenho profissional do professor e do educador de infância, definidos pelo Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) e consignados no Decreto-Lei nº240/01 de 30 de Agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e no Decreto-Lei nº241/01 de 30 de Agosto - Perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Os perfis designam um conjunto articulado de competências que em cada contexto de actuação (Pré-escolar; Ensino Básico e Secundário) constituem o desempenho socialmente esperado dos profissionais. Os perfis profissionais são descrições referenciais que orientam o desempenho daqueles profissionais, num dado tempo. Sugerem, por isso, a necessidade de evolução e de incluírem novas competências de acordo com as necessidades e os desafios colocados pela sociedade aos docentes ao longo da vida.

Deste modo, cabe às instituições de formação inicial a responsabilidade de desenvolverem planos curriculares que promovam as competências necessárias para desempenhos de qualidade dos futuros docentes. Mas, também cabe ao profissional docente responsabilizar-se pela sua própria formação, para que cada fase da sua vida profissional se realize com o desempenho que é desejado e esperado.

Neste contexto, cabe fazer alusão à *formação especializada*, consignada na LBSE (art.33º) pela indispensabilidade de “formação de agentes educativos devidamente qualificados” para o exercício de funções necessárias ao sistema educativo e para a construção de uma escola de qualidade. Para tal, realizam-se “cursos de especialização de nível pós-graduado”⁹. A estes cursos só são admitidos profissionais com cinco ou mais anos de experiência profissional. A acreditação dos cursos de formação especializada também é da competência do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua¹⁰. Estes cursos consideram as seguintes áreas: educação especial; administração escolar e administração educacional; animação sócio-cultural; orientação educativa; organização e desenvolvimento curricular; supervisão pedagógica e formação de formadores; gestão e animação da formação; comunicação educacional e gestão da

⁹ Dec. -Lei nº95/97, de 23 de Abril

¹⁰ Dec. -Lei nº95/97, de 23 de Abril (Art. 8º, 2)

informação¹¹. As necessidades do sistema educativo podem fazer alargar estas áreas, pois a legislação prevê esta situação. Resta acrescentar que estes cursos podem fornecer um diploma de estudos superiores especializados; o grau de licenciatura; um diploma de um curso de especialização de pós-licenciatura; um diploma de conclusão da parte curricular de mestrado; o grau de mestre; ou o grau de doutor¹².

Neste momento de análise e apreciação sobre a formação de professores, que tem sido preconizada, pode dar-se conta de novos problemas e de novos desafios que se colocam à formação e particularmente à formação profissional (campo de incidência e interesse deste trabalho). Importa, então, reflectir sobre algumas dessas questões.

A progressão na carreira docente que depende do cursar de acções de formação, que atribuem os créditos necessários para a subida de escalão/remuneração dos professores inverte a lógica da procura de formação pela necessidade e pelo prazer de aprender para colocar os formandos numa postura de “caça” aos créditos. O intuito da obtenção de créditos, leva os professores a frequentarem cursos (“sejam eles quais forem”) cujos resultados são discutíveis em termos de repercussão para a prática.

Os modos escolarizados que a formação contínua tem assumido, cujo enfoque se centra na transmissão dos saberes em detrimento da produção dos saberes, confere aos professores um papel passivo no seu processo formativo (Amiguinho, 1992).

A perspectiva “bancária” da formação assente em compensar “supostas carências” de conhecimentos dos professores ou défices de formação (Barroso, 1997) tem subjacente uma lógica de formação orientada pelas necessidades do sistema que relega para segundo plano as necessidades dos sujeitos em formação e trazem aos profissionais dificuldades em articular os conteúdos de formação com as situações práticas, conferindo-lhes sentido.

A lógica da formação subordinada aos mecanismos de acreditação faz os profissionais sujeitarem-se a uma oferta de formação que nem sempre tem impacto ou é relevante na melhoria da sua actividade profissional.

A linha tecnicista dos processos de formação eminentemente marcada por preocupações de eficácia e melhoramento do sistema, enfatiza a individualidade e a competição entre formandos em vez de processos colaborativos.

A distância entre o lugar de formação e o lugar de actuação, ou a distância entre a formação, os docentes e as organizações onde trabalham, trazem aos profissionais

¹¹ Dec. -Lei nº95/97, de 23 de Abril

¹² Dec. -Lei nº95/97, de 23 de Abril (Art. 5º, 2)

dificuldades em articular os conteúdos de formação com os contextos de trabalho descobrindo a intenção da formação e potencializando-a, num percurso significativo de apropriação pessoal (Amiguinho et al, 1997; Barroso, 1997).

Existe um reconhecimento geral de que as questões, antes, apontadas têm mostrado a ineficácia da formação contínua tradicional. Estes aspectos podem levar a reflectir sobre alternativas, conducentes a uma implicação real dos professores na sua formação e a um envolvimento concreto na melhoria das suas práticas.

Assim, o pressuposto de que o professor com base na sua experiência, nos seus conhecimentos e crenças em articulação com o contexto de trabalho, tem um papel decisivo na sua formação, contraria o modelo escolar de formação e reforça as virtualidades do modelo reflexivo e investigativo ou, dito de outro modo, fortifica a validade do modelo interactivo-reflexivo de formação (Chantraine-Demilly, 1992). Este modelo subentende que formadores e formandos são colaboradores; não há conteúdos pré-determinados ao momento de formação, antes pelo contrário os saberes são produzidos em cooperação e em negociação colectiva e contínua (entre formador e formando), porque devem ajudar a resolver os problemas práticos do professor (Chantraine-Demilly, 1992).

Em conformidade com esta perspectiva, que envolve equipas de professores em trabalho colaborativo, realçam-se as ligações entre a aprendizagem e a experiência e entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido pelo professor. Neste cenário, cabe a noção de professor-investigador (Stenhouse, 1987; Zeichner, 1993; Perrenoud, 1993; Alarcão, 2001; Nóvoa, 1995) e a concepção de profissional-reflexivo (Schön, 1992^a; Schön, 1992b; Zeichner, 1993; Pérez-Gomez, 1995; Alarcão, 1996; Alarcão e Sá-Chaves, 1994). Quanto à formação, esta situa-se no âmbito dos paradigmas de cariz construtivista e ecológico que sustentam o papel activo dos formandos na construção do seu conhecimento e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, J., 1997; Alarcão e Sá-Chaves, 1994).

Assim entendida, a formação contínua surge como um instrumento de aprendizagem profissional, em que os formandos pela análise e mudança das práticas, crescem e se desenvolvem profissionalmente, conferindo sentido à formação.

É precisamente neste sentido que o termo *desenvolvimento profissional* (noção que será abordada com maior profundidade noutra parte deste trabalho) tem vindo a substituir a noção de formação contínua, dado que traduz a ideia de uma aprendizagem continuada; num processo evolutivo; com carácter contextual, experiencial e

organizacional; orientado para a mudança a partir de acções conjuntas. O desenvolvimento profissional supera assim a lógica “escolar”; recusa submeter o formando a um programa previamente construído, ultrapassa o pressuposto de compensar os défices e as carências de conhecimentos e excede a dimensão individualista do crescimento profissional, aspectos que subjazem ao conceito de formação contínua.

Como refere Marcelo (1995), o conceito de desenvolvimento profissional dos professores é “aquele que melhor se adapta à concepção actual do professor como profissional do ensino” (1995:55). Este autor justifica a sua opinião ao considerar que a noção de desenvolvimento profissional possui “uma conotação de evolução e de continuidade que[...] parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (1995:55). O autor refere ainda que o desenvolvimento profissional

“pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança. Esta perspectiva constitui um marco decisivo para a resolução dos problemas escolares no sentido da superação do carácter tradicionalmente individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores” (1995:55).

Finalmente, realça o aspecto da indagação-reflexão referindo que a “indagação reflexiva pode ser uma estratégia a utilizar com os professores em formação e em exercício, facilitando uma tomada de consciência dos problemas da prática” (1995:55).

Neste contexto, pode-se dizer que, apesar da linha escolarizada e tradicional da formação contínua constituir, ainda, o modelo mais generalizado, têm-se desenvolvido pontualmente e paralelamente outras práticas de formação que assumem aquela perspectiva e reinventam o desenvolvimento profissional dos professores. É neste quadro que se salienta a perspectiva da *Formação em Contexto*, tema que irá ser abordado no ponto subsequente deste trabalho.

1.2.2 Formação em Contexto de Trabalho

A tradicional formação profissional contínua estabelece uma dicotomia entre o lugar de «aprender» e o «lugar de fazer» (Barroso, 1997) que é característico do modo escolar de ensinar, aprender e formar. Este formato tem vindo a ser contrariado por uma

tendência de fazer acontecer as situações formativas nas situações de trabalho¹³. Não se trata, obviamente nem somente, de transferir a formação do espaço académico para o espaço de actividade profissional, mas antes de propiciar e valorizar a articulação das práticas de formação com os contextos de trabalho. Esta perspectiva tem subjacente a ideia de conceber a escola como um contexto no qual trabalhar e formar não são actividades distintas (Nóvoa, 1995). Deste modo, a formação é entendida como um processo permanente integrado no dia a dia dos professores e em que estes são elementos e produtores activos das diversas fases do processo de formação (Nóvoa, 1995). Como refere Barroso (1997:74) trata-se de “uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos”.

A formação clássica escolarizada, mesmo aquela que é coproduzida com os formandos através de um levantamento de necessidades e de propostas de conteúdos de formação, é estandardizada, instrumental, consumista e dirigida à capacitação individual. Esta actividade formativa tem pouco impacto na mudança das práticas e dos contextos de trabalho, e por isso é pouco eficaz quando está presente a necessidade de se produzirem mudanças organizacionais. Neste âmbito, a formação centrada na escola, nas necessidades da comunidade educativa e nos seus projectos, sustentada em modalidades inovadoras deles emergentes, parece ser uma alternativa à perspectiva que tende a servir posicionamentos ou necessidades particulares.

Deste modo, a formação em contexto apela a novos modos de pensar, de produzir o saber e de organizar os processos de trabalho, nomeadamente: trabalhar em equipa, ter em conta a organização no seu todo, desenvolver uma comunidade de aprendizagem permanente, nas e através das situações profissionais, no quadro da organização. Este modelo pressupõe modos de formação abertos, integrados no trabalho, participativos e que favorecem a autoformação.

Aqui, o exercício profissional não separa a função de produção da função de aprendizagem. Este processo contempla a dimensão individual, mas também a dimensão colectiva e interactiva resultando numa aprendizagem organizacional.

¹³ É neste quadro que a formação em contexto de trabalho e formação centrada na escola constituem um claro exemplo da emergência de novos paradigmas no campo da educação de adultos e especificamente no campo da formação contínua de professores (Barroso, 1997)

É esta dimensão colectiva que permite aos indivíduos aprenderem através da organização e que, por outro lado, possibilita que as próprias organizações «aprendam», reforçando a sua capacidade de autonomia e de mudança. Esta associação entre processos colectivos de aprendizagem e processos de mudança organizacional adquire pertinência no quadro das organizações escolares, e pode concretizar-se através do projecto educativo de escola. O projecto educativo de escola enquanto instrumento essencial de gestão estratégica do estabelecimento de ensino pode definir e concretizar um plano de formação contextualizado, contrariando, deste modo, uma concepção da mudança educativa de natureza tecnológica, associada a decisões verticais e coercivas, em que a administração central define soluções para posteriormente as impor à periferia (às escolas e aos professores). A formação centrada na escola não é compatível com processos de condução formativa, das escolas e dos professores, a partir da administração central. Pelo contrário, os planos de formação tendem a articular-se com o plano estratégico da escola e orientam-se para a resolução de problemas (Barroso, 1997). Neste quadro, ganha sentido a expressão “organizações que aprendem” do autor Senge (1992) referido por Bolívar (1997:83) e que o mesmo (1992) define como:

“organizações onde os indivíduos expandem continuamente a sua aptidão para criar os resultados que desejam, onde se criam novos e expansivos padrões de pensamento, onde a aspiração colectiva fica em liberdade, e onde os indivíduos aprendem continuamente a aprender em conjunto” (cit. Bolívar:83-84).

Assim, a formação em contexto de trabalho desenvolve dinâmicas formativas que facilitam a transformação das experiências vividas no quotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, encaminhado pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e colectivo. É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que torna possível a realização simultânea de mudanças individuais e colectivas. Como refere Hargreaves (1998) não se pode ignorar o professor como pessoa e ignorar o estabelecimento de ensino como organização social. Estas são dimensões interdependentes (Barroso, 1997). Logo, a formação em contexto sugere uma estratégia «ecológica», afirma Canário (1994) referido por Barroso (1997), que combina e torna concomitantes estas duas dimensões. Pretende-se que a organização e o conjunto de profissionais formem uma organização apta à aprendizagem (Barroso, 1997) ou uma

comunidade aprendente em que “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham”, diz Canário (1994) referido por Barroso (1997:74). Deste modo acontece uma integração entre a dimensão da formação e a dimensão da organização que leva a uma articulação das situações de formação com as situações de trabalho (Barroso, 1997).

É que, a ineficácia da tradicional formação contínua escolarizada e as dificuldades em transferir o conhecimento das situações de formação para as situações da prática se deve, em parte, à sua exterioridade em relação às pessoas e em relação às organizações (Barroso, 1997). Pelo contrário, a formação em contexto encara os professores como profissionais que se formam, num trabalho colectivo de reflexão sobre os seus processos de trabalho e, por outro lado, encara as escolas como lugares onde os professores aprendem (Hargreaves, 1998).

A formação, nesta perspectiva, é um processo de mudança de representações, de valores e de comportamentos, por parte dos professores que colectivamente aprendem, descobrindo novas maneiras de agir individual e colectivamente. Por outras palavras, significa mudar os processos de interacção social dentro da escola que, no caso dos professores, significa transformar uma cultura fortemente individualista por uma cultura baseada na colaboração e no trabalho de equipa. São exemplos desta nova cultura de formação as práticas que se apresentam a seguir.

1.2.2.1 Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias / Effective Early Learning (DQP/EEL)

O projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”, designação que recebeu quando foi divulgado e iniciado em Portugal¹⁴, nasceu no Reino Unido, em 1993, com o nome de “The Effective Early Learning Project”¹⁵, sob a direcção de Christine Pascal e Anthony Bertram. Actualmente está a ser implementado, em todo o Reino Unido, por uma equipa de educadores de infância coordenados por aqueles investigadores. Os objectivos primordiais do projecto são:

¹⁴ Em Portugal este o projecto foi incrementado sob a designação de DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias), no âmbito do Projecto Infância da Associação Criança (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2000) onde tem sido sustentáculo de larga investigação empírica. O projecto foi, também, adaptado a nível nacional no âmbito de uma parceria DEB (Direcção do Ensino Básico), EEL (Effective Early Learning) e AC (Associação Criança).

¹⁵ No Reino Unido, o projecto tem sede no Centre for Research in Early Childhood, University College, Worcester

“1. Desenvolver uma estratégia economicamente rentável para avaliação e melhoramento da qualidade e eficácia da aprendizagem pré-escolar das crianças pequenas num vasto leque de contextos educativos e de atendimento em Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda do Norte.

2. Avaliar e comparar rigorosa e sistematicamente a qualidade da aprendizagem pré-escolar disponibilizada no diversificado leque de contextos educativos e de atendimento que caracterizam a educação pré-escolar no reino Unido” (Pascal, e Bertram, 2000: 18)

Genericamente, o projecto tem em vista efectivar a mudança e o melhoramento nos serviços de educação pré-escolar existentes e, simultaneamente, desenvolver as competências de todos os que trabalham com crianças desse nível educativo. Com esta ampla finalidade, o projecto centra-se na aplicação e desenvolvimento de um conjunto de procedimentos de avaliação e melhoria da qualidade que “podem ser usados na formação, no desenvolvimento institucional, na monitorização e na abordagem crítica de todos os contextos de educação pré-escolar” (Pascal e Bertram, 2000:18). A aplicação de instrumentos quantitativos e qualitativos “para avaliação e comparação da qualidade dos serviços prestados” (Pascal, e Bertram, 2000:18) fazem parte do desenvolvimento deste processo.

O projecto valoriza, igualmente, as dimensões da investigação e do desenvolvimento. Na vertente da investigação, existem ligações estreitas entre a pesquisa e a prática educativa uma vez que

“a investigação é informada pelos educadores de infância, ao mesmo tempo que os informa. Os papéis de investigador e educador de infância surgem interligados em todo o processo. Todos os elementos da equipa de investigação são educadores de infância por formação e aptos a desempenharem este papel nos contextos educativos onde trabalham” (Pascal, e Bertram, 2000:19).

Na vertente do desenvolvimento, o projecto pretende incrementar e melhorar “a qualidade e eficácia da aprendizagem das crianças pequenas” (Pascal e Bertram, 2000:18). Esta dimensão concretiza-se nas instituições de educação pré-escolar a partir de um plano que se inicia com uma auto-avaliação (validada externamente) para depois se passar ao planeamento da acção e ao melhoramento.

O projecto tem uma natureza colaborativa, pois todo o trabalho é desenvolvido em parceria entre os consultores externos e a equipa de profissionais da instituição, que se

envolvem desde o início nos processos de avaliação, planeamento e melhoria da qualidade do seu trabalho com as crianças (Pascal e Bertram, 2000; 1999).

Na prática e partindo dos pressupostos antes referidos, o projecto de Avaliação e Melhoria da Qualidade desenvolve-se em quatro estádios, de acordo com Pascal e Bertram (2000:21):

“Estádio 1: Avaliação – durante o qual investigadores e participantes trabalham em conjunto para documentarem e avaliarem a qualidade da aprendizagem pré-escolar no respectivo contexto educativo.

Estádio 2: Planeamento da acção – durante o qual os participantes se reúnem para identificarem as prioridades de acção e produzirem um plano de acção que as implemente.

Estádio 3: Melhoria – durante o qual é implementado o plano de acção para melhorar a qualidade dos serviços prestados.

Estádio 4: Reflexão – durante o qual os participantes são incentivados a reflectirem sobre o processo de Avaliação e Desenvolvimento e a fazerem uma crítica do impacto do plano de acção à luz da experiência adquirida”

Convocando a experiência de Pascal e Bertram (2000;1999) pormenoriza-se, a seguir, o processo que ocorre em cada um destes estádios.

- Estádio 1 – Avaliação

A equipa técnica do contexto educativo trabalha em conjunto com o consultor externo do projecto¹⁶, com os pais e com as crianças para avaliar a qualidade dos serviços dispensados. A qualidade da prática é documentada e avaliada através de metodologias (qualitativas e quantitativas) tais como: “observações detalhadas de crianças e adultos, entrevistas aos pais, aos colegas e às próprias crianças, análise documental e uma série de questionários” (Pascal, e Bertram, 2000:21). Acresce referir que os educadores de infância participantes no projecto são previamente preparados com formação adequada para poder participar colaborativamente nesta avaliação. O processo de avaliação recorre a duas técnicas de observação que medem os processos de ensino e aprendizagem: a Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Empenhamento do Adulto. Estas escalas têm como precursor Ferre Laevers (1996).

A Escala de Envolvimento da Criança utiliza a observação para medir o envolvimento da criança nas actividades. Aquela observação valoriza mais a compreensão do processo de aprendizagem da criança do que a descrição do produto.

¹⁶ Em Portugal no âmbito do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias este actor recebeu o nome de Elemento de Apoio ao Projecto

Partindo dos fundamentos de Leavers (1993), Pascal e Bertram (2000; 1999) referem que a escala de envolvimento tem como pressuposto a ideia de que quando as crianças estão a realizar aprendizagens a um nível profundo manifestam certas características que aquele investigador sintetiza na noção de “envolvimento”. Esta noção diz respeito “ao impulso exploratório das crianças e abrange também o nível de concentração e motivação da criança” (Pascal e Bertram, 2000:22) e revela ainda a “correspondência entre a capacidade e o desafio colocado por uma actividade” (Pascal e Bertram, 2000:22) à criança, bem como reflecte a importância e o interesse que uma dada actividade tem para ela. Deste modo, Leavers (1993) referido por Pascal e Bertram (2000; 1999) afirma que “o nível de envolvimento evidenciado por uma criança é um indicador-chave da qualidade e eficácia dessa experiência de aprendizagem” (Pascal e Bertram, 2000:22).

Em suma, de acordo com Leavers (1994) referido por Pascal e Bertram (2000; 1999), a escala mede os níveis de envolvimento a partir da ausência ou presença de um conjunto de sinais que compreendem: concentração; energia; criatividade; expressão facial; persistência; precisão; tempo de reacção; linguagem; satisfação. A escala apresenta uma pontuação que se situa entre o nível 1 e o nível 5. O nível 1 evidencia um envolvimento nulo, e o nível 5 evidencia um envolvimento intenso (Pascal e Bertram, 2000; 1999).

A Escala de Empenhamento do Adulto, de acordo com Laevers (1996); Bertram (1996) e Pascal et al (1996) referidos por Pascal e Bertram (2000; 1999) constitui outro instrumento fundamental para completar o processo de avaliação da qualidade. Esta escala permite avaliar a “qualidade das interacções de um adulto com uma criança” (Pascal e Bertram, 2000:23). A esta escala está subjacente a ideia de que “o estilo de interacções entre o educador e a criança é um factor crítico para a eficácia da experiência de aprendizagem” (Pascal e Bertram, 2000:23). A escala mede os níveis de empenhamento a partir da ausência ou presença de um conjunto de sinais que compreendem: sensibilidade; estimulação e autonomia.

Pormenorizam-se estas noções através das palavras de Pascal e Bertram (2000:23):

“SENSIBILIDADE: Trata-se neste caso da sensibilidade do adulto aos sentimentos e bem-estar da criança, e inclui elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afecto.

ESTIMULAÇÃO: Esta é a forma como o adulto intervém num processo de aprendizagem e o conteúdo de tais intervenções.

AUTONOMIA: Este é o grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher actividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais.”

Todos os dados são compilados em folhas de registo próprio formando, deste modo, um relatório de avaliação sobre a qualidade das aprendizagens em cada contexto de educação pré-escolar. (Pascal e Bertram, 2000; 1999). Seguidamente, a equipa tem acesso aos dados para, em conjunto, todos os participantes analisarem, discutirem, levantarem questões e avaliarem. Neste contexto, todas as questões e pontos de vista serão considerados. Esta etapa confere validade ao relatório efectuado (Pascal e Bertram, 2000; 1999).

- Estádio 2 – Planeamento da Acção

Nesta fase, a equipa do contexto educativo faz um levantamento de prioridades de acção, bem como, dos meios e competências necessárias para as consubstanciar. Neste cenário, é fundamental explicitar bem o que se pretende fazer e captar todas as fontes de apoio ou de recursos para obter o necessário para concretizar o que se pretende. Assim, como refere Pascal e Bertram (2000:24)

“Comunicar claramente a todos aqueles que vão estar envolvidos no Plano de Acção o que vai acontecer e de que modo podem ajudar é um dos pontos críticos desta fase do processo de melhoria da qualidade. Ajudar outras pessoas a sentirem-se envolvidas e dar-lhes algum poder e responsabilidade no desenrolar do processo de melhoria da qualidade ajuda a garantir o seu apoio e também dividir os encargos de quaisquer mudanças que venham a ser requeridas. Crianças, pais, membros da comunidade local e colegas, todos têm um contributo a dar, ao mesmo tempo que lhes é dada a oportunidade de o fazerem”.

Surgirá, então, um Plano de Acção realista, viável, com objectivos precisos e indicação da data prevista de concretização (Pascal e Bertram, 2000; 1999).

- Estádio 3 – Melhoria da Qualidade

Esta é a fase de implementação do Plano de Acção e simultaneamente de formação e desenvolvimento individual e institucional. Ao longo desta fase é importante que a equipa recolha evidências e reflecta sobre “os efeitos da acção na qualidade da aprendizagem no contexto educativo em causa” (Pascal e Bertram, 2000:25). Nesta fase procede-se, mais uma vez, à observação sistemática das crianças e

dos adultos para recolher dados que darão “credibilidade aos juízos de valor sobre a eficácia do processo de Melhoria da Qualidade que venham a ser produzidos” (Pascal e Bertram, 2000:25).

- Estádio 4 – Reflexão

Sendo a última fase deste percurso, Pascal e Bertram (2000:25) sugerem que a equipa seja “incentivada a reflectir sobre o processo de avaliação e melhoria da qualidade e a fazer a crítica do impacto do seu plano de acção à luz da experiência adquirida”. Neste cenário, a comparação dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação – Escala de envolvimento e Escala de empenhamento – aplicados antes e depois da implementação do Plano de Acção, mostrará o impacto produzido pelo processo de melhoria da qualidade e facilitará aquela reflexão que será registada num relatório. A partir desta etapa poderá seguir-se “um novo ciclo de Avaliação e Melhoria da Qualidade” (Pascal e Bertram, 2000:25).

Ao longo de todos os estádios do Projecto Effective Early Learning – EEL, as equipas dos contextos educativos em causa são apoiadas pelo consultor externo do projecto e deverão fazer parte de uma Rede Local de Desenvolvimento de Qualidade em Parcerias constituída por diversos contextos educativos participantes, que reúnem periodicamente para discutir seus problemas e progressos, segundo Pascal e Bertram (2000; 1999).

De acordo com a experiência daqueles autores (2000:25-26) resta acrescentar que:

“É inegável que a implementação deste processo em quatro fases é uma tarefa de grande exigência. [...] As equipas técnicas que pretendem avaliar e melhorar a qualidade da aprendizagem no seu contexto educativo precisam de ter presente que este processo não pode ser realizado de um dia para o outro e sem esforço. [...] O tempo é um bem precioso na conjuntura actual, mas os benefícios de um compromisso desta natureza com um aumento da qualidade são amplos e variados, e também necessários, se se pretende abordar seriamente o problema da qualidade da aprendizagem”.

1.2.2.2 A Associação Criança

Apresentação da Associação Criança

A Associação Criança¹⁷ surge como um projecto de “advocacia a favor da criança e como uma organização pedagógica de apoio ao desenvolvimento sustentado da

¹⁷ É a sigla de Criando Infância Autónoma Numa Comunidade Aberta

educação de infância” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:10). Nasce no final de 1995, no seguimento do Projecto Infância¹⁸ da Universidade do Minho, com um grupo de investigadores do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e de educadores de infância que se disponibilizaram para impulsionar e promover esse projecto, na sequência de uma política de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar, enunciada como prioridade, e que fez emergir a necessidade de desenvolver a vertente da formação em contexto¹⁹. Assim, sediada em Braga, a associação é constituída formalmente²⁰ em Outubro de 1997. Sendo uma associação de natureza privada²¹ tem o fim público de apoiar contextos de infância públicos e privados (estatais, municipais, particulares e solidários).

Esta associação baseia-se no trabalho colaborativo de educadores, professores, psicólogos, formadores e investigadores e nas suas perspectivas para conseguir captar uma visão multidisciplinar das necessidades educativas das crianças.

É, por isso, uma associação de profissionais de desenvolvimento humano (educadores, professores, psicólogos, formadores e investigadores) para profissionais de desenvolvimento humano e deste modo tem como ampla finalidade

“o desenvolvimento dos vários profissionais que actuam na educação de infância inserida na melhoria dos contextos organizacionais em que trabalham, para promover práticas educativas e organizacionais conducentes ao desenvolvimento das crianças e suas famílias”
(Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:27-28).

É neste enquadramento que se concretiza um desenvolvimento sustentado, pois a associação apoia o desenvolvimento dos profissionais e a melhoria dos contextos em

¹⁸ *O Projecto Infância: Contextualização de modelos pedagógicos construtivistas para a educação de infância*, iniciou-se em 1991-92 e é um projecto que tem como finalidade principal identificar e contextualizar factores de qualidade na educação de infância, com a finalidade de melhorar a educação e os cuidados prestados às crianças e suas famílias. É um projecto que articula a formação (de educadoras de infância e outros profissionais de ensino e apoio a crianças pequenas), a investigação (sobre factores de qualidade e os resultados da construção participada da qualidade em contextos de educação de infância) e a intervenção no terreno (em várias dimensões que contribuem para o processo geral de desenvolvimento profissional). Este projecto é coordenado por Júlia Oliveira-Formosinho e concretizado por uma equipa de docentes e investigadores do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e um grupo de educadores de infância (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001).

¹⁹ A universidade não tem tradição de desenvolver projectos de apoio e intervenção no terreno e formação em contexto. Por um lado, porque a sua principal finalidade é a educação formal (inicial, especializada e pós-graduada e, por outro lado, a sua costumada organização disciplinar rígida dificultam a concretização daquele tipo de projectos (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001).

²⁰ Funcionou como pró-associação desde 1996 (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001).

²¹ Tem o apoio, desde o início, da Fundação Aga Khan e da Fundação Calouste Gulbenkian (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001).

que trabalham de modo a possibilitar uma educação das crianças integrada com as necessidades dos pais e das comunidades em que estão inseridas (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001). Isto implica o compromisso da Associação Criança para com o desenvolvimento organizacional das instituições onde os educadores trabalham, tendo como perspectiva o desenvolvimento das crianças e as necessidades de suas famílias.

Visão e missão da Associação Criança

A Associação Criança reconhece e assume o valor formativo da criança pequena e afirma a necessidade de uma política para a infância que promova a sua protecção numa perspectiva de responsabilidade e justiça social. Como parte desta visão, a Associação Criança considera, ainda, incondicionalmente que a criança é “um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interacção com os seu contextos de vida” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:30). Estes aspectos consubstanciam a *visão* da associação e configuram a sua *missão* como uma entidade que promove “programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2000:39). Deste modo, a Associação Criança colabora na construção de contextos educativos “humanizantes” e “centrados no desenvolvimento das crianças, mas mediado através da actuação junto dos profissionais e dos dirigentes” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:30) das instituições a quem dá apoio.

Desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional

De acordo com Oliveira-Formosinho (1998; 2001), pode-se compreender o desenvolvimento profissional dos professores numa perspectiva sistémica e de igual modo o processo de mudança da escola. Isto é, as melhorias num destes campos influenciam o outro campo (Fullan, 1982 in Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001). Este facto, faz perceber a proximidade e a interdependência dos dois domínios e revela a indispensabilidade do apoio organizacional para o desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001). Evidencia-se, assim, a ligação existente entre os domínios do desenvolvimento profissional, do desenvolvimento organizacional e como corolário os da inovação educacional (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:30).

O desenvolvimento profissional e a inovação organizacional

A investigação recente põe em evidência o facto de que o desenvolvimento profissional é um processo que acontece nos contextos de trabalho ou de actuação, estando intimamente ligado com o contexto organizacional é aí o lugar onde deve ser promovido (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2000, 2001, 2002). Neste sentido, Fullan afirma que “o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre” (1982, cit. Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:31) traduzindo, deste modo, o carácter sistémico dos processos de melhoria da escola. Daqui decorre a convicção da indispensabilidade dos suportes organizacionais para o desenvolvimento profissional, bem como, para a inovação e melhoria das escolas. É que, entendendo o desenvolvimento profissional como um processo vivencial e em contexto de trabalho, tem vindo a concluir-se que o envolvimento e a participação dos professores nos processos de melhoria, mudança e inovação das escolas são fundamentais (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2000, 2001, 2002).

Assim, de acordo com Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2000, 2001, 2002) o percurso inicia-se pela *identificação de um problema ou de uma necessidade* feita por professores, directores ou órgãos da escola, quer seja identificado de forma formal (levantamento de necessidades intencional; uso de instrumentos de recolha de dados) ou de forma informal (conversa, discussão, expressão de um sentimento crescente, verbalização de uma insatisfação). Segue-se a fase de *formulação e desenvolvimento das respostas* que se consubstancia na elaboração de um projecto ou de um plano de acção. Posteriormente acontece a fase de *implementação do projecto*. E, finalmente é necessário a *avaliação* do mesmo, efectuada em termos de resultados conseguidos (problemas solucionados; necessidades satisfeitas e aprendizagens feitas com a intervenção). Por vezes surgem novos problemas aos quais é necessário dar respostas, aqui outro processo se inicia.

Assim, o desenvolvimento profissional ocorre de forma *participada*, envolvendo os diferentes actores no levantamento de necessidades, na decisão sobre o plano de acção e na sua avaliação; é um processo *vivencial* pois ocorre em contexto de trabalho (formação centrada na escola) e implica uma aprendizagem que tem *relevância para as práticas e impacto na actuação* (formação centrada nas práticas) e conseqüentemente nas crianças (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001).

Os significados da Formação centrada na escola

A necessidade de responder aos problemas dos professores e a ineficácia da formação académica das universidades e das escolas superiores veio contribuir para a emergência da corrente de *formação centrada na escola* (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001).

A formação centrada na escola, de forma genérica, significa uma modalidade actual de formação contínua. Mas, enquanto conceito carece de uma definição precisa, já que pode conduzir a várias interpretações, interessando por isso clarificar como ele é entendido no contexto de intervenção da Associação Criança.

Seguindo a caracterização de Oliveira-Formosinho e Formosinho, J. (2001), este modelo define como *dimensão física* de formação a escola ou o contexto de trabalho dos docentes e não a universidade ou outra instituição formadora. Assim, se pode designar de *formação no contexto de trabalho*, já que a situação e o local de formação é o lugar de trabalho do professor. Acresce referir que a formação efectuada no contexto físico da escola não determina uma formação mais participada, pois não é só por se deslocar a formação da universidade para a escola que se consegue uma realidade mais envolvente e activa dos professores.

Este modelo define, também, como *dimensão organizacional* a própria escola, que sendo uma unidade social e organizacional com vontade colectiva e dotada de autonomia, decide qual a formação contínua necessária, quando, para quem e com que formato. Neste contexto, pode-se dizer que é uma *formação centrada na iniciativa da unidade organizacional escola* (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001). Acresce dizer que a própria natureza do modelo apela para as iniciativas de formação preconizadas pela escola, que considera as necessidades dos diferentes grupos de professores, mas também, da comunidade envolvente, das famílias e da população que serve. Não se pretende uma escola fortaleza sob pena de se interpretar a formação centrada na escola como “uma formação barricada na escola” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:34), antes se preconiza o paradigma de escola-comunidade educativa (Sarmiento, M. e Formosinho, J., 1999).

Aquele modelo perspectiva o professor e a sua formação de um modo diferente, já que este é considerado o actor da sua própria formação ao participar em todo o processo: fase de levantamento de necessidades, planificação, execução e avaliação da formação. Pode-se assim dizer que “a equipa formadora trabalha com ele e não para ele” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001: 33). Neste sentido, é uma

formação centrada nos professores, pois as necessidades dos professores integrados na escola e nos seus grupos profissionais são a base e o motivo da formação. Sublinhe-se, neste contexto, a *dimensão psicossocial* do processo de formação.

Tal modelo acentua uma *formação centrada nas práticas*, pois parte do levantamento das necessidades da prática (identificadas pelos professores ou outros actores da escola) para a planificação da formação que conduza à mudança dessas mesmas práticas. Ter em conta as necessidades e os problemas dos profissionais, bem como, os saberes práticos da profissão é relevante quando se pretende a mudança da prática. É que, sem mudança da prática a formação contínua é ineficaz, pois não tem interferência sobre os alunos. Deste modo, se destaca a *dimensão pedagógica* da formação centrada na escola.

Finalmente, este modelo preconiza a *auto-organização dos professores*, na medida em que considera que os professores, com preocupações e necessidades comuns, devem promover e levar a cabo a sua formação. Quer se trate de professores pertencentes a uma escola, a um sindicato, a uma associação ou outros grupos afins devem ser eles a organizar acções de formação para os seus membros. Distingue-se aqui a *dimensão político-cívica e ou político-corporativa* da formação centrada na escola. Acresce chamar a atenção para que não se interprete a formação centrada na escola como uma formação fechada nas necessidades, interesses, escolhas, e valores dos professores numa perspectiva de defesa de interesses corporativos, sem ter em vista o desenvolvimento das crianças e da comunidade. A acontecer, a *formação encerrada nos professores* pode conduzir mais ao desenvolvimento corporativo do que ao desenvolvimento profissional. Entende-se, assim, que o desenvolvimento profissional deve estar aberto à comunidade e ao exterior numa perspectiva ecológica de desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2000, 2001, 2002).

O desenvolvimento profissional e organizacional como mudança ecológica

- Perspectiva ecológica do desenvolvimento profissional

De acordo com Hargreaves e Fullan (1992, in Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001) o desenvolvimento profissional depende do contexto onde ocorre, que o pode ou não favorecer. Aqueles autores (1992, in Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:36) referem a este propósito que

“O processo de desenvolvimento do professor depende muito do contexto em que tem lugar. A natureza desse contexto pode fazer ou desfazer os esforços de desenvolvimento dos professores. Assim, é uma prioridade entender a ecologia do desenvolvimento do professor” (1992, in Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:36)

A situação ecológica encerra duas vertentes fundamentais: o contexto de trabalho directo e o contexto de ensino.

No *contexto de trabalho* há factores que suportam e incentivam os processos de desenvolvimento profissional ou pelo contrário podem acontecer factores que desencorajam ou inibem esses processos. A título de exemplo, pode-se referir que o horário, os recursos e a liderança da escola podem ser factores ambientais que interferem positivamente ou negativamente no desenvolvimento profissional nas escolas (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001).

No *contexto de ensino* as culturas de docentes (Hargreaves, 1992,1996 in Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001), a cultura de escola afectam também o desenvolvimento profissional dos professores. Pode-se afirmar, por exemplo, que existe causalidade entre a cultura profissional colaborativa e o sucesso da mudança nas escolas (Hargreaves, 1996, in Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001)).

Neste contexto, acresce referir com Hord e Boyd (1995, in Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001) que os professores são tanto mais capazes de apoiar as crianças quanto mais apoiados se sentem. Daqui decorre que a postura de apoio deverá fazer parte das culturas dos professores.

Numa perspectiva ecológica, é possível entender que o sistema desenvolvimento profissional tem conexões com o sistema desenvolvimento curricular e o sistema desenvolvimento organizacional. Dito de outro modo, os professores trabalham e actuam

“no desenvolvimento do currículo, no envolvimento parental ou na melhoria da escola com o objectivo de melhorar os métodos de ensino, o currículo, as estratégias de participação dos pais, das famílias e das comunidades. Estes projectos são iniciados para resolver problemas concretos. É na sua resolução que os professores adquirem, através da leitura, discussão, observação, treino, tentativa e erro, conhecimentos específicos e competências de resolução de problemas em equipa. (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:37).

Assim, naquela perspectiva (Bronfenbrenner, 1987), o desenvolvimento profissional do professor acontece pela interacção do professor com os contextos mais próximos ou mais vastos, onde ele actua e intervém para os transformar. Esta perspectiva teórica revela que “a aprendizagem do ser humano tem a ver directa e indirectamente, com os seus contextos vivenciais” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:37).

O modelo ecológico para o desenvolvimento profissional constrói-se com base nos seguintes pressupostos:

- “1. O reconhecimento da importância dos contextos profissionalizantes significativos.*
- 2. O reconhecimento da importância do alargamento das actividades em contexto e da renovação no desempenho de papéis ou mesmo do desempenho de novos papéis.*
- 3. O reconhecimento da importância das interacções e da comunicação entre esses contextos profissionalizantes.*
- 4. O reconhecimento da importância da influência doutros contextos culturais e sociais mais vastos nesses contextos profissionalizantes mais próximos e nos próprios professores.”*
(Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:37).

- Perspectiva ecológica da formação centrada na escola

Esta perspectiva centra, obviamente, a formação na escola e assegura que os processos de formação – desenvolvimento – inovação sirvam para concretizar mudanças reais na escola. Para isso, conta com “a sabedoria e as competências acumuladas dos professores” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:38) aumentando as suas competências e sucessivamente beneficiem os alunos.

Mas, a perspectiva ecológica do desenvolvimento profissional não se reduz aos actores e aos meios endógenos da escola. Estes necessitam dos contextos envolventes nomeadamente

“instituições de formação, especialistas em educação, movimentos pedagógicos, associações profissionais de professores, associações sindicais de professores, redes de escolas, projectos de professores” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:38-39).

Isto é, a escola tem de interactuar com os contextos envolventes para encontrar apoio e ajuda para os seus problemas. É nesta óptica de intervenção que acontece o apoio sustentado ao desenvolvimento profissional praticado pela Associação Criança (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001, 2002).

O desenvolvimento profissional sustentado no desenvolvimento organizacional

Para Bronfenbrenner (1987) o ambiente ecológico é composto por um conjunto de estruturas que interactivam e se interinfluenciam. Este autor (1987) apelida estas estruturas ou sistemas, ordenando-os do ambiente mais próximo para o mais distante, de: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

Nesta óptica, a sala de actividades é um microsistema (o contexto mais próximo de exercício da profissão do educador) onde a educadora interactiva com as crianças. Nesta sequência, o outro microsistema é o Jardim de infância onde a educadora interactiva com as crianças de outras salas, bem como, com as auxiliares de educação e as outras educadoras. Estes dois microsistemas, significativos para a educadora interactivam formando um mesossistema. Como refere Oliveira-Formosinho e Formosinho: “Se cada um destes microsistemas é importante para o processo de desenvolvimento profissional das educadoras, a relação entre eles não é menos importante” (2001:40).

É neste cenário ecológico que a Associação Criança entra com pertinência num contexto, e não de forma intrusiva como se poderia supor, pois funciona como um microsistema que favorece e ajuda as articulações mesossistémicas, isto é promove

“as interacções entre as salas de actividades, as interacções com outras valências da instituição, as interacções com as famílias e a comunidade, e as interacções com os membros da própria Associação no seu processo de apoio ao desenvolvimento profissional sustentado” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:40).

Por seu turno, a Associação Criança funciona, ainda, como um mesossistema na medida em que é um cenário onde ocorrem interacções entre “as educadoras das salas apoiadas e os formadores-investigadores da Associação” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:40).

O nível mesossistémico da actuação da Associação na instituição apoiada depende do que for desejado e negociado entre ambas. Assim, a intervenção pode ir desde a “consultadoria pedagógica e organizacional à formação em contexto, da orientação pedagógica até à orientação global” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:40).

A Associação Criança composta por uma equipa de formadores-investigadores e por educadoras do terreno consubstancia-se, assim, no desenvolvimento “de uma rede de intervenção e de investigação na acção, de reflexão e de formação” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:41). E, por extensão a Associação concretiza a sua intervenção, na relação entre os seus membros e “as educadoras no terreno, entre os seus membros e os dirigentes das instituições, entre as educadoras e os contextos apoiados pela Associação” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:41).

Esta rede desenvolve interações pedagógicas, centradas na reflexão e partilha de um referencial teórico pedagógico comum: o construtivismo. Para a Associação Criança, o referencial teórico construtivista abrange:

“tanto o modelo curricular como o modelo de intervenção educativa, tanto o modelo de formação em contexto como o processo de formação continuada da própria equipa formadora” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:41).

Estratégia organizacional das intervenções cooperadas da Associação Criança

- A Abordagem inicial por parte da organização a apoiar

Algum conhecimento prévio do trabalho realizado pela Associação Criança faz geralmente com que uma educadora, outras vezes, um grupo ou a direcção de uma instituição de educação pré-escolar interessada estabeleça contacto com a Associação e solicite cooperação. Este primeiro apelo representa, desde logo, uma manifestação de abertura para com a intervenção da Associação Criança. Ao basear as suas intervenções na solicitação e iniciativa dos apoiados, a Associação Criança tem como finalidade acautelar uma predisposição favorável para com a sua actuação. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho:

“A estratégia de basear as intervenções na iniciativa dos apoiados visa garantir, à partida, exactamente essa imagem positiva e essa predisposição favorável” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2002:19).

Segue-se um contacto formal com a direcção da instituição para regularizar a situação e iniciar o processo (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001, 2002).

Estudo dos contextos e processos

No cenário do tem vindo a ser referido sobre a intervenção da Associação Criança nos contextos em apoio, importará agora aludir a alguns instrumentos que são utilizados como referência pela Associação para fazer o estudo dos contextos e dos processos e da sua qualidade com a finalidade de conduzir os processos de melhoramento.

- A utilização do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias no estudo do empenhamento organizacional

O Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) é um dos mais significativos para avaliar e desenvolver a qualidade em contextos de educação pré-escolar. Este projecto no Reino Unido é dirigido por Christine Pascal e Tony Bertram e toma o nome de Effective Early Learning. Em Portugal, foi iniciada a sua implementação em 1996, pelo Projecto Infância e seguido pela Associação Criança. Mais tarde, o Departamento de Educação Básica divulgou este projecto a todo o país, coordenado cientificamente por Júlia Oliveira-Formosinho, promovendo a formação de conselheiros e accionando a sua implementação.

O projecto problematiza o conceito de qualidade no âmbito da educação e infância (Pascal e Bertram, 1999) sustentando a ideia de que é um conceito “valorativo, subjectivo e dinâmico que varia com o tempo, a perspectiva e o lugar” (Pascal e Bertram, 1999:24). Não se podem, assim, estabelecer definições precisas nem estáticas. Porém, aqueles autores asseguram que a avaliação da qualidade é tanto mais segura quanto mais a sua perspectiva for “partilhada e acordada entre todos os que mais de perto contactam com as experiências submetidas a avaliação” (Pascal e Bertram, 1999:24). Assim, a avaliação é feita com a participação de pais, crianças, equipa de educadores e pessoal não docente, dirigentes das instituições, autarquias (se estiverem envolvidas) e os conselheiros do projecto EEL. Espera-se, com esta participação, colocar em destaque e debate os diferentes aspectos da qualidade de um centro e deste modo facilitar a melhoria e a mudança. É que, aqueles autores afirmam, contudo, que há aspectos da prática e do conteúdo educativo que fornecem as condições básicas e as experiências essenciais para que haja uma prática de qualidade na educação de infância (Pascal e Bertram, 1999). Educadores e conselheiros trabalham, então, em conjunto para avaliarem a qualidade, estabelecerem um plano de acção, procederem à implementação das mudanças e reflectirem para avaliar os melhoramentos à luz da experiência e das aprendizagens realizadas. Pode-se dizer que este processo assenta no “desenvolvimento

dos práticos e no desenvolvimento institucional” através da “formação e da investigação-acção feita colaborativamente pelos práticos” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:43). Este projecto introduz como novidade dar enfoque à avaliação dos *contextos e dos processos para chegar aos produtos* (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001). Para tal, dispõe de um quadro conceptual e de dois instrumentos de observação fundamentais:

- a *escala de envolvimento da criança*, “que mede o nível de envolvimento (aprendizagem em profundidade) das crianças nas actividades” (Pascal e Bertram, 1999:29);

- a *escala de empenhamento do adulto* “que mede as qualidades de um ensino eficaz demonstrado pelo adulto” (Pascal e Bertram, 1999:29).

A primeira escala foi desenvolvida por Leavers (1994, 1997) e exhibe características que resumem o conceito de envolvimento²². A segunda escala foi desenvolvida por Bertram (1996, Pascal e Bertram, 1999), e apresenta características que sintetizam o conceito de empenhamento²³. Pascal e Bertram (1999) afirmam que o nível de envolvimento da criança e de empenhamento do adulto são, respectivamente indicadores-chave e factores-chave da qualidade e eficácia das experiências de aprendizagem.

A utilização deste referencial permite uma triangulação entre os práticos, os contextos e as autoridades locais (quando há colaboração deste sector) na implementação e verificação das melhorias produzidas na educação das crianças e no consequente apoio ao processo de desenvolvimento dos profissionais. Como refere Oliveira-Formosinho e Formosinho:

“O desenvolvimento construído por esse processo tem o seu suporte em uma triangulação específica entre:

- 1. os práticos, que se sentem mais confiantes e articulados acerca das suas práticas, onde introduziram mudança, melhorando assim as suas qualificações;*
- 2. os contextos, que melhoraram a sua provisão, se empenharam no desenvolvimento profissional e no trabalho de equipe, estabelecendo um ciclo de avaliação contínua e melhoria e ajudaram a dar visibilidade social à criança pequena;*
- 3. as autoridades locais, que apoiaram o desenvolvimento do sector, facilitaram e financiaram a formação e o desenvolvimento desse domínio, estabeleceram um sistema*

²² Inclui os seguintes sinais de envolvimento: concentração; energia; criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reacção; linguagem; satisfação

²³ Inclui os seguintes sinais de empenhamento: sensibilidade; estimulação; autonomia

coerente e contínuo de avaliação e desenvolvimento e ajudaram a dar à criança pequena a atenção educacional e social de que necessita” (2002:20-21).

- A utilização da escala PIP – Project Implementation Profile e da escala ECERS – Early Childhood Education Rating Scales na análise do empenhamento organizacional

A Associação Criança inicia a sua intervenção pela análise da instituição em circunstância, procurando compreender e caracterizar o *contexto* e o *processo* praticado naquela realidade.

Para o *estudo dos contextos*, habitualmente a Associação Criança utiliza o instrumento PIP – *Project Implementation Profile* – instrumento de avaliação desenvolvido pela Fundação de Investigação Educacional Hight/Scope (1992), no foco do Modelo Hight Scope e a ECERS – *Early Childhood Education Rating Scale* (Harms, Clifford e Cryer, 1998). No entanto, para o *estudo dos processos* a Associação Criança utiliza, como foi referido anteriormente, a Escala de envolvimento de Ferre Leavers (1994 b) e a Escala de empenhamento de Bertram (1996 in Dossier EEL Project/DQP Project, 1998). São utilizados ainda outros instrumentos criados no foco do Projecto Infância.

O estudo preliminar da realidade a partir dos contextos e dos processos desenvolvidos numa dada instituição possibilita à Associação Criança analisar o empenhamento organizacional, isto é, o estudo do empenhamento e da interacção, sobretudo dos dirigentes e dos educadores ou outros profissionais significativos na instituição, como é o caso de assistentes sociais, psicólogos ou outros. A Escala de empenhamento tem como finalidade revelar a interacção existente entre o educador e as crianças, mas numa fase inicial de estudo da instituição interessa sobretudo à Associação Criança utilizar esta escala para perceber a interacção entre os adultos da instituição.

Após este levantamento inicial, a Associação Criança decide sobre se deve ou não avançar com a intervenção na instituição em causa. No caso afirmativo toma, então decisões acerca do modo como deverá intervir.

É que, a Escala de empenhamento, composta por sub-escalas, permite fazer uma avaliação da sensibilidade, da autonomia e da estimulação (análise dos processos de interacção). Ora, através de conversas ou entrevistas formais com os dirigentes do estabelecimento (institucionais ou pedagógicos) e tendo por referência as sub-escalas é possível à associação Criança apurar qual o nível (baixo, médio ou alto) de interacção

que acontece na instituição. Por outras palavras, pode-se dizer que é importante perceber, sobretudo, se entre directores da instituição e educadores existe sensibilidade, autonomia e estimulação *positiva* ou *negativa* (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2000; 2001; 2002).

Escolha das parcerias – os critérios de decisão

Após a abordagem inicial, a Associação Criança faz um apuramento de alguns requisitos básicos para que a intervenção se inicie (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2000; 2001; 2002).

Assim, quanto às *condições organizacionais* ter-se-á em atenção os seguintes aspectos:

- a missão;
- a visão;
- a liderança;
- o empenhamento e abertura por parte dos dirigentes e dos profissionais.

Quanto às *condições estruturais* ter-se-á em atenção as seguintes circunstâncias:

- deverá existir mais do uma valência na instituição (pré-escolar e creche; pré-escolar e 1º ciclo; ou pré-escolar e ATL);
- deverá haver um número percentual de professores permanentes para que possa achar-se continuidade de serviços e continuidade de diligência da Associação Criança;
- deverá existir um compromisso da Direcção em assegurar um educador por cada sala de actividade.

As condições relacionadas com a *missão* da organização deverão garantir:

- uma integração das dimensões social e organizacional da acção educativa;
- o envolvimento activo das famílias na instituição;
- a participação dos educadores na condução da sua prática.

Se estas condições não existirem inicialmente na instituição é necessário que esta aceite e se comprometa a materializá-las.

As condições relacionadas com a *visão* da organização e a sua consubstanciação, seja numa equipa dirigente ou num director, deve exprimir obrigatoriamente vontade e abertura para a intervenção da Associação Criança “no sentido de permitir a melhoria dos serviços prestados às crianças e às famílias” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:48) e não numa estratégia de “melhoria do prestígio ou influência

local, numa estratégia de cálculos eleitorais ou numa aliança para efeito de captação de fundos” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:48).

Assim, as condições relativas à *liderança* organizacional são essenciais e assentam sobretudo na confiança e na liderança, que é base para a “credibilidade dos outros juízos sobre a missão, a visão e o empenhamento organizacional” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:48).

Por fim, as condições relativas ao *empenhamento* organizacional assentam no juízo organizacional e processual da Associação Criança, feito através de conversas ou entrevistas prévias a directores da instituição, educadores e outros actores significativos, neste cenário.

Uma intervenção acordada, co-operada e referenciada

A intervenção da Associação Criança é *acordada* na medida em que acontece após a vontade explícita de uma instituição (condição prévia de sucesso de qualquer intervenção) e é *co-operada* porque ocorre através de um acordo de vontades (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:49). Assim, a intervenção não é imposta, acontece porque há um acordo de vontades entre uma dada instituição e a Associação Criança que aceitam fazer “uma caminhada em comum”, baseada num referencial educativo, e numa partilha de propostas pedagógicas da Associação Criança (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2000; 2001; 2002). É que, a intervenção pressupõe

“um trabalho interno dos profissionais e dirigentes para melhorarem as suas reflexões pedagógicas, o seu projecto educativo e as suas práticas. Por outro lado, as propostas feitas pela Associação num contexto não têm de ser propostas noutra similar” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:49).

A intervenção pressupõe um trabalho de partilha de teor bilateral que compromete a Associação Criança e a instituição num *acordo de intervenção* (verbal ou em formato de documento escrito) que sustenta a seriedade, a legitimidade e a genuinidade da intervenção (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001).

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2000;2001;2002) aquela intervenção opera-se por *patamares*:

O primeiro patamar caracteriza-se por uma consultadoria pedagógica e/ou organizacional e pela realização de acções de formação contínua. Nesta fase, a intervenção é compartimentada e não contextualizada nas práticas da instituição.

O segundo patamar caracteriza-se pela intervenção na organização através da inserção na sala de actividades pedagógicas. Nesta fase, inicia-se a *formação em contexto*, pois pretende-se um apoio ao desenvolvimento profissional sustentado, e mais tarde é acompanhada por *supervisão em contexto* (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001).

O terceiro patamar é o mais integrado e contextualizado. Orientam-se todas as *actividades pedagógicas* da instituição, conforme as seguintes fases:

“uma de orientação das actividades pedagógicas (na sala de actividades); a orientação das actividades pedagógicas e das socioeducativas (incluindo os ATL, os prolongamentos de horário); a orientação global, incluindo, portanto, a orientação do economato, da cantina, dos transportes, a direcção do pessoal, etc.” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:48).

Do exposto, pode-se perceber que a intervenção da Associação Criança se caracteriza por um percurso contínuo e gradual que vai “da consultadoria para a supervisão em contexto e desta para a orientação” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:50). E, deste modo acontece, passo a passo, que a intervenção “de não contextualizada, sectorizada e compartimentada, passa progressivamente para uma intervenção contextualizada, global e integrada” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:50).

A intervenção da Associação Criança caracteriza-se também pelo referencial educativo comum que progressivamente é partilhado e apropriado pelos educadores das instituições e pelos formadores da Associação Criança.

“A Associação Criança tem uma missão definida e um projecto educativo claro, utilizando os modelos pedagógicos e os instrumentos de desenvolvimento profissional e organizacional como processos de construção desse referencial comum e como processos de análise, monitorização e avaliação dos progressos nas práticas pedagógicas, educativas e organizacionais” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:51).

Assim, como estratégia de intervenção, são utilizados vários instrumentos pedagógicos, anteriormente descritos, como o Projecto EEL/DQP e outros desenvolvidos pela Associação Criança. Relativamente à intencionalidade da acção educativa e à utilização de uma pedagogia explícita, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e sobretudo os Modelos Curriculares Hight-Scope; Movimento da Escola Moderna- MEM; Reggio Emília; e Trabalho de Projecto são adoptados pela Associação Criança como um referencial teórico e um referencial prático (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001; 2002).

A clarificação e a explicitação da missão e da visão da Associação Criança, a partir do uso desse referencial, junto dos educadores e dos dirigentes das instituições, são um importante resultado da intervenção que pode levar à reconstrução das práticas e à transformação da retórica das instituições (missão e visão) explicitada e posta em acção através do projecto educativo (reescrito) e consubstanciada na melhoria dos serviços prestados às crianças e às famílias (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001; 2002).

A agência como valor

- A agência do professor/educador

O referencial educativo advogado pela Associação Criança (Modelos curriculares Hight/Scope, Movimento da Escola Moderna-MEM, Reggio Emília, Trabalho de Projecto) e outros instrumentos de desenvolvimento profissional e organizacional (anteriormente referidos) constituem um sustentáculo para a acção da sua equipa de formadores, na medida em que os habilita em poder, capacidade e competência para alterar, mudar e intervir nos contextos onde actuam. Esta disposição para actuar-mudando; para agir-transformando; para intervir-enfrentando o constrangimento é definido por Barnes (2000), mencionado por Oliveira-Formosinho (2003; 2004), pelo conceito de *agência*. Neste quadro, agência significa ter “poder e capacidades que, através de seu exercício, tornam o individuo uma entidade activa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta” (Oliveira-Formosinho (2003:5). É também, na perspectiva de Giddens, citado por Oliveira-Formosinho (2003:6) “um poder para fazer a diferença, actuar e construir e, mesmo, ir contra constrangimentos transformando as estruturas e os sistemas de que derivam os constrangimentos”.

A Associação Criança ao apoiar instituições e seus profissionais depara-se com situações que se desejam alterar, mudar, transformar. A mudança é sempre difícil e

resistente e exige capacidade e competência para agir e intervir nas situações: poder de agência. Esse poder é consubstanciado por um referencial comum cujos modelos pedagógicos e curriculares têm uma função determinante.

Para a Associação Criança os modelos pedagógicos e curriculares²⁴ funcionam como um referencial teórico que sustentam uma concepção de criança e o seu processo educativo e funcionam como um referencial prático para reflectir antes, na, e sobre a acção e originar intencionalidade educativa (Oliveira-Formosinho (2003). Neste contexto, pode-se afirmar que um modelo curricular fornece uma gramática de actuação para a prática, uma vez que

“cria linguagem, significados e uma estrutura conceptual e prática; um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de acção e reflexão-sobre-a-acção” (Oliveira-Formosinho (2003:7).

Os membros da Associação Criança ao conhecerem e terem por referência modelos pedagógicos e curriculares tornam-se mais fortalecidos na sua agência e, desse modo, mais habilitados e capacitados para intervir nos contextos em que actuam.

O mesmo se poderá dizer dos educadores e professores que são apoiados pela Associação Criança, já que esta ao preparar esses profissionais com aquele referencial está, por sua vez, a dotá-los do poder de agência. É que, os modelos curriculares sugerem também um modelo de formação profissional prática. Esta afirmação é reiterada por Oliveira-Formosinho (2003) quando afirma

²⁴ Utiliza-se, aqui, a definição apresentada por Oliveira-Formosinho (2003) para distinguir modelo pedagógico de modelo curricular. Assim, modelo pedagógico será segundo aquela autora “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e a 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. Um modelo pedagógico dispõe, assim, de um modelo curricular e de um modelo de formação contínua e desenvolvimento profissional. No âmbito mais geral do modelo pedagógico definem-se grandes finalidades educacionais e seus consequentes objectivos; no âmbito mais restrito do modelo curricular consequentemente elaboram-se orientações, umas mais gerais outras mais específicas, no que se refere à prática educacional. O modelo curricular situa-se ao nível do processo de ensino-aprendizagem e explicita orientações sobre o contexto educativo nas suas várias dimensões” (2003:6-7).

Refira-se, ainda, que as dimensões curriculares aludidas pela mesma autora (2003) abrangem o tempo, o espaço, os materiais, a interacção, a observação e documentação, a planificação, a avaliação, os projectos, as actividades, a organização e gestão dos grupos e ainda as interfaces entre estas dimensões e as áreas curriculares; as interfaces da escola com a comunidade educativa e as famílias e pais; e as interfaces com a creche e o ensino básico.

“Um modelo curricular pressupõe ainda uma forma de pensar a formação dos profissionais que optam por trabalhar nesse modelo, pois, como vimos, o modelo pedagógico inclui um modelo de formação profissional prática. A base epistemológica desse modelo de formação, é, assim, coerente com a base epistemológica do modelo curricular para a educação da criança (Oliveira-Formosinho, 2003:7).

Deste modo, a Associação Criança possui um referencial para formar os educadores e professores das instituições a que dão apoio. Estes, por sua vez, ficam capacitados e habilitados para mudarem os contextos onde actuam e a sua agência pode fazer a diferença na pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho (2004). No contexto de trabalho, a agência do educador/professor manifesta-se junto das crianças criando condições de liberdade para que as crianças possam agir, participar e envolverem-se em actividades, projectos e outras realizações (Oliveira-Formosinho (2004). Neste sentido, se dirá que a agência do educador/professor pode permitir desenvolver a agência das crianças.

- A agência da criança

O desenvolvimento da agência da criança, enquanto capacidade para agir e intervir no decorrer do quotidiano, é fundamental na educação de infância. Mas, a agência da criança requer liberdade para fazer escolhas e participar nos acontecimentos; requer possibilidades de envolvimento e de comunicação na interacção com os adultos e entre crianças. Logo, a agência da criança é sempre mediada pelo adulto que, como afirma Oliveira-Formosinho, pode ou não “criar condições de liberdade para o aluno poder participar com agência “ (2004:14). Este ambiente depende, no contexto escolar, dos estilos de interacção entre professor e aluno e esses estilos podem favorecer mais ou menos a agência da criança (Oliveira-Formosinho,2004; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004b), então como afirma aquela autora “os estilos da interacção são uma variável central da educação de infância” (2004:14). Contextos de interacção onde adultos e crianças experimentam e desenvolvem “atitudes de respeito, amizade, de cuidados e justiça, de envolvimento com o contexto social, de manutenção das normas negociadas no grupo” são, segundo Kholberg (1984) referido por Oliveira-Formosinho (2004:13), favorecedores de um clima moral que promovem a agência na criança. Estes contextos de interacção denotam também “o tipo de pedagogia que se pratica” (2004:14).

- A agência como capacidade de fazer a diferença na pedagogia da infância

A agência do professor que faz a diferença na pedagogia passa pela compreensão de que há “interdependência entre criança/aluno que aprende e o contexto de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho (2003:6). Quando adultos e crianças colaboram em processos de interação e organização dos contextos de aprendizagem; quando o adulto dá à criança possibilidade de participar e por sua vez do adulto guiar a sua participação, então a criança

“utiliza como guia os recursos sociais do adulto que lhe oferece apoio e desafio para participar, desempenhar papéis, na sua comunidade de aprendizagem. Este encontro de subjectividades, encontro de culturas, estimula e permite superação” (Oliveira-Formosinho (2003:6).

Neste contexto, a criança desenvolve a sua agência e isto é ir ao fundo da pedagogia da infância. Como refere Oliveira-Formosinho (2003), atingir o “cerne da pedagogia da infância”, é conseguir que adultos e crianças, na sala de aula, construam a democracia, aprendam a cidadania moral e reconstruam a cultura (Oliveira-Formosinho, 2003), isto é fazer a diferença na pedagogia.

Associação Criança: uma comunidade aprendente que promove organizações aprendentes

A Associação Criança assume uma “responsabilidade social, colectiva e cívica pela infância” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001:53), este facto destina a sua actuação para as instituições de educação de infância e encaminha o seu trabalho para os profissionais de desenvolvimento humano. Isto é, aqueles que apoiam e educam as crianças (instituições e seus profissionais) são o alvo do seu trabalho, pois reconhece que há “uma inextricável relação entre o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001: 54). Apoiar e melhorar aqueles cenários e a actividade dos seus actores significa contribuir para melhorar a educação das crianças e consequentemente promover a igualdade de oportunidades das crianças, diminuindo as injustiças e as assimetrias existentes entre as crianças dos diferentes grupos sociais²⁵.

²⁵ Estes princípios são pilares fundamentais da visão e motores da missão da Associação Criança

Mas, para concretizar este intento, os profissionais de desenvolvimento humano, voluntários da Associação Criança, formam uma comunidade aprendente com os profissionais e as instituições a que dão apoio. Para os primeiros, este trabalho constitui

“uma experiência profissional cívica nova (...) ela é um processo de aprendizagem-em-acção, de aprendizagem experiencial, através de mecanismos de constante reflexão cooperada, de constante formação cooperada (Niza,1996) que desencadeia muitas vezes processos de investigação em acção, sistemática e cooperada, como forma de ir agindo, pesquisando a acção e aprendendo com todo o processo” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001: 54).

Esta aprendizagem em acção é também uma aprendizagem situada. Situada no cenário que apresenta cada instituição. É um trabalho de *construção de saberes situados*, que diferenciadamente levam à reflexão colectiva e à reconstrução de entendimentos sobre aspectos como: a interacção entre dirigentes e profissionais de educação; a imagem das crianças para os intervenientes do processo educativo; a imagem do professor/educador.

Por outro lado, o trabalho de *monitorizar e avaliar* contextos de educação de infância assumidos pela Associação Criança compromete esta associação num processo constante de auto-avaliação e de avaliação externa. Deste modo, a Associação Criança adopta uma atitude de *comunidade aprendente* “em processo de colaboração sustentado em interacções diversificadas, experimentando na acção e na reflexão, pesquisando e avaliando os resultados da acção” (Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J., 2001: 54). Este procedimento constitui um processo formativo para a Associação Criança que, por sua vez, realiza de forma homóloga o apoio e a supervisão nos contextos onde intervêm. Este procedimento retrata processos de homologia formativa e epistemológica, defendida pela Associação Criança. Isto é, a pequena comunidade aprendente *promove outras comunidades aprendentes*, nos contextos onde intervêm, como procedimento para aprender, avaliar, reflectir, fazer propostas de acção e de reconstruir a sua visão e missão em diálogo e em colaboração. Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho, a Associação Criança é uma comunidade aprendente que “fomenta grupos aprendentes, fomenta uma comunidade total de aprendizagem” (2001:55).

1.2.2.3. Formação cooperada

O Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) nasce de um pequeno grupo de profissionais de educação (Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica) que em 1966, em consequência dos Cursos de Aperfeiçoamento Profissional de Professores, organizados por Rui Grácio no Sindicato Nacional de Professores, se vem constituir como um movimento pedagógico (Niza, 1997; Niza, 1998). Este Movimento que há mais de 30 anos tem investido na formação de professores foi influenciado, nos primeiros anos da sua prática pedagógica, pelas técnicas Freinet, pela Pedagogia Institucional e pelos Procedimentos Não-Directivos na educação (Niza, 1998). Sabe-se que em 1966 o MEM português se associa à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna, o que contribuiu para a sua concretização (González, 2002). A par da reflexão crítica do seu próprio trabalho e das práticas pedagógicas, o Movimento expande-se e consolida-se durante as décadas de 70 e 80, através de actividades de animação pedagógica e de encontros de formação, sensibilização e reflexão. A publicação de um boletim, que deu origem à actual Revista Escola Moderna, também contribuiu para impulsionar o Movimento (Gonzalez, 2002). Ao longo deste tempo, o Movimento afirma-se em termos de referenciais e estrutura teórica e modos de trabalho pedagógico (Niza, 1998). Destaca-se, neste período, a influência de Vygotsky e de Bruner e os contributos da Psicologia Social, como suporte das suas propostas pedagógicas (Gonzalez, 2002).

Mas, para ilustrar o percurso anteriormente descrito, as palavras de Sérgio Niza, membro fundador, são claras quando refere acerca do Movimento:

“A partir da sua constituição, o trabalho teórico e prático desenvolvido em Portugal foi operando a deslocação do modelo de uma «Pedagogia Freinet» para um modelo contextualizado teoricamente pela reflexão dos professores portugueses que o vêm desenvolvendo.

Assim, de uma concepção empirista da aprendizagem assente no ensaio e erro (tateamento experimental de Freinet), foi evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha instrucional de Vygotsky e de Bruner” (1996:139).

Hoje, pode-se dizer que os docentes do Movimento da Escola Moderna se distanciam das perspectivas pedagógicas iniciais, pois houve um caminhar teórico

decorrente da reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico e do processo de autoformação cooperada dos profissionais que fazem parte do Movimento (Niza, 1998).

Após a breve amostra da evolução do Movimento da Escola Moderna português, chega o momento de definir esse movimento pedagógico e descrever as suas ideias, conceitos e princípios pedagógicos e de formação.

Principiando com as palavras de Sérgio Niza poder-se-á dizer que o Movimento da Escola Moderna “assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (1996:139).

Atente-se, então, aos fundamentos conceptuais da formação do Movimento da Escola Moderna.

A (Auto) Formação cooperada

O trabalho de formação do movimento baseia-se, fundamentalmente, na autoformação cooperada que de acordo com Niza (1997:21), referindo Lesne e Minville (1990), deverá ser entendida como um processo de “desenvolvimento e mudança pessoal num contexto de socialização”. Sublinha-se nesta óptica, de acordo com o autor (1997), a dimensão de continuum, de transformação e de situação ecossistémica que “asseguram as aprendizagens e o desenvolvimento profissional e pessoal” (Niza, 1997:21). Isto é, a formação acontece num contexto socializante (sociocentrada), envolvendo os professores num processo em que estes são simultaneamente objectos, sujeitos e agentes da sua própria formação numa dinâmica de interacção e cooperação com os seus pares. Então, a “formação torna-se assim socialização” refere Niza (1997:22) mencionando Rocher (1970). Nas palavras do Movimento da Escola Moderna é uma formação tornada socialização, por isso é sociocentrada.

Na prática os professores e educadores formam grupos de cooperação formativa, por interesses, necessidades ou problemáticas comuns e através do suporte de uma reflexão teórica permanente e sistemática fazem da sua prática lugar de ensaio estratégico e metodológico (Niza, 1996). Deste modo, pode-se dizer que a formação para o Movimento da Escola Moderna se processa preferencialmente “a partir da experiência contextualizada, alternando com a reflexão crítica e teorizante ou no próprio contexto organizacional de serviço” (Niza, 1997:20). Neste quadro, a reflexão permanente em grupo torna-se o suporte do crescimento individual e profissional (González, 2002) e organizacional.

Assim, num processo cíclico de planificação, execução e avaliação, em grupo, os profissionais revelam as suas necessidades pedagógicas e profissionais, reflectem e analisam criticamente a sua prática, definem as estratégias pedagógicas necessárias para realizar um trabalho docente contextualizado e avaliam. Neste quadro, através de uma estratégia privilegiada de formação pelo projecto²⁶ os professores têm um papel activo na construção dos marcos que são referência para a sua prática e simultaneamente descobrem e definem o seu percurso de formação (González, 2002), tendo por guia e referência o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna que, basilarmente, orienta o percurso de formação. Como refere Gonzalez (2002:93), os profissionais sentem que:

“têm parte activa na construção e reconstrução das estratégias e conceitos que constituem o marco de referência da sua prática pedagógica. Têm consciência da sua participação nessa construção e reconstrução, através da reflexão e da análise crítica permanente a que submetem as estratégias e conceitos implícitos nas suas práticas”.

Neste cenário, o acto de aprender situa-se “no contínuo heurístico da formação” (Niza, 1997:22), que inclui três processos quase simultâneos, refere Niza (1997) baseando-se em Bruner (1996), e que são: a integração, a transformação e a avaliação. De acordo com o autor (1997), a integração pressupõe a aquisição de nova informação por substituição ou enriquecimento de conhecimentos anteriores. A transformação consiste na extrapolação dos conhecimentos a novas atitudes, tarefas, práticas. Trata-se de conversão e de mudança. A avaliação implica a adaptação crítica do conhecimento às novas tarefas e a apreciação dos efeitos. Berbaum (1993) mencionado por (Niza, 1997) refere três etapas vizinhas destas, e que são intrínsecas ao acto de aprender do sujeito em formação: “a recolha de dados, a implementação de estratégias e a avaliação” (Niza, 1997:22).

O acto de aprender, neste cenário, integra um processo crítico e avaliativo e uma dimensão de interacção que é fundamental (Niza, 1997). A formação, como foi antes referido, é socialização ou, dito de outro modo, é autoformação cooperada (Niza, 1997).

²⁶ A ideia de projecto formativo mobiliza os professores numa atitude em que estes se tornam “inteligentemente atentos às aptidões, às necessidades, às experiências vivenciadas pelos educandos” e por outro lado convoca os professores a desenvolverem “sugestões de base de tal forma que elas se transformem num plano ou projecto que, por sua vez, se organize num todo assumido pelo grupo” Dewey, 1963 cit. Niza, 1995:311)

Os professores prestam atenção às exigências e necessidades que surgem “dos contextos educativos, pedagógicos e socioculturais nos quais desenvolvem as suas actividades profissionais” González (2002:93) para através da análise do seu trabalho e da reflexão cooperada, nos encontros de intercâmbio de experiências, encontrarem as respostas pedagógicas para o trabalho profissional. Neste processo, os professores edificam “gradualmente uma imagem da estrutura pedagógica do movimento como uma construção progressiva” González (2002:94), uma vez que o modelo se caracteriza pela flexibilidade e abertura aos conhecimentos resultantes da reflexão e conquista colaborativa dos docentes. É que, o Movimento da Escola Moderna defende que:

“a formação (e a pedagogia), tal como acontece noutras ciências, deve partir do que já foi conquistado (aprendido e construído) e consolidado pelo grupo. Por isso, realiza-se a partir do que já foi analisado, confrontado, reflectido e instituído de maneira colectiva”
González (2002:94)

No Movimento da Escola Moderna a pedagogia está sempre em construção pela atitude de interrogação contínua que resulta das ocorrências dos contextos, da procura de soluções e das ideias do grupo. Há um perder e encontrar-se em conhecimento.

Esta qualidade do movimento previne qualquer tendência para a aceitação de dogmas e modismos e convida os participantes para o trabalho individual e colectivo; para a análise do trabalho e para a auto-análise (qual o papel de cada um na profissão) no seu contexto institucional (González, 2002).

Este processo desenvolvido em grupos de pares é operacionalizado através de circuitos de comunicação. Isto é, torna-se fundamental comunicar e transmitir o que se aprende no grupo, em encontros formais, de formação ou de grupos cooperativos. Assim, “aparecem referências à «obrigação» ética de comunicar, de transmitir”, como refere González (2002:92). É neste quadro que o Movimento da Escola Moderna fomenta “a constituição de redes de formação e a criação de circuitos de circulação de (in)formação” (González, 2002:92). A partilha da informação realiza-se, sobretudo, em “encontros formais, em momentos de formação próprios, em grupos cooperativos e nos Sábados pedagógicos” (González, 2002:93), mas também em encontros de docentes em situações informais. Nestes encontros privilegia-se a troca de informação e conhecimento através da comunicação oral, embora cada vez mais os professores realizem produções escritas (González, 2002).

Este processo colectivo de aprendizagem possui uma forte componente afectiva proveniente da relação e das interacções que se estabelecem entre as pessoas do grupo. É sabido que é nestas ocasiões de aprendizagem em que o afectivo e intelectual se conjugam que as aprendizagens se tornam mais significativas (González, 2002). É que, na prática, o grupo constrói um programa de formação/acção “cujo ponto de ancoragem ou matriz geradora das aprendizagens e do desenvolvimento é, naturalmente, a experiência” (Niza, 1997:22) e que é participado, pois resulta da negociação/contratação progressiva “dos pontos de vista, das disponibilidades, das intenções e dos sentidos” (Niza, 1997:21) de cada um. Este percurso de autoconstrução do saber enquadra-se na perspectiva da aprendizagem significativa, como relata Niza (1997:23) mencionando a perspectiva de Coll (1987, 1988):

“Refira-se não só a significatividade lógica referente à estrutura e contextualização do objecto de aprendizagem, mas também a significatividade psicológica que se refere mais directamente às relações com os conhecimentos anteriores, o desenvolvimento e as estratégias de aprendizagem utilizadas”.

Este percurso de autoconstrução do saber enquadra-se, igualmente, num quadro de aprendizagem holístico-construtiva, como relata Niza (1997:23) aludindo à óptica de Dewey (1963) e de Poplin (1988) acerca da aprendizagem cooperativa:

“acentua-se a convicção de que a aprendizagem é elaborada a partir das experiências passadas de conhecimento e esta compreensão básica permite que brotem, como em espiral, novos conhecimentos e modificações nos conhecimentos já adquiridos”.

Como refere Niza (1997) a força da mudança é endógena, e aqueles contextos favorecem atitudes de empenhamento e a responsabilização dos sujeitos pelos seus percursos e projectos de formação e acção. E, como consequência, contribuem para o desenvolvimento profissional e organizacional.

Acresce referir que a aprendizagem profissional realizada em grupos de pares reforça “o isomorfismo entre educação e formação” (Gonzalez, 2002:92). É que, o Movimento da Escola Moderna acredita que as estratégias e as atitudes experimentadas em contexto de formação são transponíveis para o contexto de intervenção. Por outras palavras, os professores ensinam/educam conforme foram ensinados/formados. Assim,

a formação do Movimento da Escola Moderna, nas palavras de Niza (1985), preconiza que:

“a estratégia geral de formação baseada no princípio do isomorfismo pedagógico [constitua uma] metodologia que consiste em experienciar, através de todo o processo de formação, as atitudes, métodos, capacidades e modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhadas nas práticas profissionais” (cit. Niza, 1997:25)

Como tal, de acordo com Niza (1997, 1995), a formação efectuada através de uma pedagogia isomórfica prevê a identificação de uma dada pedagogia ou sistema pedagógico de referência, que fornece indicações precisas sobre conceitos e princípios que regem a formação dos professores e que, posteriormente, servirão para o professor utilizar na formação dos seus alunos. Assim, os “conceitos, princípios e a sintaxe desse modelo pedagógico, constituem o fundamento para a construção de uma situação de formação” (Niza, 1997:26) de professores e servirá de fundamento para a preparação dos alunos.

Capítulo II – Desenvolvimento profissional e organizacional

2.1 Desenvolvimento profissional é transformação

O conceito de desenvolvimento profissional, embora relativamente recente, no âmbito da formação de professores, tem vindo a ganhar importância e atenção. É consensual a ideia de que a formação de professores é um factor angular para a qualidade educacional.

O interesse sobre o assunto é considerável começando a aparecer uma intensa produção escrita. A literatura sobre a temática mostra que a concepção de formação tem evoluído ao longo do tempo e que alguns autores preferem utilizar o termo desenvolvimento profissional do professor em vez de formação. É que, embora as duas noções sejam próximas elas não são sinónimas. A expressão desenvolvimento profissional traduz a ideia de uma aprendizagem contínua, um processo evolutivo e experiencial que reúne possibilidades para adquirir novos conhecimentos, competências e destrezas para melhorar e tornar mais habilitado, eficaz e competente o desempenho profissional.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional é algo que implica crescimento incessante e aquisições continuadas. E, neste sentido ultrapassa a noção de formação contínua (Garcia, 1995) e supera a perspectiva que compartimenta a formação inicial da formação contínua justapondo-a numa óptica de aperfeiçoamento do professor.

Para além de uma conotação evolutiva e de continuidade tem, também, um carácter permanente. O professor não é um profissional acabado no momento em que termina a formação inicial. É notório que os conhecimentos e as competências adquiridas nesta fase são insuficientes para o exercício das funções ao longo da vida profissional. Aliás, como refere Garcia (1995:55) “ não se deve pretender que a formação inicial ofereça «produtos acabados», encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. Assim, emerge também a ideia de formação assumida como um projecto em permanente concretização por oposição a uma concepção que distancia a formação contínua da formação inicial (Garcia, 1995), como se ambas não fizessem parte do projecto profissional do professor. Esta perspectiva implica a necessidade de “conceber a formação de professores como um continuum, apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular” (Garcia, 1995:54-55). Nóvoa (1995) reitera esta ideia ao equacionar a formação dos professores num modelo de desenvolvimento evolutivo, continuado e permanente.

Este problema coloca-se, com grande pertinência numa altura em que o conhecimento avança rapidamente e se pede ao professor mudanças constantes na assumpção da teoria e da prática educacional. Este problema coloca-se, com grande acuidade numa altura em que o mundo e a sociedade evoluem vertiginosamente e em que esta pede à escola e aos professores novas funções e papéis.

Esta visão do professor, em permanente preparação, leva-o a uma atitude de responsabilização, iniciativa e investimento pessoal ao longo de toda a sua vida profissional. Emerge assim, com sentido, a noção de desenvolvimento profissional definida por Nóvoa (1998) como

“um processo de evolução complexo e contínuo no qual interferem diferentes tipos de variáveis de ordem pessoal e profissional, que vão desde as características do contexto sociopolítico nacional, integrando a diversidade dos contextos institucionais em que vai decorrendo a formação e o exercício da profissão, sem esquecer as vivências resultantes da história individual de cada profissional” (cit. Cardona, 2002:46)

Esta concepção revela uma outra forma de olhar os profissionais e a sua formação ao valorizar a integração das componentes pessoal, profissional e organizacional.

É que, por um lado, estar em formação implica um investimento pessoal, implica ter um projecto próprio, que deverá ter sentido no quadro das histórias de vida dos professores. Como refere Nóvoa (1995:26) “os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a «sua» vida, o que no caso dos professores é também produzir a «sua» profissão”.

Por outro lado, o conceito de desenvolvimento profissional pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais e organizativos e dirigidos para a mudança (Garcia, 1995) e para a inovação (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2000; Nóvoa, 1995). O desenvolvimento profissional e a melhoria da instituição escolar estão interligados. Assim, o suporte organizacional é fundamental no processo de desenvolvimento dos professores, como refere Fullan, a este propósito (1982 cit. Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2000; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2000).

Tal facto constitui, ainda, um contributo decisivo para a “descolarização” das práticas de formação (Amiguinho, 1992; Ponte, 1996) e para a perspectiva de que o contexto sala de aula, escola, organização é local de aprendizagem e de formação. É problemático precisar uma definição para esta óptica de aperfeiçoamento profissional, pois depende de forma substancial de várias dimensões. Ponte (1996) concretiza esse formato, em tópicos, fazendo uso de algumas diferenças básicas: a formação desenvolve-se numa lógica “escolar” enquanto que o desenvolvimento profissional acontece através de variadas formas e processos; a formação pressupõe um programa previamente construído enquanto que o desenvolvimento profissional é construído com os formandos; a formação tem como ponto de partida a carência do professor numa dada área do saber enquanto que o desenvolvimento profissional se faz a partir das experiências e saberes do professor tendo em vista o seu alargamento; a formação tende a ser compartimentada e o desenvolvimento profissional, ao partir dos problemas do professor, tende a fazer integrar temáticas, tópicos ou questões; a formação parte geralmente da teoria indo, por vezes, até à prática enquanto que o desenvolvimento profissional faz a interligação, articulação da teoria com a prática; a formação pela sua natureza formal e de normalização enfatiza os aspectos cognitivos enquanto que o desenvolvimento profissional dá atenção aos aspectos cognitivos, mas também, aos aspectos afectivos e relacionais do professor.

Assim, ocorrendo no contexto organizacional, o desenvolvimento profissional envolve um leque diverso de actividades e estratégias que passam por contextos abertos de aprendizagem e novos projectos formativos.

Estas são algumas das questões que se lançarão seguidamente, tendo por pano de fundo as palavras de Nóvoa (1995:15) que relacionam

“a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)”.

2.1.1 Desenvolvimento pessoal: (trans)formar a vida do professor

“O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias, 1991 cit. Nóvoa, 1995). Esta citação atinge o âmago da noção de desenvolvimento pessoal do professor. Significa, por um lado, que cada professor terá de descobrir qual a altura própria para investir na sua pessoa como profissional, tendo em conta a sua história de vida, as suas experiências, os seus projectos pessoais, as suas crenças e valores e como cada um transformará isso num processo de desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2002). Nas palavras de Nóvoa, nesta atitude, está presente uma dimensão ética que é essencial à actividade formativa e realiza-se a “reinvenção do conceito perdido de «responsabilidade profissional» ” (2002:43). Por outro lado, é fundamental ter em conta aquelas dimensões individuais nas dinâmicas de formação. Isto é, ter em consideração a totalidade da pessoa não fazendo “tábua rasa da subjectividade de cada percurso” (Nóvoa, 2002:43).

Nesta perspectiva, a formação não é um aglomerado de cursos, de conhecimentos, de competências, mas uma actividade de reflexão crítica sobre as práticas que desenvolvam o pensamento autónomo dos professores numa dinâmica de auto-formação participada (Nóvoa, 1995). É que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1995:26). O diálogo entre professores, a partilha de experiências significativas, a produção de saberes reflexivos é a única forma de conduzir a uma “transformação de perspectiva” (Mezirow, 1990 cit. Nóvoa, 1995:26), onde a formação, finalmente, está ligada à “«produção de sentidos» sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (Finger, 1989; Ball e Goodson, 1989 cit. Nóvoa, 1995:26).

A actividade centrada na pessoa do professor e nas suas experiências é singularmente relevante em formação e mudança, podendo-se, por isso, falar em (trans)formação da pessoa do professor, pois ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um não fica alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa.

2.1. 2 Desenvolvimento profissional: (trans)formar a profissão docente

As tradicionais situações de formação²⁷ têm-se norteadas basicamente por uma lógica de conteúdos a transmitir e competências a adquirir para posteriormente serem transferidas, pelos professores, para as situações de trabalho. Esta perspectiva começa a ser posta em causa pela falta de impacto efectivo que produz na actividade profissional. Sendo o professor um actor fundamental na concretização das mudanças da prática e na produção de inovações, mostra que o papel passivo dos professores, nos costumados modelos de formação, deixa de ter sentido para se perspectivarem modelos que promovam uma efectiva implicação dos professores no seu processo formativo. Neste contexto, a reflexão crítica e a investigação associada às necessidades e interesses dos professores são factores fundamentais na transformação das práticas com repercussões no seu crescimento profissional.

Chantraine-Demailly (1995) sugere que será ocasião de reforçar o modelo interactivo-reflexivo de formação que pressupõem a resolução de problemas reais e um processo de construção colectiva de saberes baseado na colaboração entre formandos e formadores. Será de realçar, neste modelo, que a aprendizagem está ligada às situações de trabalho (dos formandos) e a actividade reflexiva é sustentada pela ajuda externa (dos formadores). Como descreve aquela autora no “*modelo interactivo-reflexivo – os professores mobilizam apoios técnicos para a elaboração colectiva de saberes profissionais*” (1995:145) Este formato, compreende, assim, uma negociação contínua dos conteúdos de formação (Chantraine-Demailly, 1995).

Também Nóvoa (1995) refere que é necessário investir na formação que estimula o desenvolvimento profissional do professor através da reflexão sobre problemas da prática e que promovem a busca de soluções contextualizadas e se valorizam os saberes dos profissionais. Aquelas situações ou problemas da prática que os professores são obrigados a resolver conduzem ao seu “autodesenvolvimento reflexivo” (Nóvoa, 1995:27).

²⁷ Referem-se a lógicas de preparação de cariz administrativo, centralizado e regulado burocraticamente (Nóvoa, 1995)

O autor sublinha esta ideia quando afirma que

“A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas”
(Nóvoa, 1995:28).

A dinamização de dispositivos de investigação-acção pode favorecer a emergência de produção de saberes que os professores são convocados a mobilizar quando enfrentam as situações de trabalho (Nóvoa, 1995). Neste contexto, parece relevante, conjugar uma formação de tipo investigativo que “confronte os professores com a produção de saberes pertinentes” (Elliott, 1990 cit. Nóvoa, 1995:28) com uma formação de natureza reflexiva baseada “na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática” (Perrenoud, 1991 cit. Nóvoa, 1995:28). Neste cenário, torna-se explícito que a formação está associada à produção de saberes.

É que, estas perspectivas activam a relação entre a aprendizagem e a experiência e entre o conhecimento académico e o conhecimento construído pelo professor (Zeichner, 2001) e conseqüentemente encaram o professor como um investigador na sua prática (Zeichner, 2001). Estas perspectivas concretizam-se numa lógica colaborativa e conseqüentemente promovem atitudes de protagonismo num quadro de autonomia e participação activa dos profissionais. (Nóvoa, 1995). Assim, também de acordo com o mesmo autor, os professores “têm de se assumir como produtores da sua profissão” (1995:28), porém “não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém” (1995:28). Aqui, torna-se explícito que a formação não se possa desligar da intervenção no terreno ou no contexto de exercício da profissão (Nóvoa, 1995). Assim, o desenvolvimento profissional pressupõe também um enfoque nos aspectos contextuais e organizativos das situações de trabalho tendo em vista mudanças e inovações.

2.1.3 Desenvolvimento organizacional: (trans)formar a escola

“As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (Nóvoa, 1995:28), daí que se perspetive a formação de professores articulada com as escolas e os seus projectos, pois as inovações e as mudanças não podem estar desligadas das

organizações escolares. Neste sentido, a formação é encarada como um processo encadeado no dia-a-dia dos professores e das escolas e não como algo que é alheio a este contexto e seu quotidiano (McBride, 1989 cit. Nóvoa 1995).

Os aspectos contextuais e organizativos das situações de trabalho são fundamentais para a formação dos professores (Oliveira-Formosinho e Formosinho (org.), 2000; Nóvoa, 1995; Nóvoa, 2002). É que, a formação não acontece primeiro e a mudança depois. Nestas concepções, a formação acontece durante, isto é, enquanto os professores procuram melhorar situações, transformar práticas e contextos. Logo, é durante esse esforço de procura de mudança ou de inovação que se produz a formação. Como refere Nóvoa é “esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas na escola” (1995:28).

Esta perspectiva aporta uma nova imagem de professor que tem consequências na construção da profissão docente na medida em que os processos colaborativos e contextualizados fazem afirmar vivências colectivas da profissão (Nóvoa, 2002) contrariando os percursos individuais, costumados na profissão docente e na tradicional formação de professores. Guy Le Boterf (1994 cit. Nóvoa, 2002:44) concretiza esta óptica afirmando que “a competência das equipas profissionais não se reduz à soma das competências individuais que as compõem” e a este propósito mobiliza o termo “colégio invisível”. Nóvoa explícita, na citação algo extensa mas irresistível em termos de conteúdo, a referida ideia dizendo que

“o conceito de competência colectiva [...] faz aparecer um actor colectivo, portador de uma memória e de representações comuns, que cria linguagens próprias, rotinas partilhadas de acção, espaços de cooperação e dinâmicas de co-formação participada [...] É urgente descobrir novos sentidos para a ideia de «colectivo» na profissão docente, inscrevendo rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha profissional” (2002:44-45)

E, numa dimensão mais abrangente, Nóvoa refere que “o princípio de uma consciência colectiva, que não se esgota numa prestação de contas a título individual” (2002:43) tem todo o sentido quando se trata dos professores participarem como protagonistas e construtores na “implementação das políticas educativas” (Nóvoa, 1995:27), que sendo tendencialmente descentralizadas requerem a participação e a autonomia dos professores para tomar decisões e inovar na escola.

Este cenário requer a criação de uma nova cultura de escola em que a existência de finalidades compartilhadas pelos professores (Garcia, 1995) e os espaços colectivos de trabalho e de aprendizagem facilita quer “a consolidação de dispositivos de colaboração profissional” (Nóvoa, 1995:30) quer a concretização da formação em contexto.

Resta sublinhar a ideia de que as dimensões desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional aparecem no texto, acima apresentado, de forma compartimentada por uma questão de organização, sistematização e explicitação das noções, e não por uma orientação teórica ou conceptual. De resto, como se referia anteriormente, neste texto, elas são componentes articuladas e, ainda acresce dizer, que devem ser entendidas como um todo integrante com implicações mútuas. Ou seja as mudanças numa das dimensões não poderão dissociar-se das transformações nas outras, as quais irão integrar e sustentar as anteriores.

2.2 A especificidade do desenvolvimento profissional dos educadores de infância

O desenvolvimento profissional dos educadores de infância enquadra-se na problemática geral antes apresentada encerrando algumas das suas questões. Porém a especificidade da profissão, ligada à infância, confere ao desenvolvimento deste grupo profissional uma particularidade própria que é, entre outras circunstâncias, o resultado das políticas educativas definidas para a infância e que condicionaram a história da profissão a diversos níveis, bem como, pela especificidade do sector onde estes profissionais actuam: o pré-escolar

A “forma como cada qual vive a sua profissão ao longo da sua carreira” (Cardona, 2002:45) define, de algum modo, a noção de desenvolvimento profissional. Este é condicionado pelo processo de socialização e de construção da identidade profissional, logo, será de ter em conta quer a formação inicial, quer as vivências anteriores dos profissionais. Dever-se-á considerar a formação inicial devido à importância no desenvolvimento e transmissão de saberes específicos da profissão e no processo de socialização profissional. Dever-se-ão considerar as vivências anteriores, pois estas influenciam a escolha da profissão, as expectativas em torno da mesma e as concepções educativas que cada um transporta consigo próprio.

O modo como cada educador vive a sua profissão, é condicionado por ocorrências diversas. Este facto faz supor que existam “diferentes formas de ser educador”

(Cardona, 2002:45). No entanto, “esta diversidade assenta numa cultura específica” (Cardona, 2002:45) que decorre da história da profissão (Cardona, 2002) e que, por isso, é comum a todo o grupo profissional.

Não se pretendendo recuar no tempo, à génese e às raízes da profissão de educador de infância, mas somente à sua origem formal como curso de formação, poder-se-á afirmar, neste ponto do trabalho, que até 1970 os Cursos de Educadores de Infância estiveram destinados a escolas privadas, que funcionavam sem uma orientação pedagógica precisa nem normativamente consistente por parte do Ministério da Educação. Só a partir dessa data aparecem os primeiros cursos públicos de formação inicial de educadores de infância, a funcionar em escolas do magistério primário. Em 1986, a formação inicial passou para o Ensino Superior Politécnico e a ser ministrada em Escolas Superiores de Educação (públicas e privadas) concedendo o grau de bacharel e mais tarde, nos anos 90, à semelhança de outros níveis de ensino, os cursos passaram a ter a duração de quatro anos e receberam o grau de licenciatura.

A vivência a nível de formação inicial, marca este grupo de forma heterogénea. No intuito de aproximar educadores de diferentes níveis académicos e a todos dar a oportunidade de obter o grau de licenciatura, foram realizados, nos últimos anos, vários cursos de complemento de formação. Talvez a diversidade temática de cursos (Cardona, 2002), deste tipo, tenha constituído mais um traço marcante na dissemelhança de formação destes profissionais.

Em consequência, o grupo de educadores de infância possui formação diversificada ao nível da formação inicial. Esta situação é agravada pelo facto dos cursos públicos serem caracterizados “por uma maior instabilidade, predominando um clima de constante experimentação, em contraste com a imagem de grande estabilidade que parece predominar em relação aos cursos privados” (Cardona, 2002:51), segundo um estudo realizado por Cardona (1991) no distrito de Santarém com educadoras de infância da rede pública do ministério da educação e que efectuaram a sua formação inicial em diferentes escolas (públicas e privadas).

A frequência de actividades e cursos de formação contínua, desde 1990, com a publicação do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, passou a determinar a evolução da carreira destes profissionais (Cardona, 2002). Essa formação, nuns casos, possibilitou aos educadores que a frequentaram, um maior aprofundamento de temas e foi um contributo para o seu desenvolvimento profissional mas, noutros casos, as temáticas eram algo genéricas,

devido a serem dirigidas a profissionais de vários níveis de ensino (Cardona, 2002), aspecto considerado negativo de acordo com o estudo anteriormente referido.

A par da formação inicial outros factores interferem igualmente na aprendizagem da profissão. Assim, de acordo com Cardona (2002), também as aprendizagens realizadas com as colegas de profissão durante os primeiros anos de actividade profissional têm um forte impacto nas aprendizagens dos educadores de infância, pois como refere Cardona (2002:54) os educadores acabam neste período “por aprender a forma como «normalmente» se trabalha”. Assim, parece poder afirmar-se, de acordo com a autora (2002: 54), que a inserção na profissão “parece conduzir a uma certa *homogeneidade* das práticas educativas”. Este facto, resultante dos processos de socialização na profissão, mostra que apesar da heterogeneidade do grupo profissional (decorrente da diversidade da formação inicial) subsiste “uma cultura pedagógica específica que é um referencial importante para os educadores” (Cardona, 2002:54) e que aproxima e “normaliza” discursos e práticas educativas (Cardona, 2002), bem como, rotinas e hábitos de trabalho (Perrenoud, 1993). Este autor designa este fenómeno de “gramática geradora de práticas” (1993:24) ou dito de outra forma é o *habitus* do grupo profissional. Este aspecto pode constituir um entrave a situações de mudança ou de inovação pedagógica, neste grupo profissional, conforme refere Cardona (2002). Resta dizer que o processo de socialização não é vivenciado da mesma forma por todos os profissionais (Cardona, 2002). Por isso, se a capacidade de partilhar decisões e experiências é muito importante, neste contexto, e contribui para o desenvolvimento profissional, se não ocorrer com colegiabilidade e de forma colaborativa (Hargreaves, 1998) possivelmente não adiantará nada ao desenvolvimento do grupo profissional. É que a simples troca de experiências sem uma reflexão fundamentada não implica, necessariamente, um acréscimo positivo ao desenvolvimento profissional (Hargreaves, 1998).

Carece ainda salientar que a noção de profissionalidade²⁸ docente, entendida como o crescimento ligado à actividade profissional, está associada ao processo de desenvolvimento profissional. A profissionalidade dos educadores de infância, de acordo com Oliveira-Formosinho (2000^a), tem algo de comum com os outros

²⁸ O conceito de profissionalidade docente é definido por Katz (1993) referida por Oliveira-Formosinho (2000^a:153) como o “crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância”.

professores, mas também possui muitos aspectos diferentes. Como refere a autora (2000^a:153-154)

“Estes aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância [...] Estas características de diferenciação não anulam as semelhanças, mas é natural que, para comprovar a singularidade da profissionalidade das educadoras de infância, nos centremos nas diferenças”.

Assim, pode-se dizer com Oliveira-Formosinho (2000^a:154), que as características específicas desta profissão se situam, basicamente, a três níveis:

- “1) Características da criança pequena;*
- 2) Características dos contextos de trabalho e respectivas missões;*
- 3) Características do processo e das tarefas desempenhadas pelas educadoras”*

Ao nível das características da criança pequena, Oliveira-Formosinho (2000^a) chama a atenção para a globalidade da educação da criança, uma vez que esta aprende e se desenvolve de forma integrada, não se podendo separar o aspecto afectivo, do social, do motor e do cognitivo. A criança e as relações que ela estabelece com o mundo e os contextos de vida são geradoras de aprendizagens e de desenvolvimento. Estas aprendizagens não são compartimentadas nem disciplinares, elas acontecem de forma global e integrada e de modo holístico. Devido a este facto o papel do educador de infância é alargado, a todas as necessidades das crianças, não se podendo definir fronteiras em termos de especificidade disciplinar ou balizar o domínio de conhecimento profissional. Como aludem Katz e Goffin (1990 cit. Oliveira-Formosinho, 2000^a:159) “em principio, quanto mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelas quais o adulto deve prestar contas da sua função” e mais abrangente e diverso é o âmbito das suas interações (Oliveira-Formosinho, 2000^a).

Por outro lado, a mesma autora (2000^a) chama a atenção para a vulnerabilidade da criança pequena, pois o facto das crianças serem frágeis, débeis e imaturas fá-las depender do adulto numa série de cuidados e rotinas. Como corolário, a vulnerabilidade (física, psicológica, emocional, social) da criança exige do educador de infância uma actividade que constitui mais um factor de diferenciação da profissão, de acordo com Katz e Goffin (1990) e Medina Revilla (1993) referidos por

Oliveira-Formosinho (2000^a). Assim, a profissão de educador de infância está conectada com a satisfação dos aspectos afectivos e emocionais das crianças porque dessa satisfação depende o desenvolvimento e o equilíbrio da criança pequena. Exige-se, então, do educador de infância um saber-fazer profissional que compreenda a vulnerabilidade e identifique as necessidades das crianças para assegurar respostas convenientes (Oliveira-Formosinho, 2000^a).

No que diz respeito às características dos contextos de trabalho e respectivas missões, Katz e Goffin (1990), referidos por (Oliveira-Formosinho, 2000^a), consideram que uma das características específicas da educação de infância é a de possuir uma grande diversidade de ideologias educacionais ou de visões sobre a sua missão. Este facto resulta, particularmente, da falta de atenção do Estado relativamente a este nível educativo e que se revela, neste contexto, na ausência de um currículo oficialmente aprovado (o que não acontece com outros níveis de ensino) e na sua não obrigatoriedade (Oliveira-Formosinho, 2000^a). Neste cenário, reitera-se com Kohlberg e Mayer (1972) referidos por Oliveira-Formosinho (2000^a) a ideia de que estão, assim, criadas as condições para o surgimento de uma diversidade de ideologias educacionais.

Como tal, na educação de infância, existem contextos de trabalho com missões diferenciadas e que afectam a profissionalidade do grupo, pois o contexto onde se trabalha é importante para caracterizar a profissão (Oliveira-Formosinho, 2000^a); é importante para o bem-estar profissional, como aludem Bertram e Pascal (1997) referidos por (Oliveira-Formosinho, 2000^a) e é um factor importante na valorização social do profissional e da profissão (Oliveira-Formosinho, 2000^a).

Assim, a enorme diversidade de contextos de trabalho e com missões diferenciadas, que influenciam claramente o trabalho dos educadores de infância, constituem um aspecto marcante desta profissão, como refere e demonstra Oliveira-Formosinho (2000^a:157) na seguinte citação:

“os contextos institucionais de trabalho das educadoras são diversos e podem, em sentido lato, agrupar-se em contextos para crianças muito pequenas, dos zero aos 3 anos (creches) e contextos para crianças em idade pré-escolar (jardins de infância, escolas infantis); contextos domésticos (familiares, vizinhos, amas, baby sitters) e contextos formais (creches, jardins de infância, ATL’s); contextos escolares (jardins de infância) e contextos não-escolares (domésticos, ateliers de tempos livres – ATL’s); contextos com integração institucional de serviços custodiais e pedagógicos, saúde, atendimento à família,

assistência social, comunitários) e contextos compartimentados e segmentados; contextos com integração sequencial da creche, jardim-de-infância, escola primária) que promovem um atendimento sequente e uma continuidade educativa às crianças e contextos compartimentados e segmentados (creche/jardim de infância/ATL/escola primária). Dentro dos contextos formais, escolares, para crianças dos 3 aos 5 anos, em Portugal genericamente designados por jardins-de-infância, temos os contextos pedagógicos, com intencionalidade educativa assumida que configuram uma missão pedagógica da instituição, e os contextos custodiais, em que prevalece uma missão centrada na custódia (guarda) segura e nos cuidados infantis das crianças enquanto os pais trabalham, associados a actividades lúdicas e de socialização”.

Esta diversidade de contextos determina, em grande parte, a condição docente dos educadores de infância nomeadamente em aspectos relativos aos processos de trabalho, tarefas e papéis e, conseqüentemente, destinam o estilo de interacção que o adulto estabelece com as crianças (Oliveira-Formosinho, 2000^a).

Finalmente, as características específicas do processo e das tarefas desempenhadas pelas educadoras de infância são determinadas pela forma holística e global como a criança aprende e pelo conjunto de necessidades que ela manifesta. Neste contexto, como refere Zabalza (1987) mencionado por (Oliveira-Formosinho, 2000^a) é necessário entender a criança como um projecto, “como um conjunto de necessidades de todo o tipo” (Oliveira-Formosinho, 2000^a:155) a que é preciso responder. Isto exige que o educador de infância “desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas” (Oliveira-Formosinho, 2000^a:158). As tarefas configuram aspectos como os cuidados (manutenção do bem-estar, higiene e segurança da criança), a educação (contempla os aspectos de socialização, de desenvolvimento e de aprendizagem da criança), a animação infantil (Oliveira-Formosinho, 2000^a). Os papéis têm aspectos semelhantes aos dos outros professores e aspectos diferentes. Katz e Goffin (1990) referidos por Oliveira-Formosinho (2000^a) descrevem o âmbito alargado do papel do educador de infância pelo facto de este ter de assumir a “responsabilidade pelo conjunto total das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentais, a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade da criança, o foco na socialização, a relação com os pais, as questões éticas que relevam da vulnerabilidade da criança, o currículo integrado” Oliveira-Formosinho (2000^a:159).

Oliveira-Formosinho (2000^a) acrescenta, ainda que a vulnerabilidade da criança pequena configura, na profissão de educador de infância, uma forte conexão entre a função educar e de cuidar; entre a função pedagógica e a de cuidados e custódia, o que alarga o papel do educador de infância em relação ao dos outros professores de outros níveis do sistema educativo. Neste quadro, e de acordo com as palavras daquela autora, compreende-se que se pretenda “do processo de profissionalização das educadoras preparação para uma amplitude e singularidade de tarefas que exigem do professor capacitação pessoal e não só profissional” (2000^a:159).

Por seu turno, devido à especificidade da educação de infância, o processo educativo, neste sector, caracteriza-se por se centrar mais no educando do que no educador, refere Silva (1991) mencionada por Oliveira-Formosinho (2000^a), e deste modo, é usual dar primazia “à interacção iniciada pela criança como base ou elemento importante do processo educativo” (Oliveira-Formosinho, 2000^a:159). Este é mais um elemento diferenciador da profissionalidade dos educadores de infância relativamente aos outros professores (Oliveira-Formosinho, 2000^a).

As exigências de interacções alargadas com as famílias, os auxiliares de educação e outros funcionários, assistentes sociais, psicólogos e outros actores da cena educativa fazem parte do cenário de relações profissionais do educador de infância, o que confere mais uma especificidade a esta profissão, segundo Johnston (1984) referido por (Oliveira-Formosinho, 2000^a) e que contrasta com os docentes doutros níveis. Inclusivamente, os educadores de infância valorizam estas interacções alargadas ao ponto de estabelecerem, quando é necessário, relações com professores do ensino básico, dirigentes comunitários, autoridades locais e outros agentes (Oliveira-Formosinho, 2000^a). E, na procura de maiores níveis de qualidade chegam a estabelecer relações, não só, com os antecitados actores, mas também, com estagiárias do curso de educação de infância alargando o seu relacionamento ao espaço da universidade, segundo Lino (1996) mencionada por (Oliveira-Formosinho, 2000^a). A integração dos serviços para as crianças e as suas famílias alarga, também, o domínio das interacções destes profissionais e requer dos mesmos uma enorme diversidade de actividades e complexidade de tarefas (Oliveira-Formosinho, 2000^a). Estes são mais alguns dos aspectos a acrescentar à abrangência de papéis do educador de infância e que se situam no âmago da sua profissionalidade. Nas palavras de Oliveira-Formosinho pode-se dizer que “a profissionalidade da educadora de infância se situa no mundo da interacção e que aí desenvolve papéis, funções e actividade” (2000^a:161).

2.3 Desenvolvimento profissional através da reflexão

A reflexão é, actualmente, um dos conceitos mais usados no âmbito da formação de professores e outros educadores. Aparecendo na literatura como um elemento estruturador dos modelos de formação de professores, apresenta-se, apesar disso, com uma grande variedade semântica. Assim, professores reflexivos (Cruikshank e Applegate; Zeichner); profissionais reflexivos (Schön); prática reflexiva, formação orientada para a indagação, reflexão na acção (Elliot); professores como indagadores clínicos (Smyth); professores auto-analíticos (O’Day) e professores como pedagogos radicais (Giroux) são alguns dos termos que, segundo Garcia (1995), aparecem na literatura e que revelam a abundância de sentidos e a diversidade de propostas metodológicas (Garcia, 1995).

Embora, o profissional reflexivo apareça como uma proposta recente, a sua origem remonta a Dewey, Montessori, Tolstoi, Froebel, Pestalozzi, entre outros (Schön, 1995). Como tal, Dewey já defendia, em 1933, o ensino reflexivo como um “exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem” (Dewey, 1989 cit. Garcia, 1995:60). Assim entendida, na formação de professores, a reflexão constituirá “um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção” (Garcia, 1995:60). Pode-se afirmar que Schön terá sido o autor que deu o maior contributo para alargar esta perspectiva ao campo da formação de professores. Propõe, assim, uma epistemologia da prática a partir de algumas ideias centrais: a reflexão-na-acção, a reflexão-sobre-a-acção e o conhecimento-na-acção.

Schön apresenta o conceito de *reflexão-na-acção*, definindo-o como o processo através do qual “os práticos, nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria actividade” (Garcia, 1995:60). A reflexão-na-acção acontece durante a acção e, por isso, caracteriza-se por um tipo de “diálogo” do próprio professor com uma situação problemática concreta e que exige uma intervenção imediata. Isto é, “pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo que actuamos” (Gómez, 1995:104). Para Alarcão (1991:9) perante o fenómeno de reflexão-na-acção “entabulamos uma conversa com a situação”. A resposta a esse diálogo processa-se de uma forma mais ou menos intuitiva e está cheia de elementos emotivos aliados a uma vertente mais racional. Ou seja

“É um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação” (Gómez, 1995:104)

A reflexão-na-acção sendo um momento de confronto empírico com a realidade é um instante muito rico de aprendizagem. É que, no “contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem” (Gómez, 1995:104).

Mas, Schön (1983, 1987) apresenta uma segunda forma de reflexão, presente na actividade do professor, que denominou de *reflexão-sobre-a-acção*. Como refere Alarcão (1991:9) se “reconstruímos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente, então estamos a fazer uma reflexão sobre a acção”. Deste modo, pode-se dizer que esta ocorre num momento posterior à acção e, por isso, processa-se de um modo mais formal, recorre à linguagem e contempla outra possibilidade de rigor.

Aqui, o professor livre das circunstâncias da situação prática, com a distância e tranquilidade proporcionadas pelo tempo passado, pode reflectir, isto é, “pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática” (Gómez, 1995:105). Esta é uma dimensão essencial do processo de aprendizagem.

A terceira forma de reflexão é denominada por Schön (cit Gómez, 1995) de *reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção*. O mesmo autor, referido por Alarcão (1991), entende a reflexão sobre a reflexão na acção como uma análise que o profissional realiza do passado com vista a determinar acções futuras e a construir novas soluções. Através deste processo o professor constrói a sua forma pessoal de conhecer, o que o leva a progredir no seu desenvolvimento (Alarcão, 1991).

De acordo com Garcia (1995) pode considerar-se, a reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção, como:

“a análise que o individuo realiza a posteriori sobre as características e processos da sua própria acção. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores” (1995:105)

Por fim, Schön (cit Gómez, 1995) acrescenta um aspecto relevante à actividade do profissional denominado *conhecimento-na-acção*. Este é interpretado por Alarcão (1991:8) como “o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da

acção; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma acção é bem desempenhada. É um *know-how* inteligente”. Por seu turno, o conhecimento-na-acção é definido por Gómez como a “componente inteligente que orienta toda a actividade humana e se manifesta no *saber fazer*” (1995:104).

Schön (cit. Garcia, 1995) acrescenta, então, a estas ideias um importante contributo ao referir que nesta profissão

“a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático” (Garcia, 1995:60).

Esta capacidade dos professores, também denominada, por Clandinin (1986) de conhecimento prático faz parte do dia-a-dia dessa profissão. Clandinin (1986:19-20) define o que é o conhecimento prático do professor dizendo que:

“A concepção de conhecimento prático pessoal é a de um conhecimento experimental, carregado de valor, positivo e orientado para a prática. O conhecimento prático pessoal adquire-se por tentativas, está sujeito a mudanças, não pode ser entendido como algo fixo, objectivo e sem alteração [...] O conhecimento prático pessoal implica um ponto de vista dialéctico entre a teoria e a prática”

Também, Elbaz (1983) referida por Ponte (1994) contribui para esclarecer a noção de conhecimento prático ou conhecimento profissional, como a autora prefere, referindo que se trata de um conhecimento essencialmente prático, mas que resulta da integração de saberes experienciais e saberes teóricos (relativos à disciplina que o professor lecciona e ao que este sabe sobre o desenvolvimento do aluno e sobre a aprendizagem). Assim, de acordo com aquela autora (1983) referida por Ponte (1994), o conhecimento prático inclui o conhecimento de si próprio e do contexto (saberes experienciais) mais o conhecimento dos conteúdos de ensino e do desenvolvimento curricular (saberes teóricos).

Shulman (1986) referido por Tavares (1997) chama a atenção para a importância do professor dominar os conteúdos que ensina: o conhecimento didáctico do conteúdo. O conhecimento profissional caracteriza-se por um tal entendimento e domínio dos conteúdos de ensino que o professor é capaz de encontrar as maneiras mais ajustadas de os apresentar aos alunos e de os tornar compreensíveis, no momento do confronto com a

situação. Esta destreza, segundo o mesmo autor, não é ensinável na formação, mas decorre da edificação pessoal de cada professor, no contacto com a prática e com as situações de ensino. Nas palavras de Schön (1995) trata-se de um saber tácito e intuitivo, que o autor afirma caracterizar o conhecimento-na-acção, como foi referido anteriormente.

Por seu turno, Schön clarifica a noção de conhecimento tácito como um conhecimento de tipo “espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento do quotidiano” (1995:82) e refere que, na verdade, os professores enfrentam continuamente problemas de natureza contextuais e situacionais que representam, em cada momento, cenários únicos complexos e incertos. Como refere Gómez “o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interacção simultânea de múltiplos factores e condições” (1995:102). O mesmo autor acrescenta, ainda, que sob esta pressão do quotidiano escolar

“o professor activa os seus recursos intelectuais, ao mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos” (1995:102).

Também, Zeichner (1987) e Clandinin e Connely (1986) referidos por Gómez (1995) reiteram a ante citada opinião ao considerarem que “a maioria dos recursos intelectuais que se activam na acção são de carácter tácito e implícito” (Gómez, 1995:103).

Conforme refere Schön (1995) os três processos *reflexão-na-acção*, *reflexão-sobre-a-acção* e *conhecimento-na-acção* constituem o *pensamento prático* do profissional, que lhe serve para enfrentar as sempre incertas e complexas situações da prática. Acresce, ainda, referir que “estes processos não são independentes, completando-se entre si para garantir uma intervenção prática racional” (Gómez, 1995:105).

Então, acresce mencionar que quando o professor interpreta as situações do quotidiano e constrói a sua própria experiência, ele activa e interpreta a realidade concreta à luz do conhecimento teórico, científico, técnico e académico que possui. Por outro lado, esse conhecimento é fundamental para orientar a reflexão. Somente, nesta dinâmica, é que aquele conhecimento pode ser considerado um instrumento dos

processos de reflexão (Gómez, 1995). Um professor reflexivo percorre continuamente o ciclo da prática e da teoria à reflexão, para voltar de novo às mesmas dimensões.

Sá-Chaves (1997) reitera as perspectivas, dos autores, antes apresentadas, ao referir que os professores são continuamente confrontados com circunstâncias indeterminadas e complexas que requerem uma resposta sempre adaptada à situação em causa. Neste contexto, embora o profissional esteja apetrechado com saberes referenciais, a cada momento, ele tem de fazer apelo a saberes que lhe permitam responder de forma ajustada ao indeterminado e específico de que cada situação. Mas, a autora acrescenta, uma resposta ajustada não é normalizada, antes pelo contrário, é uma resposta que implica “soluções não estandardizadas e, conseqüentemente, mais ajustadas aos constrangimentos naturais de cada circunstância” (Sá-Chaves, 1997:111). Esta autora (1997) explica, deste modo, a dimensão ecológica das situações de prática profissional. Reconhecer a dimensão ecológica das situações profissionais e aproveitá-las em termos reflexivos pode constituir um desafio à “(re)conceptualização de atitudes, de concepções, de competências e de práticas” (Sá-Chaves, 1997:111) dos professores que são fundamentais para o seu desenvolvimento profissional.

Nesta linha, Moreira e Alarcão (1997), aludindo a Brubacher *et al* (1994), apresentam três características da prática reflexiva que a tornam um objecto de formação importante e eficaz:

- “1) a prática reflexiva ajuda os professores a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros;*
- 2) a prática reflexiva permite que os professores ajam de um modo deliberado e intencional;*
- 3) a prática reflexiva distingue os professores enquanto seres humanos instruídos, pois é um marco da acção inteligente” (1997:121)*

Acresce, àquelas três características dizer que quando “o professor reflecte na e sobre a acção converte-se num investigador na sala de aula” (Gómez, 1995:106). Uma vez que o professor se torna competente para não depender de teorias, regras, receitas fornecidas externamente ou a aplicar, mas antes, é capaz de construir teorias adequadas

às situações singulares da realidade quotidiana e elaborar estratégias de acção ajustadas à mesma (Gómez, 1995)²⁹. Esta dinâmica

reflexiva e seus instrumentos conceptuais permitem, na formação de professores, operacionalizar a comunicação entre a investigação, a acção e a formação. Esta questão será objecto de abordagem no ponto seguinte deste trabalho.

2.4 Desenvolvimento profissional através da investigação-acção

O desenvolvimento profissional através da investigação-acção tem vindo a ser cada vez mais advogado, por permitir o aumento de competências investigativas, o crescimento da autonomia e como corolário um maior nível de profissionalismo docente.

Assim, de acordo com Zeichner (2001) o desenvolvimento profissional através da investigação-acção tem sido particularmente pesquisado por autores como Allen e Calhoun (1998); Dadds (1995); Joyce et al (1996); Zeichner, Caro-Bruce e Marion (1998), que estudaram os efeitos da investigação-acção sobre professores que estiveram envolvidos em experiências dessa natureza. Esses estudos revelaram que os professores, sujeitos de pesquisa, se tornam mais pró-activos em relação à autoridade exterior (Holly, 1990); aumentam a auto-estima e os níveis de autoconfiança (Dadds, 1995); desenvolvem atitudes de auto-analise (Day, 1984); aumentam a capacidade de interagir com os outros professores e adquirem uma atitude mais colegial (Selener, 1997); aprendem a considerar os problemas dos alunos e a realizar uma aprendizagem centrada nos mesmos.

Zeichner (2001) mostra, também, o efeito positivo da investigação-acção sobre os professores, bem como, realça o seu impacto sobre os alunos e as escolas, baseando-se, neste caso, em estudos de Kemmler-Ernst (1998).

A investigação-acção parte do pressuposto de que os professores são competentes e têm capacidades para formular questões válidas e pertinentes acerca da sua própria prática e a partir daí seguir objectivos que respondam às questões formuladas. Esta imagem do professor, ligado à metodologia de investigação-acção, revela um profissional capaz de reflectir e identificar problemas da sua própria prática, bem como,

²⁹ Esta dinâmica reflexiva é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor. Assim, considerar e aplicar o que é sabido sobre o pensamento prático do professor, na sua preparação, pode ser vital para actualizar e mudar os processos de formação quer profissional, bem como, para promover atitudes de inovação e de melhoria da qualidade das escolas.

de escolher estratégias e metodologias apropriadas para actuar em cada situação (Abeledo, 2002). A investigação-acção, utilizada como estratégia de formação, favorece o desenvolvimento da prática reflexiva, pois articula o processo de pesquisa, a reflexão e a prática, tornando-a mais informada, fundamentada, sistemática e rigorosa (Zeichner, 2001)

A investigação-acção apresenta uma grande flexibilidade durante a sua operacionalização, pois surge em resposta a um problema próprio, numa dada situação e implica um processo de constante “reflexão, avaliação e inovação no trabalho profissional” (Moreira e Alarcão, 1997:123). Pode-se dizer que implica uma prática quotidiana reflexiva, mas não se confunde com ela “por ser uma actividade mais cuidada, mais rigorosa, mais sistemática” (Moreira e Alarcão, 1997:122).

Estes são alguns dos propósitos que estão na base da investigação-acção ou movimento do professor-investigador que encontra a sua razão, basicamente, na necessidade de uma maior autonomização, emancipação, melhoria da prática e profissionalismo docente.

Neste cenário, pode-se afirmar com Moreira e Alarcão que “a investigação surge como parte integrante do trabalho do profissional, dado que inclui a reflexão crítica sobre a profissão, com o objectivo de a melhorar” (1997:122).

A investigação-acção surge como uma potencial estratégia de formação profissional, pois pode ajudar “a desenvolver capacidades e atitudes de contínuo questionamento da sua prática de ensino e dos contextos em que essa prática se insere” (Moreira e Alarcão, 1997:122).

Depreende-se, do que foi dito anteriormente, que a investigação-acção constitui um processo complexo, no sentido em que reúne simultaneamente objectivos de investigação (produção de conhecimentos sobre a realidade); objectivos sobre inovação (transformação das “práticas” e das relações a partir da definição e identificação de problemas) e objectivos de formação (desenvolvimento de um processo de aprendizagem social ou colaborativa e que concretiza na praxis os objectivos de investigação e inovação) (Esteves, 1986).

Goyette e Lessard-Hébert (1988:26) descrevem a investigação-acção como “um macroconceito, signo e portador de complexidade” pela possibilidade de articular diversas componentes de uma realidade. Para melhor se compreender o significado desta definição será interessante ter como referencia o discurso sobre as ciências de Boaventura Sousa-Santos (1989) e de Edgar Morin (1982).

A noção de macroconceito e de paradigma da complexidade situa a investigação-acção num cenário de ciência pós-moderna. Para explicitar o significado daquele conceito será de ter em conta as definições de Sousa Santos (1989) que distingue dois tipos de paradigmas: o de ciência moderna e o de ciência pós-moderna.

Na ciência moderna, positivista o conhecimento científico é objectivo, rigoroso, quantificável, causal, generalizável, universal. Há uma separação entre sujeito e objecto de investigação; há uma separação entre os factos e quem os produz e, deste modo, não se admite a interferência de valores, juízos e crenças dos sujeitos. Esta inteligibilidade é conseguida porque se privilegia “o *como funciona* das coisas em detrimento de *qual o agente* ou *qual o fim* das coisas” (Sousa Santos, 1987:16).

Pelo contrário, na ciência pós-moderna considera-se que os conhecimentos científicos são também autobiográficos e auto-referenciáveis (Sousa Santos, 1989). Assim, valores, concepções, interpretações dos sujeitos são, de acordo com o autor (1989), parte integrante da explicação científica, no paradigma emergente. E, neste contexto, Sousa Santos (1989) afirma mesmo que a ciência pós-moderna deve dialogar com outras formas de conhecimento, designadamente com o senso comum. A ciência pós-moderna procura revivificar o senso comum, “o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido à nossa vida” (Sousa Santos, 1989:55), pois reconhece nesta forma de conhecimento³⁰ virtualidades para enriquecer a compreensão da realidade. Esta forma de conhecimento em diálogo com o conhecimento científico, segundo Sousa Santos (1987), dá origem a uma nova racionalidade, a uma nova forma de conhecimento “simultaneamente mais reflexivo e mais prático, mais democrático e mais emancipador do que qualquer deles em separado” (Sousa Santos, 1989:86). Por seu turno, o mesmo autor (1989) contraria a perspectiva compartimentada, especializada e disciplinar da ciência moderna (como forma de redução da complexidade)³¹ para afirmar que “a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática” e, deste modo sugere o estudo de temas, numa atitude de complementaridade e conexão entre saberes disciplinares, que à medida que se vão

³⁰ O senso comum é prático e pragmático e emerge das trajectórias e das experiências de vida dos sujeitos ou de grupos sociais e por isso superficial e imetódico, mas em diálogo com o conhecimento científico amplia a dimensão do conhecimento (Sousa Santos, 1989)

³¹ Para elucidar melhor este aspecto, apresenta-se uma citação Sousa Santos (1987) referindo-se, criticamente, à natureza da ciência moderna referindo “O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (Sousa Santos, 1987:15)

ampliando revelam as mais diversas vertentes de uma situação ou de um problema e, deste modo, ampliam o conhecimento. É que, para o autor

“Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma actual, o conhecimento avança à medida que o seu objecto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces” (1987:47-48).

Assim, no paradigma emergente “todo o conhecimento é local e total” (Sousa Santos, 1987:46). O conhecimento é local porque:

“Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adoptados por grupos sociais concretos como projectos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a mortalidade infantil; inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc.” (Sousa Santos, 1987:47).

O conhecimento local é total pois tem “como horizonte a totalidade universal”³² de que fala Wigner referido por Sousa Santos (1987:46), isto é porque “reconstitui os projectos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado” (Sousa Santos, 1987:48). Isto ocorre, não por ser possível a sua generalização, mas porque cada realidade pode encontrar instantes de reconhecimento e de identificação com aquela realidade localizada. Nas palavras de Sousa Santos (1987:48).

“A ciência do paradigma emergente, sendo, como deixei dito acima, assumidamente analógica, é também assumidamente tradutora, ou seja, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem”.

Refira-se, então, que a generalização é qualitativa (atributos e condições de possibilidade) e não quantitativa e uniforme, como acontece na perspectiva positivista de ciência moderna.

³² O autor, referido por Sousa Santos (1987) faz compreender a realidade local, o contexto, o “nosso mundo” como um grande universo complexo e cheio de inter-relações.

Um conhecimento deste tipo “constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica”, segundo Sousa Santos (1987:48). A realidade é aprendida por uma panóplia de métodos, pois cada um faz “falar” ou captar apenas, e só uma, parte da realidade.

Num registo paralelo, Morin (1982) coloca em causa a ciência clássica e positivista que se baseava na ideia de que “a complexidade do mundo dos fenómenos podia e devia resolver-se a partir de princípios simples e de leis gerais” (Morin, 1982:252). Assim, Morin (1982) olha para a realidade de outra forma e apresenta como alternativa ao paradigma da simplificação, que caracteriza a ciência clássica, o paradigma da complexidade que assenta no pressuposto de que:

“A incerteza, a indeterminação, a álea, as contradições aparecem, não como resíduos a eliminar pela explicação, mas como ingredientes não elimináveis da nossa percepção-concepção do real, e a elaboração de um princípio de complexidade precisa que todos estes ingredientes, que arruinavam o princípio de explicação simplificadora, alimentem daqui em diante a explicação complexa” (Morin:1982: 211).

Ainda a respeito da ciência clássica é paradigmática a frase de Morin (1982:115-116)

“ [...] é preciso deixar de sonhar com uma ciência pura, uma ciência liberta de toda a ideologia, uma ciência cuja verdade seria tão absoluta como $2+2=4$, isto é uma ciência cuja verdadeira de uma vez para sempre; pelo contrário é necessário que haja conflitos de ideias no interior da ciência, e a ciência comporta ideologia. Todavia, a ciência não é uma ideologia pura e simples...”

Morin (1982) identifica a concepção de ciência pura e exacta com o quadro da ciência clássica que regendo-se por leis naturais e universais encontraria o conhecimento exacto e verdadeiro. É que, naquela perspectiva as hipóteses, a experimentação e verificação das mesmas confirmariam sempre os mesmos resultados “ $2+2=4$ ”. Durante algum tempo, tal postulado foi absolutamente possível, no quadro das leis das ciências naturais, mas com o evoluir das ciências humanas e sociais constata-se que as explicações da ciência clássica e positivista (matemática, normativa e determinista) não serviam todos os casos, nem os seus princípios seriam tão verdadeiros e puros. Nas ciências humanas e sociais aqueles processos eram insuficientes e outras

vezes até postulavam teorias erradas e desadequadas. Neste sentido Popper citado por Morin (1982:114) afirma

“uma teoria científica é admitida, não por ser verdadeira, mas por resistir à demonstração da falsidade [...] são as teorias mais adaptadas à explicação dos fenómenos que sobrevivem até que o mundo dos fenómenos dependente da análise se alargue e exija novas teorias”

Então, neste caminho de procura de conhecimento talvez exactidão/inexactidão; certeza/incerteza; determinismo/acaso; ordem/caos possam conviver no mesmo mundo e seja essa a consciência científica que proporciona a inteligibilidade do universo (Morin, 1982). É neste cenário que Morin (1982) surge com a noção de dialógica (reunião de lógicas diferentes). Nesta perspectiva o investigador, consciente desta noção e possibilidade, não considera a ciência como a que procura a verdade absoluta, mas a que estabelece um diálogo com o mundo que o rodeia tentando compreendê-lo em toda a sua complexidade. A herança da ciência clássica cria simplificações e disjunções entre elementos que na realidade estão em interacção e não separados. Por isso, de acordo com Morin (1982) pensar complexo ou entender a complexidade dos sujeitos e das situações é estar na perspectiva de tudo ligar. Morin (1982) considera essencial procurar e apreender a interacção entre as coisas a partir da perspectiva da diversidade e não da causalidade linear, própria da racionalidade positivista. A busca de fazer ciência a pensar na multiplicidade caracteriza a epistemologia da complexidade de Morin (1982).

A certeza e a exactidão, segundo Morin (1982), cristalizam o pensamento. Num paradigma da complexidade, o conflito, a crise, a ruptura fazem progredir e avançar o conhecimento. Assim, se a ciência clássica pretendia verdades absolutas, a ciência da complexidade não caminha no sentido das grandes verdades ou certezas e, como tal, umas teorias dão lugar às outras. Nas palavras de Popper citado por Morin (1982:19) “o jogo da ciência não é o jogo da posse e do alargamento da verdade, é o jogo onde o combate pela verdade se confunde com a luta contra o erro”. Este é o conflito necessário, é a “boa” incerteza (Morin, 1982), é a refutação que leva o conhecimento a progredir.

Consequentemente, os instrumentos teórico-metodológicos utilizados para aceder à realidade são necessariamente diversificados. Entende-se que o saber científico positivista não reúne todos os instrumentos nem é a única forma de produzir

conhecimento, por isso Morin (1982) propõe que se utilize a comunicação com as diferentes formas de saber social como outra forma de aceder ao conhecimento. Este quadro levanta a costumada problemática da presença da ideologia ou não-ideologia no contexto da investigação científica. Ideologia, aqui, entendida como senso-comum ou o “conjunto das opiniões geralmente aceites sobre uma questão pela maioria das pessoas em determinado meio” (Dicionário da língua portuguesa, 1995:1638). A ciência pura, clássica concebe-se como “liberta de toda a ideologia” (Morin, 1982) porque esta é produtora de inverdades. No entanto, Morin (1982) apresenta outra perspectiva afirmando que a ciência comporta ideologia e justifica a afirmação referindo que se o pensamento se dá dentro de uma dada cultura ele é embrenhado, inevitavelmente, de um carácter ideológico que postula determinados valores, concepções e saberes, logo em todo o conhecimento científico existe uma componente ideológica (Morin, 1982). A ciência pós-moderna procura, assim, reabilitar o senso-comum por reconhecer nesta forma de conhecimento virtualidades que enriquecem a inteligibilidade das realidades. Este paradigma que inclui conhecimento científico e social, constitui-se numa dialógica em que a atitude investigativa aproxima sujeito/objecto; subjectivo/objectivo; observador/observado; individual/colectivo; investigador/prático, entre outros. E, esbate fronteiras entre o saber e o não-saber; a ciência e a ideologia (senso-comum); ciências quantitativas e qualitativas, recorrendo a uma pluralidade de métodos de pesquisa para aceder à realidade que é complexa e não-linear.

Face ao paradigma da complexidade de Morin (1982), as práticas investigativas do modelo de investigação-acção configuram uma racionalidade científica que se enquadram nesse paradigma, uma vez que este reconhece as virtualidades do singular e do local; encara a realidade na sua complexidade, incerteza e imprevisibilidade; adopta a lógica de uma causalidade espiroidal em detrimento de uma lógica linear face aos fenómenos; a disciplinaridade e a especialização são substituídas pela globalidade, pela complementaridade e pela contextualização. Assim a lógica positivista é alterada pela dialógica (integração de realidades opostas) que decorre da contextualização dos problemas e do pensamento complexo que assenta na interacção entre os fenómenos e busca apreender tais interacções a partir da óptica da diversidade. Este paradigma invoca o carácter subjectivo e implicado do investigador, bem como uma pluralidade epistemológica e metodológica.

É no quadro de um pensamento capaz de enfrentar a complexidade do real que é possível encontrar diversas linguagens epistemológicas a enformar a metodologia de

investigação-acção. Apresenta-se seguidamente uma caracterização geral dessas linguagens:

- A linguagem cartesiana ou positivista. A investigação-acção utiliza a linguagem positivista em situações que procura simplificar o objecto de investigação; analisar relações causais entre variáveis; verificar hipóteses e teorias com base em provas e usa instrumentos essencialmente quantitativos, numa linha conforme ao método experimental (Goyette e Lessard-Hébert, 1988). Apesar de se poder encontrar fundamentos de tipo positivista nalguns casos de investigação-acção há que destacar que não se trata de um positivismo puro, pois este acaba por ser relativizado pela “finalidade da acção ligado à investigação (resolução de um problema prático), pelas características do prático-investigador e pelas limitações ou exigências do meio profissional (sobretudo ao nível do controlo das variáveis) (Goyette e Lessard-Hébert, 1988:135). Os autores (1988) afirmam que o método experimental (base das ciências da natureza), neste cenário, é entendido como uma das estratégias possíveis de investigação, não esquecendo os seus limites e condicionantes na apreensão dos fenómenos sociais. Os mesmos autores (1988:137) acrescentam que, nesta perspectiva, se verifica “um exemplo das combinações de linguagens possíveis em investigação-acção”.

- A linguagem praxeológica. De acordo com Herman (1983) referido por (Goyette e Lessard-Hébert, 1988:138), a praxeologia é “uma ciência da prática”, que no domínio da investigação, pretende “um controlo da realidade prática”. Para tal os investigadores recorrem a uma grande variedade metodológica e instrumental (Goyette e Lessard-Hébert, 1988) incluindo linguagens específicas como a gestaltista; a estruturalista; a positivista relativizada; a sistémica; a dialéctica; a pragmática e a interaccionista. Esta variedade de linguagens pode explicar-se pela natureza transdisciplinar do conceito de acção/prática, que remete para muitos campos do saber quando se procura explicá-la, segundo Herman (1983) referido por (Goyette e Lessard-Hébert, 1988:140). Mas, o estudo e a compreensão da acção/prática não constitui um cenário simples, encontram-se várias lógicas a que é preciso atender: “a lógica dos actores (decisões, hábitos, racionalidade), a lógica das situações (interacções, jogos, dramas) e a lógica da explicação sociológica propriamente dita” (Herman, 1983 cit. Goyette e Lessard-Hébert, 1988:140). A investigação-acção comporta geralmente um carácter multidisciplinar capaz de aceder com eficácia a essas lógicas e sua explicação. A investigação-acção é importante para a praxeologia enquanto processo de investigação colocado em prática

por uma ciência-acção (ponto de vista dos investigadores) e como uma ferramenta para os actores que querem melhorar a sua acção (Goyette e Lessard-Hébert, 1988). Então, pode identificar-se a praxeologia com a atitude do investigador em investigação-acção que procura uma relação dialéctica entre a teoria e a prática como forma de produzir conhecimento e mudança nos actores individuais ou colectivos (praxis) (Goyette e Lessard-Hébert, 1988).

- A linguagem sistémica. A investigação-acção, pela natureza dos problemas que aborda e os fins que persegue, encontra na perspectiva sistémica uma grande adaptabilidade. É que, conforme Amegan et al (1981) referidos por Goyette e Lessard-Hébert (1988) a investigação-acção estuda problemas que

“provêm do campo da actividade humana e que pretende transformar essa realidade, não é suficiente [para conseguir isso] analisar a situação na qual o problema é percebido. Por outras palavras, é necessário abordá-lo com um espírito de sistema aberto” (Goyette e Lessard-Hébert, 1988:141).

É que a perspectiva sistémica permite perceber o sujeito como um sistema em relação com outros que o rodeiam e interferem. Isto permite ao investigador abranger um grande número de factores e entender a relação entre eles, compreendendo o problema numa forma mais ampla. Assim, o enfoque sistémico, em investigação-acção, faz todo o sentido uma vez que “tem em conta a complexidade das situações concretas” (Goyette e Lessard-Hébert, 1988:142).

A perspectiva sistémica também é utilizada como processo de resolução de problemas em investigação-acção, segundo Claux e Gélinas (1982) referidos por Goyette e Lessard-Hébert (1988) e como base teórica para fundamentar as intervenções sociais e educativas em investigação-acção, de acordo com Bouchard et al (1984) mencionados por Goyette e Lessard-Hébert (1988).

A perspectiva sistémica admite e concretiza-se através de diversas metodologias de investigação, quer de carácter quantitativo quer qualitativo, segundo Lessard-Hébert (1984) mencionado por Goyette e Lessard-Hébert (1988).

- Linguagem compreensiva. Susman e Evered (1978) referidos por Goyette e Lessard-Hébert (1988:143) explicam que

“a acção humana se caracteriza pelo aspecto de acontecimento contínuo, pelo papel que nela têm os valores, as crenças, as finalidades e a racionalidade dos actores que a fazem, e pela situação concreta sempre complexa na qual se inicia a acção”.

Os antecitados autores conferem à investigação-acção uma função de compreensão da acção e dos fenómenos e não uma função de explicação e generalização, na linha positivista de investigação científica. Daí que, Susman e Evered (1978) referidos por Goyette e Lessard-Hébert (1988) situem a investigação-acção, do ponto de vista epistemológico, em enfoques filosóficos “compreensivos” com raízes na hermenêutica, no existencialismo e na fenomenologia.

A hermenêutica focaliza-se hoje “na interpretação das linguagens da cultura e da história” (Susman e Evered, 1978 cit. Goyette e Lessard-Hébert, 1988:143) através de um processo de conhecimento holístico e dialéctico (entre o todo e as partes) do sistema social.

O existencialismo e a fenomenologia consideram o actor “como sujeito individual, fonte de acção” (Susman e Evered, 1978 cit. Goyette e Lessard-Hébert, 1988:143) e, neste contexto, estas correntes filosóficas tal como a investigação-acção afirmam a importância da escolha e da liberdade individual dos sujeitos. Assim, a base para o conhecimento situa-se na compreensão da experiência subjectiva, na intersubjectividade, na interioridade dos fenómenos humanos (Goyette e Lessard-Hébert, 1988). Então, para estes autores, a investigação-acção no quadro dos enfoques compreensivos

“postula a existência de uma realidade que não existe fora dos actores. Um dos caminhos deste tipo de investigação é a compreensão do que se passa num sistema de actividades humanas quando os actores se encarregam de resolver os seus próprios problemas” (Goyette e Lessard-Hébert, 1988:145).

Neste cenário, reitera-se a ideia de Bouchard et al (1984) de que é “necessário compreender o mundo tal como o compreendem os actores para se poder explicar as suas condutas” (cit. Goyette e Lessard-Hébert, 1988:145).

- Linguagem dialéctica. A investigação-acção usa a linguagem dialéctica ao colocar em relação dinâmica a investigação e a acção; a teoria e a prática à semelhança do método dialéctico de Hegel que colocava em relação as contradições (tese-antítese-síntese). Como refere De Bruyne et al (1974)

“a investigação-acção pretende simultaneamente conhecer e actuar; o seu trabalho é uma especie de dialéctica do conhecimento e da acção. Em vez de limitar-se a utilizar um saber existente, como a investigação aplicada, tende simultaneamente a criar uma mudança numa situação natural e a estudar as condições e os resultados da experiência efectuada” (cit. Goyette e Lessard-Hébert, 1988:151).

Assim, a dialéctica é um elemento essencial para a investigação-acção porque, ao contrário da ciência positivista, permite aproximar o conhecimento da acção; a teoria da prática; o geral do particular; o sujeito do objecto; o prático do investigador. Estas relações são a base do processo de investigação-acção.

Na literatura é vulgar encontrarem-se referências que indicam que a investigação-acção tem as suas raízes, mais profundas, em tradições de pensamento ligadas a Dewey e ao movimento de educação progressista americana, ao fazerem uso do método de resolução de problemas aplicado a diferentes campos do saber (Pasmore, W., 2001).

Porém, o conceito de investigação-acção tem as suas origens em Kurt Lewin (1946) que a desenvolveu e aplicou durante uma série de anos em situações sociais e experiências comunitárias (Kemmis e McTaggart, 1992; Reason e Bradbury, 2001; Pasmore, 2001). Duas ideias fundamentais subjazem ao pensamento de Lewin: a investigação-acção é uma actividade de grupo e as decisões tomadas em grupo têm em vista a melhoria das práticas (Kemmis e McTaggart, 1992). Estes aspectos dão enfoque à actividade colaborativa e apelam à responsabilidade de tomar decisões “criticamente informadas” no sentido de produzir mudança e melhoria das situações (Kemmis e McTaggart, 1992). Como tal, Lewin descreve a investigação-acção como um processo espiralar composto por um conjunto de ciclos de planificação, acção e avaliação que se repetem.

Stephen Corey, seguindo a linha americana de Levin, foi um dos grandes iniciadores da aplicação da investigação-acção no plano educacional (Zeichner, 2001; Kemmis e McTaggart, 1992). Corey acreditava que os professores eram capazes de tomar decisões mais adequadas na sala de aula se na base das suas decisões estivesse a investigação (Zeichner, 2001). Corey (1953) definia as fases do processo de investigação de forma idêntica a Levin e, igualmente, entendia a investigação-acção como um processo cíclico, em que cada ciclo de investigação influencia os seguintes (Zeichner, 2001:274).

Elliot (1991, 1997) faz emergir a investigação-acção em Inglaterra no início dos anos 60 através de um movimento de professores implicados num processo de inovação curricular das escolas secundárias. É aqui que surge, no ponto de vista deste autor, as concepções de professor-investigador e professor como prático reflexivo (Zeichner, 2001). É que, na perspectiva ampla de Elliott (1991) a investigação-acção é o estudo dos problemas práticos com vista à sua transformação. Nas palavras do autor resume-se ao “estudo de uma situação social com vista a melhorar a sua qualidade” (Elliott, 1991 cit. Moreira e Alarcão, 1997:123) O mesmo autor associa a investigação-acção ao desenvolvimento profissional, na medida em que constitui um processo reflexivo, que deve ser conduzido pelos professores e que envolve avaliação e mudança de práticas e teorias (1991 cit. Moreira e Alarcão, 1997). Ainda de acordo com o mesmo autor, a investigação-acção contribui para a edificação de profissionais comprometidos com a escola e a profissão. Estes, através da reflexão, individual e colectiva, são capazes de gerar conhecimento. Eis outra qualidade da investigação-acção que é decisiva para o desenvolvimento profissional.

A investigação-acção sofre um grande impulso, nos finais dos anos 70, com Stenhouse, Elliot e Ebbut e o movimento do professor-investigador³³, no âmbito da reforma curricular em Inglaterra (Zeichner, 2001). Estes autores, foram figuras centrais na implementação e divulgação da investigação-acção como desenvolvimento do currículo, envolvendo académicos e professores num trabalho de reflexão que conduzia os professores a serem construtores do currículo e não meros executores do currículo definido centralmente. Como refere Alarcão (2001) este conceito tem, ainda hoje, uma completa actualidade, uma vez que

“a concepção actual de currículo e de gestão curricular reclama que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um interprete crítico de orientações globais” (Alarcão, 2001:21)

São cometidas aos professores, hoje, tarefas de construção e implementação do currículo em conjunto com os seus colegas e alunos. É que, para aqueles autores,

³³ De acordo com Zeichner (2001) a insatisfação com o currículo tradicional fez nascer, em Inglaterra, o movimento do professor-investigador no sentido de provocar mudanças nos conteúdos e no desenvolvimento do currículo. Aparecem, então, com responsabilidade de Stenhouse (1968), projectos como o “Humanities Curriculum Project” e “Problems and effects of teaching about race relations”. Sob responsabilidade de Elliot (1976-77) o projecto “Ford Teaching Project” e de Elliot e Ebutt (1986) o projecto “Teacher-student interaction and quality of learning project”

referidos por Zeichner (2001), o currículo deve ser algo relevante para as vidas dos alunos, neste cenário, o professor deve organizar os conteúdos do currículo à volta de temas da vida dos alunos e deve alterar o processo tradicional de transmissão de conhecimentos para um processo baseado na discussão, na interacção e no trabalho de grupo. Stenhouse valoriza a autonomia do professor, como base para a melhoria do currículo e para a inovação, por oposição à racionalidade técnica do currículo, que corta essa possibilidade, porque limita o entendimento do currículo a um plano de acção que compreende

“não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição da educação pretendida, uma especificação das actividades de ensino e de aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno serão avaliados” (D’Hainaut, 1980, cit. Pacheco, 1996:25)

Trata-se de uma perspectiva orientada para levar os alunos a atingir metas pré-definidas³⁴. Neste caso, a investigação-acção para os professores tem o sentido pragmático e funcional de conseguir práticas mais eficazes e eficientes, orientados por alguém com conhecimento especializado, de modo a atingir produtos ou objectivos pré-determinados (Kemmis, 2001).

Pelo contrário, a responsabilidade de produzir, decidir, gerir e interpretar criticamente as orientações globais do currículo, bem como outras incumbências, referidas anteriormente, requerem dos professores um espírito de inovação e preocupação com a qualidade e uma cultura de investigação capaz de produzir, a partir da prática, conhecimento sobre a educação. Aqui, configura-se uma racionalidade prática, que sublinha a capacidade do professor produzir conhecimento a partir da prática e de ser capaz de o integrar na própria prática, a partir da identificação de problemas, que são interpretados como situações de aprendizagem servindo-se da actividade de reflexão e investigação (Kemmis, 2001). Neste sentido, Stenhouse abraça a ideia de “uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica” (cit. Alarcão, 2001:23). Dito de outro modo, a sala de aula constitui um local de pesquisa e experimentação e cada professor transforma-se num investigador.

³⁴ Esta perspectiva enquadra-se no modelo da pedagogia por objectivos, contemporâneo a Stenhouse, e que o autor com o seu pensamento sobre currículo pretendia contrariar.

Por sua vez, esta “atitude e actividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem” (Alarcão, 2001:22). Neste campo, Stenhouse tem como opinião que “a investigação e o desenvolvimento curricular devem pertencer aos professores” (cit. Alarcão, 2001:22). O autor entende que a atitude de investigação constitui uma predisposição dos professores para “examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (cit. Alarcão, 2001:22). Deste modo, o autor defende o profissionalismo e o desenvolvimento profissional dos professores “ baseado na investigação sobre o seu ensino” (cit. Alarcão, 2001:22). É que, Stenhouse acrescenta, ainda, “o desenvolvimento curricular e a investigação sobre o ensino devem fornecer uma base para este profissionalismo” (cit. Alarcão, 2001:22). Porém, apesar desse processo se ter iniciado, o autor chama a atenção para que “ainda há um longo caminho a percorrer para que os professores tenham uma base de investigação em cima da qual construam um programa do seu desenvolvimento profissional” (cit. Alarcão, 2001:22), tal como acontece, ainda, hoje.

Para Ebbutt (1985) a investigação-acção constitui “um estudo sistemático de tentativas de mudar e melhorar a prática educativa, levado a cabo por grupo de participantes, através da sua acção prática e da sua reflexão sobre os efeitos dessa acção” (1985 cit. Moreira e Alarcão, 1997). Saliente-se o carácter interventivo e reflexivo da investigação-acção. Desta definição, pode-se concluir, como refere Moreira e Alarcão (1997:124), que um projecto de investigação-acção tem de contemplar “reflexão, sistematicidade e intervenção” (Moreira e Alarcão, 1997:124).

Kemmis, Grundy e McTaggart, australianos, influenciados pela Teoria Crítica da escola de Frankfurt, dão um outro incremento ao desenvolvimento da investigação-acção na educação, com o movimento do desenvolvimento do currículo baseado na escola e nos projectos (Zeichner, 2001). Assim, concebem a metodologia de investigação-acção em educação como algo que tem como finalidade “promover o aumento da igualdade e da justiça social nas escolas e na sociedade” (Zeichner, 2001:275).

Kemmis e McTaggart (1992) definem investigação-acção como:

"A investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão

dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-acção quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-acção é desenvolvida através da acção (analisada criticamente) dos membros do grupo" (Kemmis e McTaggart, 1992:5)

Para estes autores o envolvimento directo dos professores na investigação das suas práticas educativas é uma forma destes, colectivamente, procurarem entender as acções e os contextos onde actuam e tomarem decisões com vista a melhorar as suas práticas, numa atitude de justiça social.

Assim, se um projecto de investigação-acção compreende o âmbito da acção educativa tem ainda de contemplar “uma prática social, ser situacional, colaborativo, participativo, auto-avaliativo e orientado por um interesse emancipatório” (Moreira e Alarcão, 1997:124). Esta vertente da investigação-acção tem um cunho diferente das anteriores, pois advoga uma perspectiva emancipatória e, por isso, não se enquadra no quadro da racionalidade técnica ou da racionalidade prática (Zeichner, 2001), referidas anteriormente, mas cria o cenário da investigação-acção crítica ou emancipatória. De acordo com Kemmis (2001), neste processo o conhecimento resultante da investigação, e da reflexão crítica colectiva gera novas formas de entender as situações da prática possibilitando que a realidade seja (re)construída socialmente de tal modo que como refere Kemmis (2002:92)

“Este tipo de investigação-acção aspira intervir nos processos culturais, sociais e históricos da vida do dia a dia para reconstruir, não só, a prática e os práticos, mas também, os contextos de prática (ou, pode-se dizer, o trabalho, os trabalhadores e os locais de trabalho) ”

Aqui, a reflexão e a crítica tem como objectivo a emancipação as pessoas, através da acção colectiva e vivida entre a prática e a produção de conhecimentos e entre um espaço e um tempo que pode ser modificado historicamente (Kemmis, 2001).

Os professores devem, então, estudar problemas da prática, relacionados com o seu contexto de trabalho. Por outro lado, os professores ao analisarem os problemas sob diferentes pontos de vista e ao debaterem os problemas, acções e consequências com os seus pares, potenciam a capacidade de resolver problemas, a capacidade de actuar e o crescimento da sua autonomia, através da aquisição de novas competências

profissionais. Este processo contribui para o seu desenvolvimento profissional (Gómez, 1995).

Para Kemmis e McTaggart (1992) a metodologia de investigação-acção é entendida como um processo espiralar que contempla ciclos de planificação, acção observação e reflexão (Kemmis e McTaggart, 1992; Zeichner, 2001).

Assim, na concepção de Kemmis e McTaggart (1992), a metodologia de investigação-acção começa pela identificação e caracterização de um problema que se deseja resolver ou uma situação que se deseja mudar. Seguidamente é necessário traçar um plano geral de acção, que será dividido em passos ou planos menores, definindo quais as actividades, as estratégias, os recursos, o papel de cada interveniente e prever uma calendarização. Depois passa-se à fase de acção, execução do plano, este é submetido a uma reflexão crítica, a uma apreciação e pode ser reformulado sempre que for preciso, pois tem um carácter flexível. Finalmente, procede-se à avaliação do trabalho, reflectindo criticamente sobre o processo e sobre o produto. Pode, então, preparar-se o segundo passo da espiral seguindo os mesmos passos até à resolução do problema ou melhoria da situação. No final de todo o processo podem nascer novas questões para novos projectos e outras investigações.

Cochram-Smith e Lytle continuadoras da linha do professor-investigador (Alarcão, 2001; Zeichner, 2001) sublinham a possibilidade de democratizar o conhecimento e o poder do mesmo, a partir da investigação feita pelos professores desde que implique um estudo intencional e sistemático sobre o ensino, a aprendizagem e a escola (Alarcão, 2001). Neste domínio da pesquisa sistemática, as autoras sugerem “processos organizados para recolher e registar informações, documentar experiências dentro e fora da sala de aula, registar por escrito observações realizadas e repensar e analisar acontecimentos (1993 cit. Alarcão 2001:24). Neste quadro, Cochram-Smith e Lytle (2002) referidas por Abeledo (2002) trazem para a investigação-acção processos que ultrapassam aqueles que habitualmente são mais reconhecidos pela pesquisa académica. Assim, as autoras sugerem o uso de: diários (registos do quotidiano das aulas); as investigações orais (discussão acerca de experiências, acontecimentos, textos que podem abarcar trabalhos de alunos); e os ensaios (documentos redigidos pelos professores que mostram as suas reflexões sobre os alunos, as aulas, o currículo, o contexto de trabalho) (Abeledo, 2002). Através de processos como os anteriormente citados os professores pensam na sua experiência, analisam, interpretam, questionam, tendo presentes valores, emoções e saberes. Assim, investigam e produzem um

conhecimento reflexivo e crítico proveniente da sua própria prática (Abeleledo, 2002). Trata-se de um conhecimento construído através de um processo de investigação “sistemático e auto-crítico, observando e registando informação e elaborando documentos escritos. [Os professores] convertem-se em estudantes das suas próprias práticas, transformando as suas aulas num laboratório aberto à descoberta” (Abeleledo, 2002:38), com a finalidade de melhorar a qualidade da prática (Abeleledo, 2002).

Decorrente desta perspectiva, as autoras referidas por Alarcão (2001) e Zeichner (2001) mostram rejeitar a autoridade do saber académico e a hegemonia do saber produzido exclusivamente na universidade; rejeitam a diferença entre teóricos e profissionais, entre peritos e aprendizes; rejeitam a concepção de professor técnico, consumidor, transmissor e implementador do conhecimento gerado por peritos; rejeitam a ideia do conhecimento “científico” de produção académica para ser usado por outros em contextos práticos. As autoras atribuem ao professor o papel de produtor de conhecimento, investigador e crítico em matérias educativas (Alarcão, 2001; Zeichner, 2001).

De acordo com Zeichner (2001), acresce referir que projectos de melhoria educativa e social fazem surgir actualmente, na América Latina, África, Ásia e outras partes do mundo, experiências ligadas ao movimento de desenvolvimento comunitário que concretizam uma série de projectos de investigação-acção, de diversas orientações e correntes.

No quadro do que foi anteriormente descrito, várias influências fazem (re)-emergir, actualmente, vertentes de investigação-acção em educação que assentam em estudos de caso e na investigação qualitativa, bem como, valorizam o movimento do profissional reflexivo e defendem o valor do conhecimento prático dos professores (Zeichner, 2001).

Sublinhe-se, ainda, que desde as primeiras experiências e teorizações em torno da investigação-acção se tem vindo a operar uma evolução quer ao nível do conceito, quer ao nível do significado e das práticas que lhe estão associadas. Esta evolução afecta os critérios, os princípios e os pressupostos teóricos que a fundamentam, bem como, atinge o campo metodológico e as actividades cometidas a professores e investigadores externos. Neste contexto, podem-se distinguir três grandes correntes de investigação-acção: a técnica; a prática e a crítica ou emancipatória (Kemmis, 2001), como foi aludido e desenvolvido, anteriormente. Este cenário é revelador por um lado da multireferencialidade teórica, que possibilita investigações com dimensões abrangentes,

diversificadas e adaptáveis aos contextos e, por outro lado, é revelador da complexidade dinâmica, inerente ao processo de investigação-acção.

2.5 Factores que influenciam os processos de desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional é determinado, em parte, pela política educativa e de formação de professores, seguida em cada momento (Barroso, 1997). As decisões de política educativa relativamente à escola, no que se refere à descentralização do poder, aos níveis de autonomia da escola e aos graus de participação dos actores educativos, também influenciam os processos de desenvolvimento profissional e organizacional.

A disponibilidade de recursos humanos, físicos e materiais da escola também interferem na possibilidade de concretizar esse desenvolvimento (Lortie, 1975 cit. Santos, 2002).

A possibilidade de concretizar trabalho de equipa, que depende inúmeras vezes de regulações e de decisões organizacionais, condiciona a prática profissional e o desenvolvimento profissional. Thurler (1994 cit. Santos, 2002:127) refere que de facto “quando os professores se encontram para trabalhar em conjunto muitas vezes fazem-no fora do seu horário, ao fim de um dia fatigante”. Por seu turno, Day (1999) acrescenta a ideia de que

“Mesmo quando a cultura da escola é favorável e encoraja formas de colaboração, o tempo disponível limitado e o stress da própria actividade docente leva a que a energia do professor seja geralmente muito baixa nos períodos que vão para além do das suas aulas”
(Day, 1999 cit. Santos, 2002:128).

O autor faz lembrar que há factores externos aos professores que criam obstáculos a um trabalho de colaboração e não favorecem o desenvolvimento profissional e organizacional, daí que Sanches (2000 cit. Santos, 2002: 131) indique “a necessidade de uma reestruturação dos tempos e dos espaços organizacionais, bem como da existência de incentivos de apoio aos professores por parte da direcção da escola e dos parceiros sociais da governação”.

Climas promotores e impulsionadores de confiança mútua, de compromisso, responsabilização e participação em projectos comuns, de autonomia para tomar decisões, entre as pessoas, vão determinar em grande parte a concretização do

desenvolvimento profissional e organizacional (Hargreaves, 1998; Sanches, 2000 cit. Santos, 2002).

A mobilidade dos professores, na realidade portuguesa, constitui para Sanches (2000 cit. Santos, 2002) um factor de entrave à cultura de colegialidade. Este facto, gera desmotivação e cria dificuldades para investir no desenvolvimento organizacional e profissional.

É que, os processos de desenvolvimento profissional e organizacional são também determinados pela cultura das escolas. A cultura organizativa diz respeito às crenças, normas, valores e conhecimentos que os professores preservam como colectivo. Hargreaves (1998:185) define as culturas de ensino como “as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos ao longo de muitos anos” (1998:185). É através delas que o trabalho dos docentes ganha sentido e que os professores novos aprendem a resolver os seus problemas e são paulatinamente integrados no grupo profissional. O mesmo autor (1998) descreve a cultura profissional dos docentes através de quatro características básicas. Uma primeira característica e que está muito enraizada na forma de estar e trabalhar dos professores é o «individualismo», «isolamento» ou «privatismo»³⁵. O autor (1998) considera que esta atitude ou tipo de prática constitui uma ameaça ou barreira significativa ao desenvolvimento profissional. Segundo o autor (1998) esta característica é reforçada pelo facto dos professores trabalharem no ambiente contido e isolado das suas salas de aula. Lortie descreve este ambiente como “uma estrutura em forma de caixa de ovos: salas segregadas, dividindo os professores uns dos outros, fazendo com que observem e compreendam pouco daquilo que os seus colegas fazem” (cit. Hargreaves, 1998:187). Este isolamento, da sala de aula, não favorece a interacção entre professores e quando se pretende que os professores desenvolvam acções colaborativas, aqueles, sentem alguma insegurança, podendo mesmo exprimir alguma resistência em desenvolver relações de trabalho colectivo entre si ou com outros colegas de trabalho (Hargreaves, 1998). Diversos constrangimentos organizacionais e estratégicos podem contribuir para a cultura do individualismo, entre outros, Hargreaves (1998) refere os estilos de administração pouco envolventes; a escassez de espaços disponíveis para os docentes poderem trabalhar em conjunto; a

³⁵ No contexto português, Nóvoa (2002) também refere esta característica referindo que os professores desenvolveram identidades «isoladas» por referência aos «seus» alunos e à «sua» sala de aula” (2002:44). O autor considera, ainda, que tem faltado uma dimensão colectiva na perspectiva de colegialidade docente, instaurando-se culturas e rotinas profissionais que incluam esta dimensão.

dificuldade em encontrar horários compatíveis; as inúmeras tarefas que os professores têm de realizar e que fazem escassear o seu tempo; a responsabilidade, as exigências que lhe são cometidas e a dedicação que o docente confere à sua disciplina ou à sua turma, ocupam grande parte das suas energias e disponibilidade imediata. Estes factores não favorecem o trabalho cooperativo entre professores concretizando, por vezes, uma forma de individualismo electivo que é

“vívada menos como resposta à força das circunstâncias, ou como um cálculo estratégico de investimento eficiente em termos de tempo e de energia, mas antes como forma preferida de se agir profissionalmente, durante todo ou parte do tempo” Hargreaves (1998:194).

Uma segunda característica, a balcanização, como Hargreaves (1998) a denomina diz respeito à existência de grupos de professores que competem, procuram privilégios e superioridade uns em relação aos outros. Estes grupos nascem, geralmente, de circunstâncias de socialização escolar; da formação universitária; e da preparação profissional. Por exemplo, os departamentos a que os professores pertencem; as disciplinas que leccionam; as diferenças de status entre disciplinas; as identidades pedagógicas; o nível de educação ou de ensino em que exercem a docência. Estas são, entre outras, algumas das características apontadas por Hargreaves (1998) e que, igualmente, segundo o autor não favorecem a comunicação entre professores, antes pelo contrário, cria uma cultura de conflito e rivalidade. Como refere Hargreaves:

“Nas culturas balcanizadas, há vencedores e vencidos, mágoa e ganância. As dinâmicas de poder e de interesse próprio (sejam elas manifestas ou latentes) existentes no seio destas culturas determinam de modo importante a maneira como os docentes se comportam enquanto comunidade” (1998:242)

A terceira característica, chamada de colegialidade artificial, pelo mesmo autor (1998), caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e administrativos, que forcem os professores a trabalharem em conjunto, por causa de assuntos definidos externamente (reuniões de trabalho, planificações regulares). Este processo de interacção não ocorre de forma natural, pois o motivo para se concretizar é colocado nas obrigações profissionais (Hargreaves, 1998).

Pelo contrário, a colegialidade ou cultura de colaboração resulta de iniciativas espontâneas dos professores e são apoiadas administrativamente. As relações de colaboração acontecem porque os professores têm iniciativas próprias ou tarefas requeridas externamente, mas sobre as quais os docentes desejam trabalhar porque se sentem empenhados. Estas actividades resultam da percepção que os professores têm do valor de trabalhar em conjunto e, por isso, são relações de trabalho que ocorrem voluntariamente, e não por qualquer forma de constrangimento externo. Pode-se, também, dizer que numa cultura de colaboração, o trabalho em conjunto não acontece a partir de uma regulação formal e estrita, mas antes, decorre das necessidades e da forma como a vida dos professores sucede na escola. Por seu turno, há uma certa imprevisibilidade relativamente aos resultados, tempo e lugar de concretização (Hargreaves, 1998).

Assim, a colegialidade artificial, sendo caracterizada por uma postura antagónica à antes descrita, mostra que “as relações profissionais de colaboração existentes entre os professores não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis” (Hargreaves, 1998:219). A colaboração e a colegialidade são estratégias peculiarmente produtivas de fomento do desenvolvimento profissional dos professores e das escolas. Hargreaves (1998) fundamenta esta ideia e defende-a dizendo que a colaboração e a colegialidade

“conduzem este desenvolvimento para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências [...]. Os resultados mostram que a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e correr riscos e, com estes, a um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (Hargreaves, 1998:209)

Neste sentido, refere Hargreaves (1998) a colaboração e a colegialidade são consideradas “pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e o dos professores” (Hargreaves, 1998:209).

No seu conjunto, esta análise procurou explicitar os factores que interferem no desenvolvimento profissional dos professores. Entre outros, deu-se particular atenção às circunstâncias que condicionam a cultura de colaboração, pois compreender, genericamente, a cultura dos professores nos seus traços constitutivos básicos e quais as

situações de causalidade, possibilita (re)interpretar o conceito de desenvolvimento profissional e reflectir na necessidade de construir uma cultura colaborativa nas escolas. É que, a colaboração e a colegialidade são estratégias frutuosas de fomento do desenvolvimento profissional dos professores e das escolas, como se referiu anteriormente.

2.6 Uma nova cultura profissional: a colaboração como cultura profissional

Tendo presente os diferentes factores limitadores do desenvolvimento profissional e da mudança da escola, muitos autores vêm defender a cultura colaborativa como caminho e saída para ultrapassar aquela situação. Hargreaves (1998) afirma que

“Um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (1998:277)

Na investigação, a colegialidade tem sido apresentada como um contexto favorecedor da reflexão e da investigação, que conduz à mudança e à inovação nas escolas. E, neste cenário se constrói uma escola com o sentido de *comunidade que aprende*, e que em breves palavras se caracteriza como uma escola que é um espaço de trabalho autêntico do ponto de vista da aprendizagem dos professores; em que os professores trabalham uns com os outros para resolverem um problema, tomarem decisões, planificarem, ou atingirem um objectivo comum e estão empenhados num melhoramento contínuo. Clark refere que “as organizações não chegam a nada a não ser que se convertam em comunidades de aprendizagem” (1996 cit. Garcia e Estebanz Garcia, 1999:49).

Nas palavras de alguns autores o conceito de *comunidade aprendente* (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2000) ou *comunidade de aprendizagem* (Garcia e Estebanz Garcia, 1999) ou *organização que aprende* (learning organization) (Senge, 1992 cit. Hargreaves, 1998) refere-se à organização

“ na qual as pessoas expandem continuamente as suas capacidades de compreensão da complexidade, clarificam as suas visões e aperfeiçoam os seus modelos mentais compartilhados” (Senge, 1992 cit. Hargreaves, 1998:74)

Mas, para Fullan, a maioria das escolas, hoje, ainda não são “uma organização que aprende” (1992 cit. Hargreaves, 1998:74), no sentido sistémico da aprendizagem organizacional, defendido por Senge (1992 cit. Santiago, 2000). Isto é, uma organização só será entendida como um sistema de aprendizagem,

“a partir do momento em que, em qualquer parte dos seus processos, ela assimila, constrói ou utiliza conhecimento e, ao mesmo tempo, adapta um qualquer sistema para desenvolver as aprendizagens” (Santiago, 2000:32).

Neste contexto, é pertinente evocar que a cultura organizacional “influencia fortemente a aprendizagem” (Santiago, 2000:33), mas também é importante referir que organização é composta por um grupo de pessoas que “constrói, confronta, partilha e troca significações” (Santiago, 2000:33). Esta interacção (entre as pessoas) que produz aprendizagem organizacional é ao mesmo tempo estruturante da cultura organizacional. Ou seja, ela

“é simultaneamente produto desta, mas também o factor que a estrutura, através de influências recíprocas entre as significações construídas pelos actores durante as interacções e os artefactos da organização – mitos, símbolos, metáforas e rituais” (Santiago, 2000:33).

A relação entre aprendizagem organizacional e cultura organizacional é, de facto, interactiva, tem influência recíproca e possui uma estreita dependência. A complexidade da situação leva à questão sobre como apoiar a mudança da cultura de escola e como produzir uma nova cultura profissional?

Ingvarson (1990 cit. Santos, 2002) refere, por um lado, que várias investigações revelam o quão é difícil, demorado e dependente de cada indivíduo está o êxito da introdução de mudanças. As investigações revelam, também, que “novas estratégias de ensino são apenas incorporadas como rotinas ao fim de dois ou três anos de prática” (Ingvarson, 1990 cit. Santos, 2002:131) e que, mesmo, nestes casos é fundamental “o apoio dado pelos pares” (Ingvarson, 1990 cit. Santos, 2002:131). Mas, por outro lado, Ingvarson (1990 cit. Santos, 2002) aludindo a Little (1987) refere que:

“Para que os professores trabalhem com colegas, de forma continuada e frutífera, requer acção em todas as frentes. O valor que se atribui ao trabalho partilhado deve ser tanto

dito, como mostrado. A oportunidade para o trabalho e estudo partilhados deve ser proeminentemente no horário diário semanal e anual. O propósito do trabalho conjunto deve ser obrigatório e a tarefa suficientemente desafiadora. Os recursos materiais e humanos devem ser adequados. E a realização dos indivíduos e dos grupos deve ser reconhecida e valorizada” (Ingvarson, 1990 cit. Santos, 2002:131).

Os docentes devem ter, afinal, ocasião para se envolverem de forma “frequente e continuada, em conversas sobre as suas práticas de forma a criarem uma linguagem partilhada e adequada à complexidade da actividade de ensino” (Ingvarson, 1990 cit. Santos, 2002:131).

Estas são algumas condições para a mudança da cultura de escola, admitindo-se que se trata de um processo lento e que também se aprende a desenvolver uma cultura de colaboração e colegiabilidade (Santos, 2002).

Garcia (1995), Hargreaves (1998), entre outros, consideram que a colaboração e a colegialidade são parte integrante do desenvolvimento profissional, mas estas devem concretizar-se através de condições que vão favorecendo a sua implementação. Para tal, é necessário criar condições de trabalho, aumentar o grau de participação dos docentes nas decisões escolares e construir uma escola mais flexível e autónoma.

Capítulo III – A Pedagogia da infância na perspectiva de Dewey e de Freinet

3.1 John Dewey e a Pedagogia da infância

John Dewey (1859-1052) nasceu em Burlington, Vermont nos Estados Unidos. É identificado como um dos filósofos mais importante da primeira metade do século XX e um dos pedagogos mais reconhecidos na actualidade pelo impacto que as suas ideias possuem até aos dias de hoje. O pensamento de Dewey fica registado em obras que escreveu dedicadas sobretudo a educadores. Neste contexto, destacam-se livros como “A escola e a sociedade” (1899); “Como pensamos” (1910); “Experiência e educação” (1938); “A criança e o currículo” (1902) e “Democracia e educação” (1916). Os títulos destas obras revelam o compromisso de Dewey com a democracia e o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Revelam a convicção de Dewey com a escola como lugar de experiência social orientada e de educação intencional. Deste

modo, o desafio feito à escola consistia em proporcionar às crianças e educadores actividades de vida democrática e de realidade viva para que, numa constante reconstrução da experiência, as novas gerações fossem habilitadas a viver no mundo e a responder aos desafios da sociedade. Nesta perspectiva, a escola é vida, não é uma preparação para a vida, como entendiam os pedagogos da escola tradicional. Esta linha de pensamento trazia audaciosos princípios que influenciaram e mudaram o entendimento da criança e a prática pedagógica dos educadores até aos dias de hoje. A citação seguinte transmite algumas ideias que caracterizam o legado da educação nova e da escola progressiva por oposição à escola tradicional, segundo aquele autor:

“Se buscarmos formular a filosofia de educação implícita nas práticas da educação nova, podemos, creio, descobrir certos princípios comuns [...]. Á imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a actividade livre; a aprender por livros e professores, a aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a pelos directos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com um mundo em mudança.” (Dewey, 1971:7)

Todos os princípios são, porém, abstrações. Tornam-se concretos somente nas consequências que resultam da sua aplicação (Dewey, 1971). Esta afirmação é um desafio à reflexão. Assim, tendo por guia as dimensões curriculares integradas e por referência o pensamento pedagógico do autor far-se-á no ponto seguinte a articulação entre esses princípios teóricos e a sua consubstanciação na prática.

3.1.1 Da necessidade de educar à integração da teoria-prática na perspectiva de Dewey

O espaço e os materiais

O pensamento educacional de Dewey (1973; 1971;1953; 2002) opõe-se radicalmente à perspectiva da escola tradicional que assentava na transmissão do saber e na passividade da criança a receber conhecimentos. A escola nova, pelo contrário, acredita, como o próprio autor refere, que a criança aprende fazendo (learning by doing); que a aprendizagem se realiza pela descoberta, tendo o educador como guia; que a aprendizagem depende das experiências das crianças e, ainda, que as aprendizagens clarificam as experiências da criança (Dewey, 1973; 1971;1953; 2002). Ora, princípios

educacionais, como estes, condicionam fortemente a organização do ambiente educativo, especificamente no que diz respeito à constituição do espaço. Neste sentido, as salas de aula não podem mais estar organizadas para manter a criança parada e passiva mas, pelo contrário, pretendem-se salas que são lugar de vida, de actividade e de trabalho. Deste modo, dispensam-se as mesas e carteiras que tradicionalmente cobriam o espaço das salas para se montarem oficinas (carpintaria, tecelagem e outras); áreas/ateliers (artes, cozinha, costura e outras) e laboratórios (para fazer experiências e investigações) porque estes são espaços que reproduzem actividades fundamentais da vida e onde as crianças podem agir e se expressar (Dewey, 1973; 1971;1953; 2002).

Mas como “a escola é vida” o espaço exterior também é fundamental para as aprendizagens da criança, por isso, a utilização dos recursos do meio; as visitas ao exterior, os passeios e as excursões permitem que o vasto mundo exterior chegue à criança como um recurso para a descoberta, a aprendizagem e a ampliação de experiências e conhecimentos (Dewey, 2002;1973; 1971).

Neste domínio, Dewey (2002) considera que os equipamentos, materiais e instrumentos que compõem e apetrecham os espaços devem ser o mais reais possíveis para que as experiências no jardim de infância se transformem, tanto quanto possível, em algo “*mais natural, mais directo e em representações mais reais da vida quotidiana*” (Dewey, 2002:106). É que, curiosamente o autor (2002) dá como mau exemplo as actividades de jardim de infância em que:

“a criança varre e limpa um quarto a fingir com vassouras e panos também a fingir; põe a mesa usando apenas papel cortado e liso (e mesmo assim este é cortado em função de formas geométricas e não com o desenho dos pratos), em vez de um conjunto de chá com o qual a criança brinca fora do jardim infantil.” (Dewey, 2002:106-107).

Então, contrariando este exemplo e perspectiva educacional, o autor afirma que “*tanto quanto as circunstâncias o permitam, os materiais devem ser «reais», directos e óbvios*” (Dewey, 2002:107).

Dewey (1973) afirma que a criança aprende agindo sobre os objectos e os materiais. Mas, esta acção com e sobre os objectos pode constituir uma **actividade meramente física** ou integrar uma **actividade intelectual**. Para o autor (1973), existe uma actividade realmente intelectual quando a criança percebe ou aprende que a uma acção corresponde um dado efeito ou experiência, como explica a citação, “*alguma*

coisa foi achada – fazendo-se tal coisa, obtém-se tal resultado” (Dewey, 1973:99). Neste sentido, a actividade intelectual implica aprendizagem.

Assim, Dewey apela para a aprendizagem activa por oposição “*à ideia de encher o cérebro por uma simples absorção passiva*” (1973:99) de conhecimentos, pois como preconiza a perspectiva tradicional

“grande parte do trabalho da escola elementar tem consistido na imposição de formas de disciplina tendentes a reprimir toda a actividade do corpo! Sob tal regime, não é para admirar que as crianças tenham, geralmente, aversão a aprender, ou então que a actividade intelectual seja coisa tão estranha á sua natureza que elas tenham que ser coagidas, ou habitualmente induzidas a aceitá-la!” (Dewey, 1973:99-100).

Neste contexto, o valor do espaço e dos materiais reside no facto de permitirem à criança ocupações que possibilitam manipulação e construção – actividade intelectual – que são essenciais para a aprendizagem e para a educação.

Mas, se a actividade dos órgãos do corpo como as mãos, os olhos e outros são fundamentais para a actividade sensorial e motora, também o uso de instrumentos que permitam o controle dos objectos e materiais é fundamental para o desenvolvimento da actividade intelectual (Dewey, 1973). Neste sentido, o autor distingue **materiais simples ou instrumentos singelos** “*como o lápis, o giz, o pincel*” (Dewey, 1973:102) de **instrumentos intermediários e aparelhos** que “*podem ser encarados como uma extensão do corpo*” (Dewey, 1973:102). Pelas possibilidades que estes últimos permitem, na aprendizagem activa e construtiva, merecem por parte do autor uma atenção especial. Dewey concretiza a ideia dizendo:

“O uso de uma serra, uma pua, uma plaina, etc. ilustram essa intervenção de instrumentos. O uso da linha de costura, a aplicação de calor à água no cozinhar, ou outras simples experiências, ilustram o uso de uma coisa (ou modo de energia) para provocar uma mudança em outra” (1973:102).

Neste contexto de actividade construtiva, é interessante salientar que o autor considera os órgãos do corpo (especialmente as mãos) como uma espécie de instrumento e os instrumentos intermediários ou aparelhos como extensões dos órgãos do corpo, sendo que, estes últimos permitem realizar actividades complexas e de longa duração. Os instrumentos intermediários requerem a aprendizagem e a habilidade

técnica na sua utilização o que “*envolve o problema do uso cada vez mais complicado dos órgãos naturais*” (Dewey, 1973:103) e, deste modo, tornam-se muito importantes porque “*estimula[m] um novo aspecto do desenvolvimento humano*” (Dewey, 1973:103).

Importa ainda distinguir, com o autor, que o uso de instrumentos intermediários *distingue* aquilo que são “*jogos e trabalho de simples brinquedo*” (1973:103). É que, as crianças por algum tempo ficam satisfeitas com a actividade que realizam usando as mãos, o movimento, a deslocação dos materiais e objectos. As crianças numa fase inicial querem resultados imediatos e se as suas ideias não são logo satisfeitas os seus intentos não persistem. Por isso, durante algum tempo, também, quando não têm os materiais resolvem a actividade imaginando a sua presença e, nesse caso, dizem até “vamos brincar a...” ou “vamos fazer de conta que...”. Ou de outro modo, substituem uns materiais por outros quando “*folhas passam a ser pratos, pedrinhas, artigos de alimentação, pedacinhos de pau, facas e garfos*” (Dewey, 1973:103), satisfazendo-se com isso. Porém, à medida que crescem e se desenvolvem e as suas ideias persistem por mais tempo, as crianças querem usar os objectos de acordo com a sua finalidade e aí só se satisfazem se os objectos forem reais para poder obter resultados reais, como exemplifica Dewey (1973:103) “*passam a desejar pratos de verdade e artigos de alimentação verdadeiros; e ainda mais satisfeitas ficam, se puderem também fazer um pouquinho de fogo e cozinhar*”.

Para o autor, esta transformação “*acompanha o aparecimento da capacidade de formar um projecto que exige tempo para seu completo desenvolvimento*” (1973:104) e condições para transformar o real. Aqui, geralmente, é “*indispensável a intervenção de instrumentos ou o uso de certos aparelhos*” (1973:104). As acções que exigem instrumentos intermediários para concretizar fins distantes e que implicam qualidade intelectual (considerado como esforço consciente ou reflectido) são aquelas que o autor designa de trabalho³⁶. Importa, ainda, referir que Dewey *não distingue jogo e trabalho*,

³⁶ Para uma identificação na prática e maior esclarecimento sobre o conceito de trabalho para Dewey transcreve-se aqui uma definição do autor “essa expressão abrange todas as actividades que envolvem o uso de material intermediário, de aparelhos e formas de habilidade, conscientemente aplicados na realização de certos resultados. Todas as formas de expressão e de construção com instrumentos e materiais, todas as formas de actividade manual e artística constituem trabalho, sempre que requeiram esforço consciente ou reflectido para que se realizem. Pintura, desenho, modelagem, canto, desde que exista atenção consciente nos meios, - na técnica de execução, estão aí incluídos. Incluídas aí também estão todas as formas de treino manual, trabalhos de madeira e metal, de tecelagem, de costura, cozinha, etc. desde que não sejam simples tarefas subordinadas a modelos que dispensem a necessidade de reflexão. Na mesma categoria ainda se colocam os aspectos manuais da pesquisa científica, a colecção de

pois entendendo-se *“trabalho como a actividade que requer meios intermediários para ser efectivada, jogo e trabalho não podem ser diferenciados ou distinguidos um do outro pela presença ou ausência de interesse directo no que se está fazendo”* (1973:104).

Porém, acresce dizer que o autor (1973; 1953) afirma que as crianças precisam igualmente de **trabalho e de brinquedo** de “faz de conta” quer no jardim de infância quer mais tarde na escola.

A aprendizagem da criança depende, então, fortemente, do ambiente educativo que o educador providenciar. Assim, um ambiente educativo estimulante é fundamental para a manifestação dos interesses das crianças e um ambiente educativo desafiante é fundamental para o desenvolvimento das suas capacidades. Cabe, por isso, ao educador organizar o espaço e os materiais de modo a permitir experiências que façam funcionar os interesses e as capacidades considerados relevantes para o desenvolvimento da criança (Dewey, 1973; 1971;1953; 2002). Os materiais e os objectos dão oportunidade à criança de concretizar os seus interesses mas, para Dewey, os bons objectos são aqueles que se tornam *“interessantes porque têm uma função no desenvolvimento contínuo e duradouro de uma actividade”* (Dewey, 1973:85). Por seu turno, os objectos que funcionam só para tornar algo interessante, não são em si interessantes, e desaparecendo os objectos desaparece o interesse pela actividade. Estes não são bons objectos. Esta relação da criança com os objectos, de simples agitação, não é educativa. Esgota a energia e não favorece o desenvolvimento da atenção e do esforço da criança. Como refere Dewey:

“Sempre que tais práticas são utilizadas em nome do interesse, isto é, para tornar a actividade interessante, está-se corrompendo a ideia de interesse. Não é bastante chamar a atenção, é preciso também prende-la. Não basta despertar a energia: o mais importante é o desenvolvimento que tome essa energia, os resultados a que ela chegue” (1973:111)

Assim, importa descobrir as necessidades e as energias das crianças e dar-lhes:

“um ambiente constituído de materiais, aparelhos e recursos – físicos, sociais e intelectuais – para dirigir a operação adequada daqueles impulsos e forças, não temos que

materiais para estudo, a manipulação de aparelhos, a sequencia de actos necessários para realizar e anotar experiências” (1973:106)

pensar em interesse. Ele surgirá naturalmente. Porque então a mente se encontra com aquilo que carece para vir a ser o que deve” (Dewey, 1973:111)

Em suma, para o autor (1973; 1971;1953; 2002), obtém-se o interesse da criança promovendo as condições que o produzem. Isto é, a grande tarefa do educador é pensar e organizar o ambiente no qual as actividades educativas se possam desenvolver (Dewey, 1973; 1971;1953; 2002)

Tempo

Segundo Dewey (1971;1973;1953; 2002) cabe ao educador determinar as condições objectivas do ambiente educativo de acordo com as necessidades e capacidades das crianças e daqueles a quem se vai ensinar. Assim, é fundamental considerar a organização do tempo para que os momentos das crianças constituam uma experiência válida. Neste contexto, Dewey chama a atenção para que o educador se responsabilize por “ordenar e regular” (1971:38) as condições que possibilitem um tempo de qualidade aos formandos.

A perspectiva de Dewey (1971;1973;1953; 2002) sobre o currículo e sobre como a criança aprende interfere profundamente sobre a organização da rotina da escola e do jardim de infância. Assim, há aspectos das condições objectivas que Dewey (1971) considera determinantes para que o tempo da criança constitua uma experiência válida. Um primeiro aspecto relaciona-se com a inexistência de horários segmentados para abordar diferentes matérias ou disciplinas. É que, para o autor (1971;1973;1953; 2002) o carácter integrado da aquisição do saber é natural na criança. A divisão do saber por disciplinas é uma concepção do adulto, por isso é artificial e ilógico para a criança. Como refere o autor os adultos “*dividem e fraccionam*” (1973: 44) o mundo da criança em diferentes estudos e

“a experiência infantil nada tem que ver com tais classificações; as coisas não chegam ao seu espírito sob esse aspecto ... Tudo isso supõe um interesse intelectual desenvolvido e especializado ... Tais estudos, assim classificados, são o produto, numa palavra, da ciência dos tempos e não da experiência infantil” (Dewey, 1973: 44)

Assim, se o conhecimento deve ser integrado o tempo não pode ser dividido por lições ou disciplinas. As experiências sucedem-se e estas integram o saber (Dewey, 1971;1973;1953; 2002).

Um segundo aspecto relaciona-se com a questão das necessidades e interesses das crianças enquanto aspectos condicionadores da organização do tempo. É que, Dewey valoriza o interesse da criança e entende-os como impulsionadores de momentos de pesquisa, estudo e exploração de conhecimento. Cabe, por isso, ao educador criar momentos no tempo que dêem oportunidade à criança para dar resposta a esses intentos. E se a escola tradicional pretendia uma criança passiva que se limitava a ouvir e a reproduzir o que o professor lhe transmitia num tempo organizado para dar resposta a essa função do professor, pelo contrário na escola nova a criança é activa na procura da informação e valoriza-se o desejo natural da criança de comunicar e de trocar informações sobre o que descobriram, por isso, “*o instinto verbal é socialmente estimulado*” (Dewey, 2002:54). Como resultado disso:

“a criança tem sempre em mente um tema de conversa, tem sempre algo para dizer; tem pensamentos que quer exprimir ...A criança que dispõe duma grande variedade de materiais e factos sente o desejo de falar acerca deles” (Dewey, 2002:54).

Esta situação conduz a uma organização do tempo em que existem momentos para trabalho individual, em pequeno grupo e em grande grupo e implica, igualmente, organizar momentos em que as crianças têm oportunidade de dar extensão ao “*desejo social de relatar as suas experiências e de ouvir em troca as experiências dos outros*” (Dewey, 2002:54).

Um outro aspecto que é relevante para a organização do tempo refere-se ao movimento e à actividade física, aspectos que Dewey (1971;1973;1953; 2002) considera serem naturais na criança e essenciais para a aprendizagem através da experiência e da interacção. A passividade e a ausência de comunicação com os objectos e os outros não são as melhores condições para que o verdadeiro processo de aprendizagem aconteça. Apesar disso, o autor (1971), considera, também, que os momentos de reflexão e de concentração, em que ausência de actividade física acontece são fundamentais para a aprendizagem. Como corolário, e a pensar na natureza da criança, o autor (1971), sugere que os momentos de reflexão sejam breves e que sucedam a momentos de acção. Os momentos de reflexão devem servir para organizar, ordenar e sistematizar aquilo que entretanto se aprendeu. Neste sentido, o autor refere que os períodos de reflexão “*sejam utilizados para organizar o que se aprendeu nesses*

períodos de actividade, em que as mãos e outras partes do corpo, além do cérebro, estiveram em exercício” (Dewey, 1971:62).

Este é um aspecto fundamental a considerar na organização do tempo, pois segundo aquela perspectiva a rotina deverá alternar períodos de actividade calma, reflexiva e de concentração com períodos de movimento, energia e exercício físico. A actividade livre é fundamental para a saúde e o crescimento equilibrado da criança, por isso deve ter a maior das atenções do educador quando este organiza as rotinas. Assim, nas palavras de Dewey:

“A liberdade de movimento é também importante como meio de manter a saúde física e mental” [...] “Varia de individuo para individuo [...] tendendo naturalmente a decrescer com a crescente maturidade [...] A quantidade e qualidade desse tipo de livre actividade para o crescimento normal é problema que deve ocupar a reflexão do educador, em todas as fases do desenvolvimento do educando” (1971:62)

Actividades e projectos

Dewey (1971; 1973;1953; 2002) considera a criança era um ser naturalmente activo, por isso cabe aos educadores a tarefa de orientarem essa actividade natural de modo a que ela seja profícua para o crescimento e desenvolvimento da criança.

Neste contexto, Dewey (1971) entende que a educação se realiza através da **experiência** e define-a como *“uma forma de interacção pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados”* (Dewey, 1973:14). Porém, nem todas as experiências são educativas, tudo depende da sua natureza e qualidade. As experiências deseducativas, para o autor (1971), são aquelas que produzem *“o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores”* (Dewey, 1971:14), ou seja, aquelas que pelo seu carácter não favorecem o caminho para experiências novas nem possibilitam a articulação com as experiências anteriores e a conexão com as futuras. Igualmente, são experiências consideradas deseducativas as que não dão possibilidade à criança de explorar o seu potencial e capacidade (Dewey, 1973).

Por seu turno, a boa experiência é aquela que mobiliza o esforço da criança agradavelmente e a enriquece e capacita para novas experiências no futuro. Como diz o autor *“independentemente de qualquer desejo ou intento, toda a experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem”* (1971:16). Este é o cerne da educação que é centrada na experiência e, neste sentido, o papel do educador é o de preparar os recursos

para criar ou seleccionar as experiências “*que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes*” (Dewey, 1971:17). A esta ideia está subjacente a noção de “*continuum experiencial*” que deve estar presente, de acordo com Dewey (1971:23), sempre “*que tivermos de discriminar entre experiências de valor educativo e experiências sem tal valor*”. Neste sentido, uma experiência com valor educativo, de acordo com **o princípio da continuidade**, é aquela que toma “*algo das experiências passadas e modifica, de algum modo, as experiências subsequentes*” (Dewey, 1971:26). De modo operacional, o educador sabe que o caminho é, por um lado, optar por experiências que se relacionem com aquilo que a criança já sabe e conhece, porque faz parte das suas vivências anteriores e, por outro lado, que tenham efeito de mudança sobre as experiências seguintes. Estas são para o autor (1971) as verdadeiras experiências educativas.

Para o autor, o princípio da continuidade experiencial, também, está presente ao entender “*crescimento, ou crescendo, no sentido de desenvolvimento*” (Dewey, 1971:27) e este deve processar-se a todos os níveis, física intelectual e moral. Assim, o educador deve ter presente a direcção, “*o fim para que ele tende*” (Dewey, 1971:27). É que, o crescimento pode ter muitas direcções e, certamente que quando este pretende ser uma experiência educacional tem de ser pensado como tal e, por isso, deve ser definida a sua direcção para discriminar, à partida a possibilidade da experiência ser deseducativa, pois como alude o autor:

“uma vez que cada experiência afecta pior ou melhor as atitudes que irão contribuir para a qualidade das experiências subsequentes, determinando preferências e aversões e tornando já mais fácil, já mais difícil agir neste ou naquele sentido” (1971:28).

Neste contexto, a tarefa do educador, será a de avaliar se a experiência limita ou potencia a capacidade de crescimento ou desenvolvimento da criança e com esse dado proceder à selecção, tendo sempre presente que uma experiência educativa é, também, aquela que “*desperta a curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro*” (Dewey, 1971:29).

Mas, se a tarefa do educador é seleccionar, organizar e proporcionar boas experiências à criança, continua de fora a perspectiva de imposição, como acontecia na escola tradicional, ou mesmo qualquer “*forma disfarçada de imposição*” (Dewey,

1971:30). Para isso, é necessário que o educador seja sensível ao que “*vai pela mente dos que estão apreendendo*” (Dewey, 1971:30) ajuizando, a cada passo, se as experiências são agradáveis e vão ao encontro das capacidades e das necessidades das crianças, observando as que “*são conducentes ao crescimento contínuo e quais lhe são prejudiciais*” (Dewey, 1971:30).

Neste sentido, se o educador reconhece a importância da experiência na educação usa as condições físicas e sociais do meio para proporcionar experiências mais ricas e mais próximas das crianças. É que a experiência em educação também é interacção. É interacção com os recursos, objectos e pessoas (condições objectivas) e com as capacidades e necessidades da criança. Esta perspectiva tem subjacente **o princípio da interacção**. Este princípio chama a atenção para que o educador organize e oriente as experiências das crianças reduzindo as formas de imposição e levando a criança a verdadeiras experiências, às tais experiências de crescimento. Para Dewey (1971) as condições objectivas (conteúdos, materiais, recursos) não necessitam estar subordinadas às condições internas da criança (capacidades, necessidades, motivações) porque as próprias condições objectivas “*participam da experiência*” (Dewey, 1971:33) a proporcionar à criança. Dito de outro modo, o educador aproveita, adequadamente, as condições do meio (condições objectivas) como recurso para o crescimento e aprendizagem da criança que tem características próprias, como a cultura, o conhecimento, os interesses, as motivações, as capacidades (condições internas do indivíduo). Assim, o educador regula as condições objectivas em função das necessidades e características das crianças buscando, na sua própria experiência de profissional, o saber para orientar e organizar as componentes dessas experiências. Como refere Dewey (1971:35) “*qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições*”, externas e internas que consideradas em conjunto, ou em interacção, constituem o que o autor chama de “*situação*” (Dewey, 1971:35). A escola tradicional desvalorizava quase completamente os factores externos, enquanto que a escola nova considera que ambos os factores decidem quanto “*à espécie de experiência que se tem*” Dewey (1971:35) ou que se deve proporcionar à criança.

Para Dewey (1971) a criança vive *em* um mundo, a criança vive *em* uma série de situações, enfim, a criança vive *em* um ambiente com características próprias. O significado de viver *em* aporta consigo o factor da interacção. Isto é a criança vive e interage com o mundo, a criança vive e interage com uma série de situações, a criança vive e interage com o ambiente. Neste sentido, “*os conceitos de situação e interacção*

são inseparáveis um do outro” Dewey (1971:36), pois uma dada experiência é aquilo que for a permuta entre o indivíduo e o meio ambiente, num dado momento. Entende-se, neste quadro, que o meio ou o ambiente são os recursos, os materiais, as pessoas e as suas qualidades ou nas palavras de Dewey:

“o meio ou o ambiente, em outras palavras, é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interacção com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso.” (1971:36)

Como se vinha referindo anteriormente, o papel do educador será o de regular as condições objectivas, porém importa sublinhar que as condições objectivas são materiais e relacionais. Este conceito tem uma grande amplitude, por isso, Dewey afirma que:

“estas compreendem muita coisa. Aí se incluem o que faz o educador e o modo como o faz, não somente as palavras que fala, mas o tom com que as fala. Incluem equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos. Incluem os materiais com que o individuo entra em interacção e, mais importante que tudo, o arranjo social global em que a pessoa está envolvida” (1971:38)

Cabe ao educador ordenar e regular estas condições. Dito de outro modo, é função do educador organizar o ambiente educativo que *“entrando em interacção com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida”* (Dewey, 1971:38-39). A educação tradicional cuidava das condições objectivas e tinha pouco em conta as condições internas das crianças, isto é as suas capacidades, os seus projectos e as suas necessidades. A falta de conjugação das duas partes é que torna muitas vezes a experiência em algo não-educativo para a criança. Daí que a escola nova proponha que a responsabilidade do educador em *“seleccionar as condições objectivas importa na responsabilidade de compreender as necessidades e capacidades dos individuos que estão aprendendo em dado tempo”* (Dewey, 1971:39). Um dado método ou um material pode resultar com certos indivíduos em certas ocasiões e falhar com outros indivíduos e noutras ocasiões. Foi por ignorar ou desconhecer estas circunstâncias que a escola tradicional acreditava que se um método ou material de ensino tivesse valor educativo podia ser generalizado a todos. Quando

havia indivíduos desmotivados ou sem sucesso na aprendizagem, a culpa não estava no método mas na falta ou incapacidade do aluno (Dewey, 1971).

Deste modo, continuidade e interacção são factores inseparáveis. É que, as diversas situações sucedem-se, mas algo é levado de uma para a outra. E quando isto acontece amplia-se o mundo ou os conhecimentos e as competências. Como refere Dewey, o que a criança *“aprendeu como conhecimento ou habilitação numa situação torna-se instrumento para compreender e lidar efectivamente com a situação que se segue”* (1971:37). Neste contexto, quando as experiências são sucessivas e, por isso, também se integram uma nas outras, a compreensão do mundo e a construção do conhecimento tem um carácter natural para a criança. Ao contrário da perspectiva tradicional em que o conhecimento toma formas artificiais (disciplinares) e é dado à criança de modo fragmentada. Neste contexto, também é um erro supor que *“a simples aquisição de uma certa quantidade de aritmética, de geografia ou de história, etc., estudadas porque seriam úteis em algum tempo no futuro, tenha algo efeito”* (Dewey, 1971:41) de preparação genuína. É que, neste caso, o estado compartimentado do conhecimento (guardado numa tal gaveta) e o carácter desconectado da experiência do indivíduo é tal que esse saber dificilmente se apresenta *“diante das condições reais da vida”* (Dewey, 1971:42) e jamais se terá criado o desejo de continuar a aprender, *“a mais importante atitude a ser formada”* segundo Dewey (1971:42). Assim, para o autor a única preparação que realmente vale a pena é aquela que permite retirar de cada ocasião ou de cada experiência *“todo o seu sentido”* (Dewey, 1971:42), pois essa é a aprendizagem que prepara *“para fazer o mesmo no futuro”* (Dewey, 1971:42). Esta é a aprendizagem com *“sentido construtivo”* (Dewey, 1971:44), isto é, em que o presente afecta o futuro de modo favorável. As crianças podem não perceber essa conexão, mas cabe ao educador perceber e criar as condições para que as experiências presentes tenham esse efeito favorável sobre o futuro (Dewey, 1971; 1973;1953; 2002).

Quando se concebe a educação em termos de experiência encontram-se os materiais de estudo e as matérias do currículo na *“área de experiência da vida comum”* (Dewey, 1971:73) este é o primeiro passo. Depois é necessário desdobrar e organizar o que foi aprendido para ampliar ou aprofundar a experiência tida e desenvolver as capacidades que vão permitir à criança entrar em contacto com novas experiências de forma mais refinada e alargada (Dewey, 1971). Deste modo, o *“espaço vital e o tempo vital estão em constante expansão. O meio, o mundo da experiência faz-se cada vez maior e, por assim dizer, mais denso.”* (Dewey, 1971:75). Mas, esta perspectiva mostra

que não chega só proporcionar experiências novas para que a criança avance em aprendizagens em relação ao estado anterior, mesmo que delas saia mais apetrechada, em destreza e facilidade, para lidar com experiências familiares. É necessário, porém, que o educador proporcione à criança momentos de “*articulação consciente de factos e ideias*” (Dewey, 1971:75) e que seleccione o que “*dentro da órbita da experiência existente, tenha possibilidade de suscitar novos problemas, os quais, estimulando novos modos de observação e julgamento, ampliarão a área de experiências posteriores*” (Dewey, 1971:76). Isto é, o educador em cada experiência deve seleccionar o que considera ter mais potencial de aprendizagem para “*guiar os estudantes a novos campos*” (Dewey, 1971:78) e a novos problemas. É que, para o autor (1971) o material de estudo não pode ser “*colhido de maneira acidental e desordenada*” (Dewey, 1971:81). Não obstante, o autor considera que a improvisação que acontece em certas situações de aprendizagem é bem vinda porque “*impede que o ensino seja morto e estereotipado*” (Dewey, 1971:81). E, sempre que surjam situações imprevistas devem ser utilizadas. Porém, “*há manifesta diferença entre utilizá-las para o desenvolvimento de uma linha contínua de actividade e confiar que elas próprias forneçam a matéria principal da aprendizagem*” adverte o autor (1971:81) referindo-se ao uso da improvisação do educador e das situações imprevistas das crianças.

Assim, um currículo igual para todas as escolas é para Dewey (1971; 2002) negar a conexão entre a educação e a experiência de vida. É que, o que distingue a educação baseada na experiência da educação tradicional é que a fonte dos problemas está na experiência do aluno e não fora. Sem problemas não há motivo nem motivação para pensar e “*o crescimento mental depende da presença de dificuldades a serem vencidas pelo exercício da inteligência*” (Dewey, 1971:81). Cabe, então, ao educador procurar em primeiro lugar que “*o problema surja das condições da experiência presente e esteja dentro das capacidades dos estudantes*” (Dewey, 1971:82) e em segundo lugar que “*seja tal que desperte no aprendiz uma busca activa por informação e novas ideias*” (Dewey, 1971:82). Como corolário Dewey refere que os “*novos factos e as ideias, assim obtidos, se fazem campo para novas experiências em que novos problemas vêm a surgir. O processo é uma contínua espiral*” (Dewey, 1971:82). Assim, se compreende que a actividade educativa seja, para a escola progressiva, a resposta aos problemas da experiência viva a partir dos quais os conhecimentos (ideias e factos) são organizados segundo o ponto de vista da criança e não pela lógica disciplinar do adulto. A organização científica do saber a partir do princípio “da causa e efeito” parece fazer

sentido para a criança pequena no que se refere à organização do conhecimento (Dewey, 1971). Esta relação simples, mas concreta, acontece no dia a dia da criança com frequência sendo, por isso, uma aprendizagem básica e natural. Assim, nas palavras de Dewey (1971:88) as *“mais elementares experiências de vida da criança estão cheias de casos dessa relação entre meios e consequências”* daí que o autor (1971) considere ser um modo, de organizar o conhecimento, lógico e familiar para a criança. Com base nesta perspectiva, o autor (1971) fundamenta, de modo interessante, certas actividades consideradas fundamentais e desenvolvidas pela escola progressiva dizendo:

“A justificação final para se ter na escola cozinha, oficinas, etc. não está em que esse equipamento dá oportunidade para actividades, mas em que dá oportunidade para o tipo de actividades, em que, pela aquisição de capacidade mecânica, os estudantes são levados a atender a relação entre meios e fins e daí a consideração do modo por que as coisas interagem umas com as outras para produzir determinados efeitos. Em principio, têm o mesmo fundamento que os laboratórios de pesquisa científica” (Dewey, 1971:89).

Deste modo, a investigação sobre as experiências potencializa a capacidade de discernir criticamente e de raciocinar, por isso o autor (1971; 1973;1953; 2002) advoga que os métodos da ciência indicam o caminho para a aprendizagem. Isto é, a utilização sistemática do método experimental é ideal para *“o estudo inteligente”* e para a *“busca das potencialidades inerentes à experiência”* (Dewey, 1971:91). Pois, a utilização do método experimental possibilita retirar de cada experiência todas as suas possibilidades e expandi-las. É que, no método experimental a acção é conduzida por alguma ideia. As ideias são tomadas como hipóteses. As hipóteses são comprovadas pelas consequências. As consequências são observadas cuidadosamente registadas. Isto possibilita fazer uma revisão dos acontecimentos e uma síntese dos aspectos significativos (organização dos factos e ideias para uso posterior) que constitui a conclusão. Para Dewey, este processo de reflexão constitui *“o capital para se lidar inteligentemente com posteriores experiências. É o coração da organização intelectual e de uma mente disciplinada”* (1971:93). O educador que proporciona este processo de estudo amplia as aprendizagens e as experiências da criança que vão, por sua vez, influir sobre o que serão as experiências futuras. Esta é uma condição para que as experiências sejam educativas. Como refere Dewey

“O método científico provê um modelo operante e eficaz do modo pelo qual e das conseqüências sob as quais podemos utilizar experiências para delas extrairmos luzes e conhecimentos que nos guiem para frente e para fora em nosso mundo em expansão” (1971:93).

O grande desafio do educador é o de habituar as crianças a formular ideias e problemas, a observar as condições que resultaram e a organizar os factos para uso no futuro (Dewey, 1971). Mas, o grande desafio da criança é aprender a tirar partido dos métodos científico e dos processos de descoberta e verificação (Dewey, 1953; 1971;1973; 2002) através de uma actividade que é feita com uma intenção, com um plano, com uma orientação (Dewey, 1953; 1971;1973; 2002), ou seja um projecto.

Também constitui um desafio para o educador adequar as condições e adaptar o método a cada nível etário ou de desenvolvimento da criança (Dewey, 1971). Isto não pode ser improvisado, necessita preparação, necessita trabalho sério. Como refere o autor *“os caminhos da nova educação não são mais fáceis de seguir que os velhos caminhos”* (1971:96).

Planificação, observação e avaliação

Educar implica ter um plano, por isso o educador deve ter uma noção clara das experiências que a criança necessita ter a cada momento. Isto não se realiza sem reflexão e sem planificação ou seja sem a realização de um plano para conduzir a educação. *“E um plano, como qualquer plano, diz respeito ao que deve ser feito e ao como deve se feito”* (Dewey, 1971:17). Assim, quando o educador pensa em planificação deve interrogar-se sobre *o que* fazer e *como* fazer. É que para o autor (1971, 1973) a educação necessita de organização. Dewey reunia semanalmente com os professores da Laboratory Scholl de Chicago, onde trabalhou, para definir quais as actividades ou experiências a realizar com os alunos. Não se tratava de uma planificação de lições a administrar, mas antes de antecipar as actividades a realizar e de pensar cuidadosamente sobre a preparação e a organização tendo em vista a qualidade do trabalho. Para Dewey (1971) era fundamental o exercício *“de planeamento inteligente e antecipado”* (Dewey, 1971:53). Este tipo de planificação caracterizava-se por ser flexível, para que não constituísse uma imposição do educador sobre a criança, e deveria ser executado com tacto e respeito pela sua liberdade individual. O conhecimento e a experiência do educador serviriam para organizar:

“as condições de trabalho de modo a que as actividades sejam conduzidas como actividades de comunidade e tenham organização suficiente para suscitar aquele controlo sobre os impulsos individuais, que todos os projectos de acção comunal exercem normalmente, pelo simples facto de todos se sentirem neles envolvidos” (Dewey, 1971:53).

Salienta-se na citação anterior a ênfase dada à planificação de actividades que implicam o envolvimento de todo o grupo, pois este tipo de actividades mitiga o aparecimento de comportamentos inconvenientes e favorece a responsabilidade individual e o controlo social do grupo (Dewey, 1971).

Para o autor o *“planeamento inteligente e antecipado”* (1971:53) supõe que o educador parta do estudo das capacidades e necessidades do grupo de crianças para que ao organizar e dispor as experiências satisfaça as necessidades concretas e desenvolva as capacidades específicas das crianças daquele grupo.

O *“planeamento inteligente e antecipado”* (Dewey, 1971:53), também se caracteriza pelo equilíbrio entre a flexibilidade e a continuidade educativa. Isto implica que o planeamento seja:

“suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim, suficientemente firme para dar direcção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos” (Dewey, 1971:54).

O desejo e os impulsos das crianças são uma força a aproveitar para que estas passem à elaboração de um plano de acção que irá responder ao desejo manifestado. A escola tradicional não aproveitava e ignorava a importância do impulso e do desejo como começo da acção. Neste contexto, cabe ao educador aproveitar essas manifestações e não deixar escapar essas oportunidades para que, com o seu auxílio, a criança tenha possibilidade de procurar a informação de que necessita e elabore o seu propósito. Assim, o desejo dá lugar a um plano e a um método de acção mediante as condições e as informações fundamentais (Dewey, 1971; 1973; 1953; 2002). Nesta perspectiva, de escola nova, o professor não deixa as crianças entregues a si e aos materiais com receio de interferir na sua liberdade ou vir a moldar algo. O educador é considerado um elemento do grupo, que é composto por ele e pelas crianças, e como tal pode dar sugestões, tal como as crianças, desde que isso contribua para levar as crianças a planificarem e a passarem à acção. Como refere Dewey

“É impossível compreender porque a sugestão de alguém com maior experiência e mais larga visão (o mestre) não seja, pelo menos, tão válida quanto a sugestão provinda de fonte mais ou menos accidental” (1971:71).

Assim, o educador não deve retirar-se ou abster-se de participar com sugestões na elaboração do plano das crianças, mas é sua função, depois de conhecer os interesses, as necessidades e as experiências anteriores das crianças, possibilitar que a sua sugestão seja completada por outras sugestões dadas pelo grupo para que este, a seguir, as organize num plano e projecto. Desta forma, um plano é o resultado da colaboração e participação de todos e não algo imposto pelo adulto. Dewey diz a este propósito que:

“O meio é, primeiro, estar o professor a par, pela observação e estudo inteligente, das capacidades, necessidades e experiências passadas dos que vão estudar, e, segundo, permitir que a sugestão feita se desenvolva em plano e projecto por meio de sugestões adicionais trazidas pelos membros do grupo e por eles organizadas em um todo” (Dewey, 1971:71).

O essencial é que o propósito tome forma de plano e projecto através da comunicação e contributo social de todos os elementos do grupo (educador e crianças empenhadas no processo de aprendizagem). Assim, o *“desenvolvimento se fará por meio de um dar e receber recíprocos, o professor recebendo mas não tendo medo de dar também”* (Dewey, 1971:72).

Interacção

A ideia de educação como experiência apela à reflexão das questões relacionadas com a liberdade pessoal e o controle social da criança ou do jovem a educar. Partindo do pressuposto de que a vida quotidiana está cheia de regras de comportamento e de convivência social que regulam a interacção entre as pessoas, e que não há sociedade sem normas, então pode dizer-se que a escola, enquanto conjunto de indivíduos que interagem, necessita de normas que organizem e regularizem a conduta e os procedimentos sociais desse contexto específico. Dewey (1971) considera que as formas de controlo social deverão seguir alguns princípios para que sejam aceites pelos indivíduos.

Um primeiro princípio chama a atenção para que as regras resultam das situações em que o grupo está envolvido e participa e actua como partes. *As regras não*

vêm de fora do grupo. Esta é uma forma de os indivíduos não se sentirem submetidos à imposição de um controlo externo ou de algum superior. Um segundo princípio diz respeito à *possibilidade de um indivíduo se revoltar contra uma decisão* mas mesmo, neste caso, *não se trata de uma objecção à regra*, mas um protesto contra algo que o indivíduo considera ser uma decisão injustiça ou uma violação da regra. Finalmente, um terceiro princípio, advoga que havendo regras definidas, *as infracções podem ser apreciadas com objectividade e clareza por todos e todos conhecem a sanção e o antecedente* (Dewey, 1971). Parece, então, poder dizer-se que o elemento convencional é muito forte quando é participado e decidido pelo grupo. Dewey clarifica esta perspectiva dizendo:

“Não é a vontade ou o desejo de uma pessoa que estabelece a ordem, mas, o espírito dominante em todo o grupo. O controlo é social, mas os indivíduos são partes do grupo e não elementos fora da comunidade” (1971:49)

Apesar disto, pode acontecer que haja ocasiões em que a autoridade tenha que intervir ou exercer um controlo directo, porém não o fará por *“manifestação de simples vontade pessoal”* (Dewey, 1971:49), mas intervirá como *“representante e agente dos interesses do grupo como um todo”* (Dewey, 1971:49). Assim, neste tipo de ambiente, acontecerá sempre mais vezes *“um número de ocasiões em que o controlo se exerce normalmente pela situação em que as partes estão envolvidas”* (Dewey, 1971:49) e nunca por um exercício de simples poder pessoal. Na prática escolar, estes princípios operacionalizam-se do seguinte modo:

“O professor reduz ao mínimo as ocasiões em que tenha de exercer autoridade pessoal. Quando se faz necessário falar e agir firmemente, fá-lo no interesse do grupo e não como exibição de poder pessoal. Aí está toda a diferença entre acção arbitrária e acção justa e leal” (Dewey, 1971:49).

Dewey (1971) refere, ainda, que as crianças, normalmente, são sensíveis a esta diferença e são receptivas àquilo que compreendem que é a acção justa porque é motivada pelo interesse de todos.

Na escola tradicional a função do professor era a de manter a ordem e *“mantinha-a, porque a ordem estava sob a sua guarda, em vez de resultar do trabalho partilhado por todos”* (Dewey, 1971:51). Pelo contrário, na proposta da escola nova

“o controlo social está na própria natureza do trabalho organizado como um cometimento social, em que todos os indivíduos têm oportunidade de contribuir e pelo qual todos se sentem responsáveis” (Dewey, 1971:51).

Mas, a vida em grupo não se organiza espontaneamente é necessário reflexão e planeamento, por isso cabe ao educador *“escolher as actividades susceptíveis de produzir a organização social”* (Dewey, 1971:51) dando oportunidades a todas as crianças de contribuir e participar nesse processo e em que *“o principal elemento de controlo esteja nas próprias actividades por todos partilhadas”* (Dewey, 1971:51). Isto não é isento de dificuldades nem, tão pouco, ausente de casos de crianças que se recusam a contribuir. Estes casos serão, de acordo com Dewey (1971), motivo de atenção individual até que o educador descubra as causas dessa atitude e encontre forma a tratar devidamente.

Acresce referir que se o desenvolvimento da experiência se faz por interacção da criança com as pessoas e os objectos, pois *“a educação é, essencialmente, um processo social”* (Dewey, 1971:54), será disparate excluir o educador de elemento do grupo. A ele cabe a responsabilidade de conduzir as interacções que *“constituem a própria vida do grupo, como comunidade”* (Dewey, 1971:54-55), cabe-lhe a função de guiar a direcção das actividades do grupo de que é membro, não numa postura de chefe e de quem está acima e fora do grupo, como acontecia na escola tradicional, mas fazendo-se o líder natural das actividades do grupo (Dewey, 1971).

Em termos de interacção e relações sociais, Dewey (1971) chama particular atenção para o cultivar das *“boas maneiras, no sentido de manifestação, polidez e cortesia”* Dewey (1971:55). Qualquer grupo social tem um código de maneiras que actua como algo que facilita e torna mais apropriadas as relações sociais. Por isso, Dewey (1971) concorda que cultivar este aspecto nas crianças é importante, pois também é na escola que se devem formar atitudes que vão favorecer, no futuro, a comunicação com os outros e a integração na sociedade. Como refere o autor:

“a existência de alguma forma de convenção não é, em si mesma, uma convenção. É um requisito uniforme de todas as relações sociais. Constitui, no mínimo, uma espécie de óleo que previne ou reduz as fricções sociais” Dewey (1971:56).

Dewey (1971; 1971; 1953; 2002) entende que o crescimento da personalidade e da individualidade da criança necessita de um ambiente de liberdade “*sem o qual não há possibilidade de crescimento normal, genuíno e continuado*” (Dewey, 1971:60). O conceito de liberdade para o qual Dewey (1971) chama a atenção é considerado em toda a sua dimensão, pois possui um lado exterior e físico (movimento, exercício ou acção) e um lado interno (pensar, desejar ou decidir).

Assim, começando pelo lado exterior da liberdade Dewey (1971:60) considera que “*o silêncio, a imobilidade e obediência forçados impedem o aluno de revelar a sua real natureza*”. A criança educada neste ambiente torna-se disfarçada e assume uma fachada para corresponder à imposição do adulto, mas a qualquer momento ou oportunidade a fachada cai e logo se manifesta em actividades furtivas, atitudes dissimuladas e actos de rebeldia ou desobediência. Só quando são surpreendidos com estes comportamentos é que os educadores percebem que não conhecem verdadeiramente as crianças que estão a educar. A falta de conhecimento da criança favorece a utilização de métodos que não têm impacto efectivo no desenvolvimento da criança, particularmente no “*desenvolvimento da mente e do carácter*” como refere Dewey (1971:61). Ora, segundo o autor (1971) a uma uniformidade de métodos do educador corresponde uma uniformidade da imobilidade da criança que conduz a uma uniformidade das lições e das aprendizagens que serão perpetuadas. E, este é um ciclo que se repete erradamente, mas continuamente.

Por seu turno, a liberdade exterior (física, movimento, actividade) “*favorece as condições do verdadeiro processo de aprendizagem*”. O silêncio e a quietude não permitem desenvolver o carácter de interacção com os objectos e com os outros que é primordial na aprendizagem, a não ser quando a concentração e a actividade intelectual da criança impele a isso. Neste contexto, Dewey (1971) chama a atenção para a importância dos momentos de ausência de actividade física, em que a reflexão e a concentração acontecem, e que são fundamentais para a aprendizagem. O autor (1971), afirma que, nestas situações, é a intensa actividade intelectual que afasta, naturalmente, a actividade física e os movimentos da criança.

Os impulsos e os desejos devem ser dominados, não por restrição exterior ou da autoridade do adulto, mas porque é dada à criança oportunidade de reflectir, pensar, rever as atitudes e analisar as consequências do comportamento impulsivo. É que, para Dewey “*não há crescimento intelectual sem reconstrução*” (1971:63) e a criança ao pensar e ao rever os seus comportamentos pode reconstruir, de algum modo, o aspecto

originário da sua acção e encontrar formas alternativas de actuação. Assim, em vez da escola produzir a inibição por imposição do adulto, promove a inibição por meio da reflexão e do julgamento que a própria criança faz de si própria. Parar e pensar sobre as atitudes é comparar e recordar experiências similares e analisar as consequências. Parar e pensar sobre as atitudes é reflectir e encontrar outras formas possíveis de agir. Parar e pensar sobre as atitudes é, assim,

“adiar-se a acção imediata, enquanto a reflexão, pela observação e pela memória, efectua o domínio interno do impulso [...] Tudo isto explica o sentido da velha expressão «autodomínio», domínio de si mesmo” (Dewey, 1971:63) que é o fim ideal da educação (Dewey, 1971).

Em todo este quadro, dá-se conta que o autor identifica “*liberdade com a capacidade de formar propósitos e levá-los a efeito*” (Dewey, 1971:63), por sua vez, isto identifica-se com a capacidade de autodomínio. Daí que o autor dê a maior das importâncias, em educação, à capacidade da criança formar propósitos e de os adoptar e honrar. Este processo dá ênfase à participação da criança. Nas palavras de Dewey:

“Não há, penso eu, ponto mais certo na filosofia de educação progressiva do que sua ênfase na importância da participação do educando na formação dos propósitos que dirigem suas actividades no processo de aprendizagem” (1971:65).

O conceito de propósito, para o autor implica “*um plano e método de acção, baseado na previsão das consequências de agir nas condições observadas de um certo modo*” (1971:68), distingue-se de impulso ou de desejo porque o propósito implica a acção adiada até à previsão das consequências – “*previsão que não é possível sem observação, informação e conclusão ajuizada*” (Dewey, 1971:68). Neste sentido, há antecipação intelectual, há reflexão sobre os resultados, em suma, implica ter uma ideia das consequências. A ideia conduz à elaboração de um plano que implica prever os passos para a condução das actividades e prever os meios. Deste modo, a ideia se transforma num propósito.

Organização de grupos

É perceptível na linha educacional da Escola Nova a vantagem do trabalho que implica a interacção entre crianças e que, por isso, é realizado socialmente. Assim, na

perspectiva de Dewey (2002; 1971; 1973) o educador deve criar possibilidades de as crianças formarem pequenos grupos de estudo ou de *ocupações* quando reúnem interesses ou projectos comuns. Também se valoriza a comunicação, o relato de experiências e a troca de saberes entre as crianças em grande grupo como um ponto de encontro e enriquecimento social (Dewey, 2002; 1971; 1973).

3.2 - Célestin Freinet e a Pedagogia da infância

Freinet nasce em Gars, sul de França, na região de Provença em 1896. Em Nice iniciou o Curso do Magistério, teve de interromper os estudos para combater na I Guerra Mundial, de onde regressou gravemente ferido dos pulmões. Assim, em 1920 inicia a sua actividade de professor numa pequena vila do sul de França. É a partir daqui que inicia a sua obra e as práticas de ensino que passou a advogar. Em 1926 conhece Elise com quem vem a casar. Esta torna-se sua colaboradora e passam a trabalhar juntos. Mas, a actividade de Freinet não se limita ao âmbito escolar, pois o pedagogo desenvolve também uma importante actividade social e política que se traduz na criação de uma cooperativa de trabalho agrícola. Em 1927, realiza-se em Tours um importante congresso em que participam cerca de 30 professores e que faz despoletar, mais tarde, em Cannes, a criação da Cooperativa de Ensino Laico (CEL), seus estatutos e o seu boletim mensal. Estes factos e a intensa correspondência realizada na escola e entre escolas geram desconfianças e hostilidades políticas e Freinet é exonerado do cargo de professor em Saint Paul de Vence. Os dois continuam o seu trabalho na cooperativa (CEL), abrem oficialmente uma escola e lançam a ideia do Movimento Frente da Infância. Começa a II Guerra Mundial e Freinet é preso no campo de concentração de Var. Entretanto, Elise continua o trabalho e luta pela sua libertação. Após ser libertado, Freinet adere ao Movimento da Resistência Francesa. Em 1951, cria-se o Instituto Cooperativo da Escola Moderna (ICEM) e, em 1957, a Federação Internacional de Movimentos da Escola Moderna. Em 1966, Freinet morre na cidade de Saint Paul de Vence.

As concepções educacionais deste pedagogo colidem com as da escola tradicional por a considerar autoritária, rígida na organização, fechada em relação à realidade social e aos progressos científicos, fragmentada nos conteúdos, castradora da aprendizagem por descoberta e indiferente aos interesses da criança. Mas, as suas concepções educacionais questionam, também, algumas propostas da Escola Nova,

particularmente no que se refere aos métodos, materiais e condições de realização do trabalho pedagógico propostos sobretudo por Décroly e Montessori³⁷.

Toda a sua vida foi uma luta pela modernização da escola, nas palavras do pedagogo, “*a fim de oferecer às crianças do século XX uma educação que responda às necessidades individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais da vida do povo no tempo*” (Freinet, 1973:23). Assim, se a escola tradicional se baseada nos professores e nos conteúdos a ensinar, definidos pelos programas, a Escola Moderna, na concepção do pedagogo (1973), será centrada na criança, isto é, parte “*das suas necessidades essenciais em função das necessidades da sociedade a que pertence*” (Freinet, 1973:25) e é com base nestes aspectos que “*se concluirá das técnicas manuais e intelectuais a utilizar, da matéria a ensinar, do sistema de aquisição e das modalidades de educação [...]*” (Freinet, 1973:25). É que, para o autor (1973) a escola, do seu tempo, não era ajustada nem adequada para os alunos. As observações do pedagogo registavam que as crianças apáticas e desinteressadas dentro da sala de aula mostravam ser alegres e activas fora da escola. Decorrente desta observação, Freinet (1973) considera necessário aproximar a escola da vida. Isto significou relacionar a escola com a realidade e fazer a integração entre o trabalho e a educação. Freinet (1973) considerava que através desta parceria o aluno seria capaz de construir o conhecimento com o seu próprio trabalho. Como corolário a criança que realiza algo concreto e produz um conhecimento significativo está a aprender a ser socialmente produtiva. Assim, aumentar o desempenho das crianças através do trabalho, do desejo de descoberta e da produção de saber, era uma forma de desenvolver a vontade de participar e de ser socialmente produtivo no futuro. Deste modo, para o autor (1973), se criavam possibilidades de transformar e melhorar a sociedade, pois para o autor a escola é concebida como um elemento de construção da mudança social. Assim, se pode afirmar que o movimento

³⁷ Freinet (1973) reconhece que o trabalho destes pedagogos foi importante, porém considera que as suas propostas de trabalho são algo artificiais e afastadas da vida e da realidade das crianças. Freinet (1973) chama-lhes mesmo *jardins de infância de aclimatização* porque só uma parte estreita e seleccionada da realidade entra nesses jardins de infância. São exemplo disso os métodos e materiais aperfeiçoados de Montessori, mas que limitam a criança a um número mínimo de actividades preparadas e previstas pelo educador e que este considera ser o essencial. Neste contexto, Freinet dá como exemplo algumas dessas actividades: “*abotoar e enlaçar para melhor se saber vestir; ajustar e comparar formas e cores para aguçar o sentido visual e o tacto; seguir com os dedos as ranhuras rugosas para se iniciar nos gestos primordiais da escrita*” (1973:40). Por conseguinte, os *centros de interesse* advogados pelo método Décroly inserem-se igualmente na linha dos jardins de infância de aclimatização, pois como refere Freinet (1973) são temas previstos pelo educador para serem trabalhados com as crianças partindo do pressuposto que irão corresponder às necessidades, mais vitais, da criança. Mas, são temas de vida e não temas da vida da criança que lhe são propostos, e isso faz toda a diferença. Freinet sintetiza criticamente as propostas daqueles pedagogos, dizendo que: “*a realidade da vida transborda a todo o momento este quadro formal sempre estreito*” (1973:40) que aqueles métodos preconizam.

pedagógico da escola moderna, criado por Freinet (1973), assume uma forte dimensão social.

3.2.1 Técnicas e actividades Freinet

A necessidade de fundamentar no trabalho toda a actividade escolar contraria a perspectiva da escola tradicional que se baseia numa instrução passiva, formal, e desligada da vida e do meio ambiente. Na concepção do autor “*o trabalho será o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular, a actividade de onde advirão todas as aquisições*” (1973:27). Na escola moderna o esforço intelectual e o trabalho manual complementam-se numa actividade construtiva.

Para tal, Freinet (1973) desenvolveu uma série de técnicas e material de trabalho que tornava a aprendizagem activa, motivadora, e aliciante. Alguns exemplos genéricos das *Técnicas Freinet* são:

Aula-passeio – Ao advogar que o interesse das crianças não se confina às paredes da escola, antes pelo contrário, se prolonga a tudo o que se passa fora dela, Freinet (1973) concebe esta actividade com a finalidade de aproximar a escola da realidade e trazer acção, motivação e vida para a escola, abeirando-a do mundo em que as crianças vivem. São tão cheias de vida e força as palavras de Freinet ao descrever o sentido pedagógico da Aula passeio que não é possível deixar de as transcrever:

“Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde, partia com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. Ao atravessarmos as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos gestos metódicos e seguros nos inspiravam o desejo de os imitar. Observávamos o campo nas diversas estações: no Inverno, víamos os grandes lençóis estendidos sob as oliveiras para receber as azeitonas varejadas; na Primavera, as flores de laranjeira em todo o seu encanto, as quais pareciam oferecer-se às nossas mãos; lá não examinávamos, como professor e alunos, em torno de nós a flor ou o insecto, a pedra ou o regato. Sentíamos-los com todo o nosso ser, não só objectivamente, mas com toda a nossa sensibilidade natural. E trazíamos as nossas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, argila ou uma ave morta...”
(Freinet, 1975:23)

A aula passeio casava a escola com a vida. É que, depois desta vivência e presença de cultural conversavam e as crianças produziam num texto livre que era expressão do passeio dado. Freinet (1975) substitui os manuais escolares, estranhos à própria vida da criança, por estes textos vivos. Como refere o pedagogo. “O

pensamento e a vida da criança podiam agora tornar-se elementos de enorme importância cultural” (Freinet, 1975:25-26).

Livro da vida – Funciona como um diário da classe, onde se registam os textos livres, desenhos e pinturas. Esta actividade permite que as crianças relatem acontecimentos importantes ou experiências individuais e colectivas vividas por elas e que revelam modos de verem o mundo e a vida.

Texto livre – É o elemento base da livre expressão da criança. Pode ter o formato de texto, desenho, poema ou pintura. A criança escolhe a forma (individualmente ou em grupo; em casa ou na escola) e o tema de elaboração. Porém se a criança deseja que o seu texto seja divulgado este deverá passar pela correcção colectiva. Os alunos lêem os textos, em seguida são votados e os que recebem mais votos são impressos.

O texto livre é um elemento central e orientador do trabalho da classe pois, como refere Freinet (1973), apresenta várias possibilidades pedagógicas:

“Podemos considerar este texto sob a forma, por assim dizer, literária e aproveitá-lo para um estudo mais ou menos formal da sintaxe e da gramática. Podemos considerá-lo sob a forma artística, cuidando especialmente da sua apresentação e ilustração. Não desprezamos nenhuma destas possibilidades. Mas queremos ir mais longe, sentir a vida que este texto transmite, estudar as revelações que ele nos faz sobre as necessidades, as tendências, os interesses dominantes das crianças nesse dado momento, para, a partir daí orientarmos toda a actividade da classe. Se a classe preferiu este texto a outros possivelmente com qualidades literárias e artísticas superiores, é porque há nele elementos particulares que o fizeram impor. São estes elementos indefiníveis que devemos detectar e explorar” (Freinet, 1973:110).

O texto livre favorece na criança a capacidade de pensar, de criar e de se exprimir que para Freinet (1975) representa uma inovação pedagógica fundamental face à escola tradicional. O Texto livre eram pedaços de vida quotidiana que serviam para explorar, explicitar, descobrir coisas e fazer desabrochar (Freinet, 1975).

Imprensa escolar – É um pilar para esta escola em que as crianças produzem textos e registos que servem de temas para estudo e discussão. Assim, entrevistas, pesquisas, experiências, acontecimentos, as aulas-passeio, o texto livre e a correspondência escolar constituem material para impressão. Freinet (1973) usava um

tipógrafo para imprimir este material. Todo o processo era feito colectivamente. Freinet (1973) refere-se com entusiasmo às vantagens pedagógicas desta técnica:

“ [a] redacção livre e espontânea, motivada pela imprensa, o jornal escolar e o intercâmbio escolar, da escolha pelos próprios alunos, da realização comum, desta espécie de exaltação e libertação psíquica que o tomar em consideração de um pensamento infantil, a sua transcrição majestosa em caracteres impressos, a sua ilustração e difusão suscitam” (1973:109).

A elaboração, composição e impressão era toda feita pelos alunos. Este processo contribuía de várias maneiras para o desenvolvimento dos alunos, pois implicava a agilidade manual, a aprendizagem da leitura e da escrita de palavras e a aprendizagem mecânica da ortografia, entre outras competências (Nunes, 2002).

Correcção – Um texto para ser divulgado tem de estar perfeito, por isso a correcção é fundamental. Esta pode ocorrer colectivamente ou em auto-correcção. Este processo é fundamental para que as crianças tomem consciência dos erros e façam as devidas emendas.

Jornal escolar – Resultado e obra da imprensa escolar é composto por textos livres, poemas, informações importantes e, também, desenhos e pinturas.

Correspondência interescolar – Cada criança tem um correspondente pessoal a quem escreve e que lhe responde. A correspondência entre alunos pode acontecer dentro da classe, dentro da escola e da escola para outras escolas nacionais e estrangeiras. Com esta actividade as crianças para além de enviarem e receberem cartas, trocam postais, fotografias, encomendas, brinquedos e, por vezes, até se visitam. As crianças desenvolvem o sentido comunitário, sociabilizam-se e desenvolvem o gosto pela escrita e pela leitura. As palavras de Freinet (1975) são um exemplo de vida presente na correspondência entre escolas e, mostra também, como esta é oportunidade de experiência e produção de cultura:

“Vivíamos agora a existência dos nossos pequenos camaradas de Trégunc. Seguíamo-los em pensamento na sua caça às toupeiras ou nas pescarias miraculosas, pois o mar aproximara-se de nós, e tremíamos com eles nos dias de tempestade. Contávamos-lhe como se processava a colheita da flor de laranjeira e a apanha das azeitonas, como eram as festas de Carnaval, como se fabricavam os perfumes; toda a nossa província ia, assim, na direcção de Trégunc.” (Freinet, 1975:29).

Assim, a vida de outros penetrava na escola sempre que o texto livre se tornava página de vida comunicada aos correspondentes e até transmitida aos pais. Contar aos outros pequenos acontecimentos da vida quotidiana era a motivação profunda para as crianças terem desejo contínuo de escrever, pois como diz Freinet a criança “*não se cansará nunca de contar os elementos da sua vida, e não só da sua vida exterior, mas também de todo esse pensamento profundo que a escola nunca aflora e que constitui, sabemos-lo hoje bem, o motor profundo do seu comportamento*” (1975:30).

Jornal de parede – Permite um profundo exame da vida comunitária da classe durante a semana que passou, pois todas as segundas-feiras de manhã se afixam uma folha (40x50) num local da sala de aula escolhido para expor este jornal. A folha está dividida em três colunas que tem respectivamente o título: *Criticamos... Felicitamos... Pedimos...* O jornal sintetiza a opinião das crianças face ao trabalho e à escola. Por isso, durante a semana as crianças escrevem neste jornal os seus pareceres e aquilo que consideram nas respectivas colunas. No final da semana há um momento para se ler alto tudo o que foi escrito e para em conjunto as crianças reflectirem, encontrarem soluções para os problemas e darem sugestões para melhoramento de alguma situação. Assim, num espírito crítico mas construtivo as crianças fazem um auto-exame pessoal e colectivo da vida da classe. Não se admite a humilhação, calúnia nem a maledicência. As crianças aprendem a ser críticas mas construtivas; participativas; leais; corajosas, ao reconhecerem as falhas, mas amigas. A sanção normal é reparar o mal feito para recompensar o prejuízo causado. Em casos mais graves pode haver uma penalidade. Para terminar redistribuem-se tarefas e responsabilidades. Deste modo, como alude Freinet, referindo-se aos alunos “*A escola torna-se a sua escola*” (1973:96).

Planos de trabalho – Como refere Freinet (1973) a sociedade impõe algumas exigências à escola, como os programas e os horários escolares, ou as exigências dos pais e das autoridades e que a escola não pode ignorar. Sendo necessário partir dessa realidade cabe à escola, na perspectiva de Freinet (1973), a organização dessas circunstâncias “*afastando o mais possível as barreiras, e intensificando e sistematizando os recursos*” (1973:100). Na escola de Freinet (1973) os planos de trabalho são um instrumento de trabalho que servem para solucionar essa questão. Como refere o autor “*O nosso sistema de planos de trabalho vai-nos proporcionar a solução prática*” (1973:101).

Assim, existem os **Planos gerais anuais** que correspondem, sob um novo formato, aos programas de cada curso e os **Planos gerais mensais** para cada um dos

cursos (estes dois planos são definidos pelos professores tendo por base o programas escolares oficiais). Existem, ainda, os **Planos individuais semanais** que se enquadram nas orientações dos dois anteriores, mas que são definidos por cada criança com a ajuda do professor. Assim, são os alunos que se organizam na escolha e desenvolvimento das actividades. Estas podem ser realizadas individualmente, em pares ou em pequenos grupos. Cada aluno faz o seu plano individual de trabalho (semanal) definindo o número de **fichas** que se propõe fazer em cada área (ex: gramática, redacção, cálculo, história, geografia, ciências etc.). No âmbito dos planos de trabalho anual e mensal é o professor que prevê os **temas de estudo** que deverão ser levados a cabo. Várias sugestões são dadas, o aluno escolhe o trabalho, para ser realizado individualmente ou em grupo, e regista-o também no seu plano semanal. O aluno indica no seu plano o título da **conferência** que vai preparar. Indica, ainda, no âmbito do **trabalho manual**, os projectos que se propõe realizar. Os planos semanais são afixados num local próprio, numa parede da sala, e à medida que a criança cumpre as actividades a que se propôs indica-o ao “*colorir a casa correspondente ao trabalho efectuado*” Freinet (1973:105). No final da semana (Sábado) há um momento para verificação e correcção dos planos. Este processo permite às crianças aprenderem a fazer a gestão do tempo e a responsabilizarem-se pelo trabalho a concretizar; permite evoluírem segundo o ritmo de cada uma; permite desenvolver a autonomia e a capacidade de decisão; permite incluir os centros de **interesse**, que surjam, no trabalho e permite aprender a calcular e a gerir as circunstâncias em função do tempo e das capacidades de concretização. E como refere Freinet:

“o plano de trabalho dá à criança uma certa autonomia no emprego do seu tempo diário. Mas a técnica apenas dá os seus frutos se o educador, pelo seu lado, participa, e respeita integralmente o contrato regular que o plano representa. Se o aluno que terminou o seu plano na sexta-feira quer passar o dia de sábado a ler, ou a jogar, não se deve impedi-lo. Seria injusto e inoportuno.” (1973:104:105)

Ficheiro e cadernos autocorrectivos – Contém fichas de exercícios de cálculo, problemas, geometria e fichas de gramática e ortografia dispostas por níveis e por áreas de aprendizagem. Estão à disposição das crianças para os realizar individualmente ou em pequeno grupo. A sua originalidade reside no facto de cada criança trabalhar conforme o seu próprio ritmo e possibilitarem a auto-correcção (Freinet, 1973)

Conferências – Promovem o estudo de um tema de escolha individual ou de um grupo de alunos e assim deve ser trabalhado. Para tal, procuram materiais e informações para ampliar os seus conhecimentos e a seguir redigem um texto ao qual podem anexar ilustrações e fotografias. Posteriormente, o estudo é exposto aos colegas através de uma conferência. Cada conferência é seguida de um debate. O trabalho escrito é considerado fundamental para consulta e, por isso, passa a fazer parte de uma biblioteca de trabalho.

Biblioteca de trabalho (BT) – A biblioteca de cada classe é composta por livros de consulta, livros informativos, enciclopédias, as conferências de alunos, artigos de imprensa, fotografias e os manuais (como elementos de consulta³⁸). As próprias crianças classificam o material e organizam o funcionamento da biblioteca.

Ficheiro escolar cooperativo – Contém documentos de consulta (impressos ou colados em fichas). Este ficheiro abrange todas as áreas: história, ciências e outros domínios e estão à disposição das crianças.

3.2.2 A Assembleia cooperativa

É um espaço fundamental para a vida do grupo e para o crescimento do senso cooperativo tão caro a Freinet (1973). Nesta assembleia determina-se a vida do grupo no que diz respeito, por exemplo, a situações de aprendizagem, à organização dos grupos, à gestão do tempo, à regulação de conflitos, ao estabelecimento de regras, à resolução de problemas do grupo, à divisão de responsabilidades, aos acontecimentos importantes, entre outros aspectos. Estas reuniões têm uma forte componente pedagógica e constituem um espaço de organização, de negociação e de aprendizagem. Freinet (1973) descreve um momento de uma reunião da cooperativa escolar (sábado à tarde) e que ilustra o que se vem dizendo. Assim, a classe transforma-se em sala de reunião e:

“O secretário lê o resumo da reunião anterior.

Preparamos a festa do Natal [...] Lulu e João irão ao supermercado comprar brinquedos para a árvore de Natal.

Há alunos que cantam na aula enquanto nós trabalhamos. Fazem-nos enganar. Coco e Luís, os mais terríveis, vigiarão o barulho na próxima semana.

³⁸ Freinet (1973) desaprova a escola centrada nos manuais escolares e a exclusividade que estes tinham de serem a única fonte de conhecimento. Para o pedagogo (1973) esta era uma das amarras da escola tradicional. Como alternativa, diversifica os documentos de consulta e introduz as próprias produções dos alunos na biblioteca.

Rogério, o responsável, não quer pôr em ordem os componedores. A vigilante da tipografia, Joana, não presta a devida atenção. Rogério e Joana que reconhecem o fundamento da crítica, comprometem melhorar e conservar o serviço por mais quinze dias. Colette, responsável pelo ficheiro, diz que há muitos documentos para colar. Todos decidem lançar mãos à obra sem demora

Renato desejava ter um correspondente em Itália. A secretária escreverá a este respeito à Cruz Vermelha da Juventude.

Examina-se seguidamente a situação financeira.” (Freinet, 1973:93-94)

Examinada a situação financeira, após o tesoureiro ter indicado o dinheiro em caixa, decide-se acerca das compras e reflecte-se sobre como dar resposta às despesas. Freinet (1973) ilustra um destes momentos relatando um pequeno episódio em que a assembleia discute se deve: “*comprar uma coelha? Mudar o ritmo de recepção dos filmes? Encomendar tais discos pedidos por numerosos alunos?*” (Freinet, 1973:94).

A assembleia cooperativa era, como se pode verificar, uma ocasião determinante para a tomada de decisões colectivas e que dependia em grande do Jornal de parede, pois este continha o registo das ocorrências, mais significativas, da semana. É que, na assembleia da cooperativa há sempre um momento para a leitura desse jornal, “*ocasião em que se faz uma espécie de profundo exame da vida comunitária da escola durante a semana que passou*” (Freinet, 1973:94)., pois os alunos registaram nas respectivas colunas o que “*Criticamos... Felicitamos... Pedimos...*” (Freinet, 1973:94). O professor também pode registar o que desejar. Discutem-se os assuntos e o presidente da assembleia dá por terminada a reunião dando espaço para alguém dizer ainda qualquer coisa que considere importante. Deste modo, os alunos têm oportunidade de participar, decidir democraticamente e de experimentar o poder, constituindo uma forma de os preparar para as suas funções de cidadãos.

3.2.3 Princípios da pedagogia Freinet

Esta nova perspectiva de educação assenta nalguns princípios e num código pedagógico que traduzem o espírito de ensino Freinet e da Escola moderna. Estes são fundamentais como referência e norte para as práticas de educadores e professores.

Assim, a pedagogia Freinet (1973, 1975) centra-se na criança, na vida e no trabalho como motor da acção educativa e baseia-se nalguns princípios básicos:

- A cooperação: como forma de construção social das aprendizagens, do conhecimento e da decisão sobre as tarefas e das circunstâncias do grupo/classe;

- A responsabilidade: como forma de comprometimento individual e social
- A expressão livre: como forma de comunicação e de integração dos conhecimentos
- A documentação: como forma de transmissão e partilha das informações e das aprendizagens
- A afectividade: como forma de ligação entre as crianças; entre as crianças e adultos e entre as crianças e as aprendizagens.

A pedagogia Freinet (1973) integra, ainda, uma espécie de código pedagógico denominado de “*Os invariantes pedagógicos*” e que, segundo o autor (1973), são tomados como invariantes porque constituem bases indiscutíveis e seguras.

Ao longo do texto que se segue concretizar-se-ão algumas situações onde se evidenciará como a pedagogia e as técnicas Freinet (1973) eram preconizadas, mais especificamente, ao nível do jardim de infância, tendo por referência os aspectos centrais da pedagogia da infância.

3.2.4 Da necessidade de educar à integração vida-trabalho na perspectiva de Freinet

Espaço e materiais

Pelo exposto é possível verificar que Freinet (1973) atribui à organização do ambiente educativo, nomeadamente espaço e materiais, uma importância primordial. O autor considera que só um meio rico³⁹ “*permite à criança preparar-se verdadeiramente, e exclusivamente pela acção, para os seu progressos futuros*” (1973:37). Estas circunstâncias são importantes desde os primeiros anos de vida, daí que Freinet (1973) faça alusão quer ao jardim de infância⁴⁰ quer à escola quando alude a este aspecto. É que, qualquer que seja a etapa da vida, a educação se desenvolve através da “*experiência tacteante*” (Freinet, 1973:33). Este é um conceito que significa: experimentar, procurar, examinar, ensaiar para se familiarizar com o mundo (Freinet, 1973) e se adaptar a situações novas. Após um período de *prospecção tacteante* a

³⁹ O autor não se refere à situação económica mas à quantidade, variedade e interesse que o meio possibilita à criança

⁴⁰ Usa-se, aqui, a terminologia empregada actualmente em Portugal, pois na terminologia educacional francesa, da altura, corresponde, de acordo com Freinet “ [...] 2º) *As reservas e os jardins de infância, dos dois aos quatro anos.* 3º) *A escola maternal e infantil, dos quatro aos sete anos.* 4º) *A escola primária, dos sete aos catorze anos*” (1973:31)

criança está pronta para as primeiras *actividades construtivas* que mais tarde lhe irão possibilitar a conquista do mundo através do *trabalho*⁴¹ (Freinet, 1973). A criança atinge esta última etapa, refere o autor, se “*as circunstancias do meio e a lei do adulto lho permitirem*” (Freinet, 1973:44).

Então, se a experiência tacteante é a primeira fase do trabalho. Logo as condições do meio são fundamentais para que a criança se desenvolva e percorra esses estádios. Neste contexto, o material e as técnicas propostas por Freinet (1973) são particularmente favoráveis à evolução activa da criança por essas etapas. É que, para o pedagogo (1973) duas tendências opostas se encontravam nas práticas de jardim de infância da altura e, talvez, ainda hoje:

“a tendência escolástica que quer orientar depressa demais as crianças para os trabalhos e lições escolares – e se dirige portanto para as actividades que preparam para as aquisições formais [...] – e a tendência que designamos de infantil que, ao contrário, parece querer conservar a criança num estado que ela já ultrapassou. Preocupar-se-ão em mandar brincar o aluno e entretê-lo, no fundo só com o intuito de obter silêncio e a ordem. Esta tendência faz nascer uma infinidade de jogos que se dizem educativos e que não são mais do que passatempos engenhosos ou talvez uma interessante fonte de rendimentos para aqueles que os fabricam e vendem” (Freinet, 1973:42).

A perspectiva de Freinet (1973) encontra-se entre as duas tendências descritas. Assim, segundo o autor, a escola deve possibilitar:

“a experiência tacteante que ultrapassa todos os métodos mais ou menos científicos. A educação sistemática erra logo que pretende substituir um processo que é a própria lei da vida pelos seus métodos racionais. Tudo o que ela pode – e deve fazer – é tornar esta experiência tacteante cada vez mais rica e acelerar a sua evolução no intuito de permitir a ascensão máxima dos indivíduos à eficiência social e à humanidade” (1973:33)

Neste contexto, Freinet (1973) sublinha a importância de uma organização do ambiente educativo que possibilite:

⁴¹ O trabalho, na definição do autor, é “a actividade pela qual o indivíduo satisfaz as suas grandes necessidades psicológicas e psíquicas a fim de adquirir o poder que lhe é indispensável para cumprir o seu destino” (1973:44)

- a) a saúde e o interesse do indivíduo, a persistência nele das suas faculdades criativas e activas, a possibilidade – que faz parte da sua natureza – de sempre progredir para se realizar num máximo de pujança;
- b) a riqueza do meio educativo;
- c) o material e as técnicas que, neste meio, permitirão a educação natural, vivificante e completa que preconizamos (Freinet, 1973:26)

Para tal, o pedagogo propõe que as crianças, desde muito cedo, tenham o máximo de contacto com o meio e a natureza, pois “*a criança não foi feita para viver fechada*” (Freinet, 1973:35). Assim, relativamente ao meio natural, Freinet (1973) refere, entre outras possibilidades, o contacto da criança com matas e arbustos; rochedos e grutas; ribeiros e jactos de água; lagos e areia. Relativamente ao meio natural cultivado, Freinet (1973) expõe, entre outras oportunidades, o convívio da criança com prados, e terrenos cultivados com cereais, árvores de fruto, legumes, flores; animais em liberdade como pássaros, coelhos, peixes e animais domésticos em estábulos ou nos campos como vacas, galinhas, pombos. Relativamente ao meio natural, Freinet (1973) refere, ainda, entre outras circunstâncias, a possibilidade das crianças terem um jardim onde poderão mexer e trabalhar a terra com instrumentos próprios. Local para alojamento de animais domésticos, insectos, peixes e viveiros de plantas permitirão, também, às crianças, no dia a dia, observarem e tratarem de animais e de plantas.

Pelo exposto, é claro que, para este pedagogo, a aprendizagem da criança não se realiza somente dentro dos limites da escola. Para Freinet (1973) o que está fora da escola é vital para uma aprendizagem que se liga à vida e, assim, o autor afirma:

“a vida entra livremente na nossa escola, pois ela vai ao encontro da vida. Os trabalhos nos jardins, os passeios escolares, as visitas de estudo ou simples visitas, individuais ou colectivas, inserem-se normalmente no nosso processo de trabalho. Devemos ainda ir mais além. Afirmamos que, nomeadamente a respeito das respostas às questões dos alunos, longe de pretender uma omnisciência presunçosa, o professor deve reconhecer a necessidade permanente de se documentar e de se instruir, fazendo por isso apelo a todas as fontes possíveis, escolares e extra-escolares. Mas é preciso também que os adultos, e sobretudo os pais dos alunos, se habituem a achar natural a sua colaboração na obra educativa. Sabemos que temos contra nós uma pesada corrente a transpor, que constitui todo o passado de uma escola debruçada sobre si mesma, misteriosamente ciosa do seu isolamento” Freinet (1973:136)

Sair da escola é uma ocasião para educar e aprender em conexão com a vida das crianças. Ao valorizar este aspecto, Freinet (1973) cria, ainda, as Aulas-passeio que constituem um momento onde as crianças podem estar em contacto com a natureza e com o mundo social e cultural. É que as aulas-passeio tinham sempre um objectivo quer fosse estudar os animais, as transformações da natureza ou conhecer a comunidade e a vida social, económica ou cultural do meio. As descobertas realizadas eram registadas no chamado Livro da Vida que acumulava, entre outros registos, as descrições das experiências vividas, das observações realizadas, dos conceitos aprendidos e dos saberes descobertos, que tinham sido relevantes para as crianças nessas saídas. Deste modo, os relatos constituíam e abrangiam conteúdos das diferentes áreas do saber, de forma integrada, e posteriormente constituíam material para serem discutidos. Esta é uma forma global de aprender, isto é, sem compartimentação disciplinar do saber.

Quanto ao espaço-sala o autor (1973) sublinha o arejamento, a luz e a dimensão como condições básicas e fundamentais. Para os mais pequeninos (2-4 anos) a sala de experiência tateante permitirá às crianças fazer experiências numa caixa de areia, num pequeno tanque e brincar ou trabalhar com material educativo como cubos, carros, bonecas, utensílios domésticos e outros brinquedos. A sala de repouso deverá estar apetrechada para as crianças repousarem e comerem a merenda (Freinet, 1973). Para os do nível seguinte (4-7 anos) a sala deve estar apetrechada com material para as experiências e realizações que ultrapassam a actividade espontânea e permitem gestos essenciais à produção e ao trabalho (Freinet, 1973). Assim, mais do que jogos e construções a criança, nesta fase, necessita de martelos, serrotes, pregos e outros materiais afins. É porque nesta fase a criança necessita e age em função de algo que deseja realizar ou produzir. Corroborando desta opinião, Freinet (1973) afirma:

“A criança deve ajustar agora os utensílios às mãos, integrá-los na sua actividade social, servir-se disso para as realizações vitais de que toma progressivamente consciência. Já não se limitará a pregar pregos: quererá fazer uma caixa para um uso particular que necessite; não serrará qualquer coisa, mas somente em função de um objecto, fatigar-se-á depressa de dar à manivela se o movimento que implica não tiver utilidade realizada na sua função de trabalho. O nosso material e as técnicas que regularão o seu emprego óptimo terão em conta estas necessidades” (1973:48)

Outros materiais permitem a conjugação do manual com o intelectual através do trabalho. Assim, material de desenho, escrita, leitura e a imprensa são alguns

considerados fundamentais. De facto, materiais deste género representam para o autor possibilidades subtis ao nível da comunicação. Nas suas palavras são materiais que

“permitem à criança entrar em contacto com os seus semelhantes, exteriorizar e formular as suas necessidades, desenvolver e aprofundar a consciência que tem das relações entre os elementos e as suas manifestações, dominar progressivamente a natureza pela «linguagem» que, a seguir às mãos, é o primeiro e o mais excelente instrumento [...]”
(1973:49)

A organização do espaço é fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Na opinião de Freinet (1975)⁴² as crianças precisam de uma *sala de trabalho permanente* organizada com pequenas mesas e cadeiras para trabalho e uma mesa de impressão com os respectivos instrumentos. O educador poderá ter uma escrivaninha colocada num canto da sala. É necessária uma mesa de experiências (balanças, pesos, aquário, viveiro etc.) e mesas redondas para a modelagem, o recorte e o desenho livre. Uma mesa para actividades de cálculo, também é precisa. Um quadro e local para expor os trabalhos das crianças (fios de nylon e parede). Armários e estantes para arrumação também são essenciais. Local para pintura constituído por uma mesa comprida (para cerca de oito crianças) e material de pintura (pincéis, tintas, papeis etc.). Outras oficinas podem constituir oportunidades de trabalho e fazer parte do jardim de infância.

Tempo

Os jardins de infância da Escola moderna parecem ter um ritmo semelhante e uma estrutura securizante que se repete diariamente. Contudo e porque estão baseadas na vida da criança e no seu meio são necessariamente diversas de acordo com estes meios e estas crianças e diferentes segundo as idades, as necessidades e os interesses pelas actividades (Freinet, 1975).

Partindo destes pressupostos, basicamente a rotina do dia estrutura-se começando por um encontro de manhã onde, de modo informal, o educador e as crianças conversam talvez sobre um desenho que esta fez em casa; ou talvez sobre uma caixa entreaberta que traz *“uma grande ninhada de lagartas processionárias cuja marcha observou na floresta”* ou talvez sobre *“novidades muito importantes que quer*

⁴² Descrição feita com base na apresentação de Freinet (1975) de uma sala da Escola maternal de Saint-Cado

contar, novidades que não podem esperar pois constituem a vida” (Freinet, 1975:55). Depois, os responsáveis verificam se tudo está preparado para o trabalho começar.

A seguir as crianças podem fazer um desenho livre e nesta altura o educador *“detém-se ao lado delas e pede que lho expliquem. Escreve mesmo no papel do desenho os elementos essenciais da narrativa”* (Freinet, 1975:55). Assim, se inicia a técnica do Texto livre, inicialmente com a ajuda do educador e mais tarde, quando já é possível, redigido pelas próprias crianças. Nessa fase, enquanto umas crianças desenham outras podem ler para o grupo um texto preparado no dia anterior. Segue-se a votação democrática (crianças e adulto) dos textos dos textos livres. Mesmo que votação vá contra a escolha do educador tem de ser aceite porque a selecção *“traz a vida, a atenção das crianças, o ardor e o entusiasmo”* (Freinet, 1975:67) e a profundidade capaz de entusiasmar o conjunto das crianças que é o mais útil do ponto de vista formativo. Relê-se o texto para, se necessário, ser aperfeiçoado em conjunto e pode a seguir ser transcrito no quadro.

Segue-se o trabalho habitual de cálculo, leitura, escrita e outras actividades livres. O trabalho manual de impressão, desenho, pintura acontece sobretudo da parte de tarde (Freinet, 1973), por isso as oficinas estão especialmente activas neste período. Se o tempo está bom podem trabalhar no jardim: *“o responsável cuida dos animais da cooperativa”* (Freinet, 1973:124).

No contexto da organização do tempo é muito importante o contributo e a orientação dos Planos de trabalho que, igualmente, irão ser referidos a seguir, noutra parte. Mas, importa ainda dizer que os Planos de trabalho dão à criança *“uma certa autonomia no emprego do seu tempo diário”* (1973:104). É que, a criança elabora o seu plano de trabalho individual com o auxílio do educador à medida das suas possibilidades quotidianas e dos seus interesses. Ora, esta *“delimitação exacta do trabalho a realizar tranquiliza e encoraja a criança”* (Freinet, 1973:104) e isto é fundamental para uma rotina que se pretende estruturante e securizante da criança.

Actividades e projectos

Freinet (1973) divide as actividades em intelectuais e artísticas, embora lhes dê igual valor formativo. Para o autor (1973) as actividades que orientam as crianças para aquisições mais especificamente intelectuais são a linguagem, a leitura e a escrita. As actividades como o desenho, a pintura, o canto, o teatro ou os fantoches conduzem as crianças para aquisições mais especificamente artísticas.

Freinet (1973) considera as actividades que favorecem a *linguagem* primordiais, desde o jardim de infância. Porém o pedagogo não defende actividades de expressão abstractas ou vazias de vivência. Antes, pelo contrário, advoga o desenvolvimento de actividades que decorrem das experiências das crianças. Isto é,

“a criança cava semeia, que trata da cabra ou dos coelhos, que constrói uma cabana, uma garagem, uma carroça, que cria fantoches, é toda uma vida nova que agita e que tem a sua expressão natural na linguagem espontânea e sensível”. (Freinet, 1973:49)

Então, são actividades de comunicação sobre o vivido e que incitam a criança a uma *“linguagem viva”* (Freinet, 1973:49). Assim, a educadora, nestas actividades, anima-as a falar, escuta-as, anota o essencial do que a criança diz e com isso realiza um texto livre que é como que *“a fixação mágica de um pedaço de vida”* das crianças (Freinet, 1973:50). Para o autor a emoção que as crianças sentem, por verem o que disseram escrito, representa *“a primeira manifestação verdadeiramente intelectual”* (Freinet, 1973:50). Estes textos serão reunidos num *Caderno de vida da classe* e poderão ser ilustrados pelas crianças. As crianças de jardim de infância não lêem os textos mas, com estas actividades, adquirem o gosto e a motivação pela escrita e pela leitura que fará nascer o desejo de querer ler e escrever.

Nesta sequência, o *desenho* considerado por Freinet como a *“primeira etapa da escrita-leitura”* (Freinet, 1973:51) não deve constituir uma actividade de cópia mecânica de elementos, palavras ou frases sem valor subjectivo para a criança. O desenho é *“criação inicialmente manual e em seguida expressão”* (Freinet, 1973:51). Assim, a *“criança treina-se primeiro no domínio da mão e do lápis e é só a partir do momento em que domina suficientemente a técnica é que o seu desenho se torna expressivo”* (Freinet, 1973:52). É aqui que o uso de um copiógrafo, que permite reproduzir os desenhos escolhidos por serem os mais expressivos⁴³, constitui uma alegria para as crianças, desperta-lhes o entusiasmo pela comunicação e o desejo de utilizarem o aparelho. Estas produções podem ser reunidas numa encadernação que darão origem ao primeiro livro de cada criança (Freinet, 1973). O pedagogo (1973) sugere, também, material linográfico que permite outro tipo de tiragens, mas que motivará, igualmente, as crianças à expressão e à comunicação através de um processo

⁴³ Mas, o autor (1973) sublinha que todas as crianças terão oportunidade de ver os seus trabalhos reproduzidos

“*de vida, de acção e de trabalho*” (Freinet, 1973:52). Esta é a grande riqueza pedagógica destas técnicas.

Neste contexto, emergem as actividades de *escrita*, pois embora a criança continue, sempre, a exprimir-se pelo desenho haverá uma altura em que “*ela desenha por imitação o texto manuscrito, depois interessa-se mais especialmente pelas palavras, pelas letras*” (Freinet, 1973: 52-53). Neste processo, a criança, desde o jardim de infância, vai percebendo intuitivamente o próprio sistema de produção escrita, e após muitas tentativas há-de conseguir “*finalmente escrever, por sua vez, exprimir o seu próprio pensamento*” (Freinet, 1973:53).

Mas, se o desenho se basta a si próprio, enquanto elemento de expressão, e a palavra ou a mímica satisfazem, por si próprias, o desejo de comunicação, já a escrita “*só tem sentido se nos sentimos obrigados a recorrer a ela, a fim de comunicarmos o nosso pensamento fora do alcance da voz, para além das portas da nossa escola*” (Freinet, 1973:53). Daí que, as técnicas propostas por Freinet (1973) respondam, por um lado, à necessidade da criança comunicar com quem não está presente e, por outro lado, constituem uma motivação para que a criança o realize (Freinet, 1973). Esta motivação concretiza-se pela policópia e impressão da expressão livre e das ilustrações das crianças e pela elaboração de um jornal escolar, composto por parte dessas produções. O jornal escolar é enviado aos pais e a outras escolas correspondentes. Deste modo, “*a criança sente o valor, o sentido, a necessidade, o alcance individual e social da escrita-expressão*” (Freinet, 1973:55). Por outro lado, o autor refere que “*este processo, absolutamente de acordo com o processo natural de iniciação à linguagem, permite uma progressão segura, através da experiência tateante, da linguagem, à expressão, à escrita, e depois à leitura.*” (Freinet, 1973:55). Como evidência disso, diz Freinet (1973) que não se estanhe ver crianças a

“desenharem num quadro um texto que não sabem ler, mas que compreendem perfeitamente; ou comporem com os caracteres que ainda não distinguem, mas que se esforçam por reconhecer através de uma atenta comparação com o texto manuscrito, aliás com a ambiente; e que não se acredite mais na impossibilidade de trocar correspondência antes de saber escrever longas cartas sem erros” (Freinet, 1973:55).

Como corolário emergem, também, as actividades de *leitura*, pois a criança vê permanentemente os seus pensamentos e os seus actos manuscritos e impressos. E,

desse modo, a criança compara permanentemente as palavras escritas com as faladas; compara as palavras escritas por si com as que estão no quadro escritas pelo adulto; compara as palavras que conhece dos jornais recebidos com as que identifica num livro, etc. Nesta experiência tateante, a criança, ainda, sem saber ler, vai reconhecendo progressivamente palavras e frases que lhe são familiares para depois começar a deduzir o sentido de frases e palavras desconhecidas num texto (Freinet, 1973). Como diz o autor, neste processo a “*criança sabe ler sem exercício de leitura. Sabe ler porque reconhece sob o grafismo manuscrito ou impresso o pensamento que lá fora depositado, é como se ouvisse à distância a palavra dos ausentes [...]*” (Freinet, 1973:56) ou a sua própria palavra.

Como as outras actividades, o cálculo faz parte das tarefas quotidianas das crianças, mas na escola moderna isto acontece de forma natural, isto é, pela experiência e pela descoberta. Assim, o autor (1975) dá como exemplo algumas situações de jardim de infância que espelham esta perspectiva:

“É, em princípio, canção: com muita frequência acontece ouvi-las repetir em voz monocórdica: 1,3,5,6,4... ou 1,1,2,1,1,2 ao manipular os seus objectos familiares. [...] O cálculo começa por ser vivido. [...] os números saem para a luz graças a um acontecimento que marca a vida de uma criança ou de uma aula:

- os desenhos nos cadernos novos;

- os sete montes de terra feitos no jardim: seis de argila negra, um de argila amarela;

- as três folhas que ficaram no choupo;

- as sete cores do arco-íris;

- a pequena capoeira de Sylvère: um galo, duas galinhas, três pintainhos, etc.

E o calendário que assegura o curso dos números.[...] O primeiro material natural são os

dedos: 5 e 5. [...] Sem pensar nisso... contamos ocasionalmente quantidades descontínuas.

Coisas trazidas para a Cooperativa, folhas de papel mata-borrão, fotografias, vasos de flores, selos, etc. Estudamos os números ordinais:

- ao designar as efemérides;

- ao numerar as páginas do nosso livro da vida e do livro dos correspondentes.

Calculamos:

1) Somas:

-quotizações para a cooperativa (cada aluno; total);

- produto de um peditório, da venda de selos;

-despesas de envio de uma encomenda, de uma carta, de impressos;

- compra de sêmea, sementes, palha[...]; guloseimas para encomendas, etc.

2) Comprimentos: sementes que germinam, um pássaro, dedos, pés [...];

- 3) *Pesos: quem é o mais pesado? [...]*
- 4) *Capacidades: gotas (conta-gotas), colheradas, copos, tigelas [...];*
- 5) *O tempo: um minuto, uma hora, duração do recreio [...]*” (Freinet, 1975:138-140)

Freinet (1973) dá grande importância ao trabalho e na sua concepção de escola as actividades manuais têm tanto valor como as actividades intelectuais. Assim, as **actividades de expressão artística** possuem grande valor formativo e representam mais uma possibilidade para a criança “*conquistar o domínio de si pela criação e pelo trabalho*”. Actividades como o desenho, a pintura, a ilustração de textos, a gravura; o teatro, os fantoches e as marionetas; a música e o canto constituem realizações artísticas que Freinet (1973) diz não considerar exagerado o tempo que lhes for reservado.

Neste quadro geral poder-se-á dizer-se que a Escola moderna questiona as actividades escolares repetitivas e mecânicas; fora da vida e da experiência da criança. As palavras do pedagogo confirmam esta perspectiva ao dizer: “*Sobretudo na escola maternal, reduziríamos de bom grado ao nada qualquer ensino mais ou menos didáctico*” (1973:61).

Observação, planificação e avaliação

A diversidade de actividades, materiais e tarefas que necessitam ser geridas e divididas “*conjugando os gostos de cada um com as necessidades e os interesses comuns*” (Freinet, 1973:59) é o princípio que rege uma forma de planificação das actividades, logo desde o jardim de infância. Assim, o educador em colaboração com as crianças elabora planos de trabalho de modo a dividirem actividades e tarefas, e para que todas saibam o que têm a fazer. Com estes planos, as crianças “*farão o trabalho de que mais gostam, que escolheram, ou, pelo menos, o trabalho cuja urgência compreendem. Sentirão pois prazer em assumirem a responsabilidade de uma tal tarefa*” (Freinet, 1973:59-60). É que, para Freinet (1973) não sendo o educador que distribui autoritariamente actividades e tarefas pelas crianças evita o descontentamento, a desordem, a sabotagem, e a má conduta, que é sinal de quem está insatisfeito. Assim, pelo contrário, educa-se as crianças para a autonomia e para assumirem a responsabilidade.

As crianças de jardim de infância contam com um **plano de trabalho geral** e um **plano de trabalho individual** (Freinet, 1973). O plano de trabalho geral é elaborado semanalmente e tem em conta a organização mais genérica como “*as necessidades do*

meio, os regulamentos, assim como um mínimo de disciplina colectiva” (Freinet, 1973:60) que obriga certos trabalhos ou actividades a terem um horário fixo (como as idas ao jardim ou a tiragem de impressos etc.). O plano de trabalho individual é elaborado para uma semana “no qual a criança inscreve os trabalhos que quer e deve cumprir e cuja execução ela própria vigiará” (Freinet, 1973:60)

A planificação, no entanto, não era rígida. Havia sempre espaço aberto para o inesperado, para interesses que surgissem, replanificando-se quando fosse necessário. Pois, como refere o autor, com

“o plano de trabalho, o aluno torna-se por assim dizer livre no âmbito de certas balizas que ele anteriormente calculara e aceitara. Nos limites deste quadro, ele pode avançar segundo o seu ritmo próprio, avaliar o progresso do seu trabalho, apressar-se e descansar em seguida ou entregar-se a outras actividades mais apaixonantes” (Freinet, 1973:60)

Os planos eram, por isso, abertos e flexíveis. Mas, como refere o pedagogo (1973), com os planos de trabalho a criança adquire, por muito pequena que seja, *“a noção da ordem, do domínio de si, da confiança, do amor pelo trabalho executado que se tornará consciência profissional, do equilíbrio e da paz conquistados, após aturados esforços, graças ao trabalho” (Freinet, 1973:61).*

Ora neste contexto, planificação, desenvolvimento e avaliação são acções concomitantes. As crianças têm possibilidade de para fazer o ponto de situação dos trabalhos, reflectir sobre o previsto e comparar com o que está realizado ou falta realizar, num processo que valoriza a auto-avaliação e a responsabilidade. Assim, a avaliação é contínua. Educador e crianças avaliam constantemente o trabalho, os avanços e as dificuldades e até para voltar a fazer novo plano.

Interacção

As concepções pedagógicas da Escola moderna assentam no facto de atribuir à criança um papel activo e participativo na classe e na vida do grupo. Esta circunstância faz alterar os modos de interacção entre adultos e crianças e entre crianças, pois ao modificar as formas de estar e as técnicas de trabalho *“modificamos automaticamente as condições da vida escolar e para-escolar; criamos um novo clima; melhoramos as relações entre as crianças e o meio, entre as crianças e os professores” (Freinet, 1975:46).*

Neste contexto, a utilização dos planos de trabalho no jardim de infância, ao possibilitarem a distribuição e a organização das actividades e tarefas e a gestão do tempo de uma classe, constituem um instrumento auxiliar da regulação da vida do grupo e de cada criança. Como corolário, os planos de trabalho ajudam a regular os comportamentos das crianças, pois estas participam, conhecem e aceitam a organização e responsabilizam-se pelo que foi socialmente decidido. Os planos de trabalho são um poderoso contributo para o desenvolvimento social e moral das crianças.

Na opinião de Freinet (1973), os planos de trabalho constituem *“a base da nova disciplina que não é de modo algum fantasista ou individualista [...], nem arbitrariamente autoritária, mas sim resultante de uma organização metódica da actividade individual no âmbito da complexa vida da classe”* (Freinet, 1973:61).

Esta orientação pedagógica e social suscita uma ordem que é funcional e uma disciplina que resulta da organização do trabalho e não da imposição e do autoritarismo de um adulto sobre as crianças. Como refere o pedagogo:

“Só há desordem quando isso falta na organização do trabalho, quando a criança não se sente devidamente integrada numa actividade que corresponda aos seus desejos e às suas possibilidades” (1975:47)

E, refere ainda Freinet que:

“O que terá desaparecido, é efectivamente aquela disciplina formal exterior sem a qual a escola actual seria apenas o caos e o vazio. A disciplina da escola de manhã será a expressão natural e resultante da organização funcional da actividade e da vida da comunidade escolar” (1973:28)

Cada criança terá uma ideia das suas obrigações individuais e do seu papel no grupo e saberá adaptar-se a uma disciplina que resulta da organização harmoniosa da vida do mesmo. Com esta nova orientação pedagógica, a criança não se sente anulada na sua originalidade nem perde a possibilidade de se opor e dar a sua opinião, antes aprende a ceder ou a fazer valer os seus intentos em função do equilíbrio da vida do grupo de que é membro (Freinet, 1973).

Por seu turno, quando as crianças se entregam a trabalhos que tiveram a possibilidade de escolher e que lhe interessam a disciplina acontece naturalmente, pois a

criança vê os seus interesses preenchidos e as necessidades satisfeitas. Freinet refere a este propósito que:

“É um facto actualmente indiscutível que quando os alunos se entregam a trabalhos que os interessam profundamente porque respondem às suas necessidades funcionais, a disciplina reduz-se à organização destes trabalhos e exige apenas um mínimo de vigilância que fica a cargo, na maior parte das vezes, da equipa ou do grupo. O professor deixa de ser o oficial de dia para se tornar o conselheiro e o assistente permanente” (1973:72)

E, quando o adulto respeita a criança nos seus interesses, acção e ritmos de trabalho a criança envolve-se profundamente nas actividades e o adulto pode assumir o papel de alguém que assiste e apoia e não de quem dirige e conduz como acontece na escola tradicional. Conseguir o empenhamento natural da criança na actividade é o melhor meio para acabar com a desmotivação, o desinteresse, a perturbação e os conflitos que resultam do desagrado da escola (Freinet, 1973). Neste contexto, diminuem os comportamentos inconvenientes e melhora a interacção entre crianças e entre crianças e adultos. Quando o adulto tem respeito pela criança conta pouco com as sanções para mudar comportamentos ou obter algo das crianças (Freinet, 1973).

Neste jeito e espírito pedagógico e usando as palavras de Freinet se resume a perspectiva antes exposta:

“A crítica colectiva, o reconhecimento das faltas, o sentimento comunitário, o desejo de melhorar, mostram-se em geral suficientemente eficazes. A única sanção normal é geralmente reparar o mal feito, limpar o que ficou sujo, ajudar numa qualquer tarefa para recompensar o mal causado à classe.” (1973:96)

Na escola tradicional o educador parecia ter como papel principal *“constatar os malogros e as infracções, reprimindo a criança para que se corrija e melhore”* (Freinet, 1975:58). Pelo contrário, na perspectiva da Escola moderna a criança deve ser valorizada, deve ter oportunidade para ser bem sucedida e sentir o que é ter êxito. Este facto faz toda a diferença na interacção entre educador e criança. Então, o adulto em vez de rebaixar e humilhar o aluno *“colocando-o perante o espectáculo das suas fraquezas e dos seus malogros”* deve *“encorajá-lo sempre a fazer cada vez melhor, organizando em torno dele o trabalho e a vida, contando com as suas possibilidades, nem que sejam as mais modestas.”* (Freinet, 1975:59).

É importante que a criança em vez de ser reprimida e constrangida por regras pesadas e impostas exteriormente possa exprimir-se e libertar-se. Neste quadro o Jornal de parede e a Assembleia cooperativa são fundamentais pelo facto de dar oportunidade à criança de participar, decidir e rever as suas atitudes em função de um sentido comunitário profundo.

Organização de grupos

O trabalho deve possibilitar às crianças uma variedade de situações: momentos individuais, de pequeno grupo e de grande grupo ou colectivo. Também, será fundamental existirem momentos em que o educador dirige as actividades e, outros, em que as crianças trabalham livremente (Freinet, 1975).

Capítulo IV – Após Dewey e Freinet – a Pedagogia da infância numa abordagem a Reggio Emilia e ao Movimento da Escola Moderna em Portugal

4.1 A abordagem Reggio Emilia

Ainda no meio dos escombros da Segunda Guerra Mundial (cerca de seis dias após esta ter terminado) a comunidade Reggio Emilia, cidade situada no nordeste de Itália, encetou a construção de uma escola para as suas crianças. Loris Malaguzzi, um intelectual e professor italiano faz dessa escola uma nova comunidade educativa idealizando e criando uma abordagem inovadora à educação de infância⁴⁴. Essa abordagem incentiva o desenvolvimento da criança através da exploração e da expressão das suas “cem linguagens” e de uma aprendizagem pelo relacionamento, pela comunicação e pela participação das crianças. No projecto educacional de Reggio Emilia também é respeitado o direito da família conhecer e se integrar no trabalho desenvolvido pela escola, por isso é incentivada a sua participação. Assim, não só os professores mas, também, as famílias são centrais para a educação da criança. Malaguzzi refere a este propósito que:

⁴⁴ Foi considerada um dos melhores exemplos de educação de infância do mundo (*Newsweek*, 2 de Dezembro de 1991). Em 1999, a cidade possuía 11 escolas pré-primárias para crianças de 3-6anos e 13 centros para crianças de 0-3anos, financiadas pelo sistema municipal (Edwards, Gandini e Forman, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999).

“Em nosso sistema, sabemos que é essencial estarmos focalizados sobre as crianças e estarmos centrados nelas, mas não achamos que isso seja suficiente. Também consideramos que os professores e as famílias são centrais para a educação. Portanto preferimos colocar todos os três componentes no centro do nosso interesse” (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:75).

Reggio Emilia vai beber à filosofia educacional da escola progressista americana, em que Dewey é um dos seus mais ilustres representantes. A similiaridade de pensamento e de princípios educacionais é forte entre Reggio Emilia e as escolas progressistas (Barden, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999). Assim, o respeito imenso pelas crianças e o gosto enorme em escutá-las e aprender com elas é uma faceta comum. A preocupação com as experiências das crianças e a ligação entre a escola e a vida são posturas comuns. A importância dada às descobertas das crianças e à pesquisa e experimentação são presença comum. A atenção dada à actividade e ao aprender fazendo são, também, aspectos comuns. A integração dos conhecimentos e das áreas do saber são, ainda, procedimentos comuns (Barden, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999). Neste sentido, Barden (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999) afirma que é possível olhar para o passado e fazer algumas pontes no tempo entre a educação progressiva americana e Reggio Emilia, pois como diz a autora americana⁴⁵:

“As ideias, conceitos e até mesmo expressões – embora tenham todas um sabor italiano-lembram-me de meus próprios dias na escola elementar nas décadas de 20 e 30, e de muito mais tarde, durante meus dias de professora de professores, no início dos anos 70 (Barden, 1999 in Edwards, Gandini e Forman., 1999:283).

Mallaguzi (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999), numa entrevista dada a Lella Gandini, confirma a influência de Dewey e da sua perspectiva educacional como fonte de inspiração, citando o seu nome e colocando-o à frente de todos os outros autores referidos. Mas, afirma, ainda, com asserção, que quando é questionado sobre as teorias ou escolas de pensamento que o influenciaram não pode evitar uma longa lista

⁴⁵ Segundo palavras da autora americana, que frequentou uma escola progressista nos subúrbios de Nova Iorque, ao recordar-se da sua formação dá conta das conexões com a realidade das escolas de Reggio Emilia (Barden, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999).

de nomes⁴⁶, mostrando a diversidade de fontes e escolhas de inspiração. Neste sentido, acrescenta ainda que:

“Devemos, contudo, afirmar imediatamente que nós também emergimos de uma bagagem cultural complexa. Estamos emersos em história, cercados por doutrinas, por política, por forças económicas, por mudanças científicas e por dramas humanos; existe sempre em progresso uma difícil negociação pela sobrevivência. Por este motivo, tivemos de lutar e ocasionalmente corrigir e modificar nossos rumos, mas, até, o momento, o destino poupou-nos de compromissos vergonhosos ou traições. É importante, para a pedagogia, não ser prisioneira de demasiada certeza, mas ao invés disso, estar consciente tanto da relatividade de seus poderes quanto das dificuldades de se traduzir seus ideais em prática” (Mallaguzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:68).

4.1.1 Da necessidade de educar à integração da escuta-experiência das crianças

Espaço e materiais

Malaguzzi afirma que as escolas Reggio Emilia procuram integrar *“o programa educacional com a organização do trabalho e com o ambiente, para que possa haver movimento, interdependência e interação máximos”* (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:73). Assim, nestas escolas há um cuidado primordial de criar um ambiente amistoso, onde crianças, famílias e professores se sintam bem e confortáveis. Como refere Gandini, as pessoas que entram nas escolas Reggio Emilia *“têm imediatamente uma sensação de hospitalidade, uma atmosfera de descoberta e de serenidade”* (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:150). Nestas escolas há, também, a preocupação especial com *“a aparência do ambiente, juntamente com o desenho dos espaços, que favorece a interação social, elementos essenciais da cultura italiana”* (Gandini, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:150). A concretização destas preocupações depende, em grande parte, da cuidada organização do ambiente educativo, onde os espaços e os materiais têm um papel determinante.

Assim, o modelo geral das escolas Reggio Emilia é composto por um *hall* de entrada que *“informa, documenta e antecipa a forma e organização da escola”* (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:73). Este dá acesso a uma sala de refeições com uma cozinha que é um lugar muito importante nestas escolas, pelas

⁴⁶ Refere alguns pedagogos como Clararède, Décoly, Freinet, Agazzi, Montessori; psicólogos como Piaget, Vygotsky, Erikson, Bronfenbrenner, Carr e Gardner; filósofos como Hawkins e teóricos como Moscovici, Bateson, Von Foerster e Varela, entre outros (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999).

actividades que permitem às crianças. O hall de entrada conduz ao espaço central da escola ou *piazza*⁴⁷, que é o local privilegiado para os “ *encontros, jogos e outras actividades que complementam aquelas da sala de aula*” (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:73). Ao espaço central estão ligadas as salas de aulas e outras diversas salas. Cada sala é dividida em duas salas contíguas e estes espaços são usados de muitas formas. Aqui as crianças brincam e trabalham em áreas⁴⁸ “*separadas por divisórias baixas que permitem à criança uma visibilidade do espaço global da sala e das diferentes possibilidades de trabalho que cada espaço oferece*” (Lino, 1996 in Oliveira-Formosinho (org.), 1996:108). As áreas estão equipadas com todo o tipo de materiais. Os materiais e objectos são seleccionados e organizados “*de acordo com o contexto no qual serão usados, com uma consideração quanto ao modo como as crianças reagirão a eles*” (Gandini, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:155), de modo a manter o interesse e o exercício contínuo entre o pensamento e a acção da criança. Além das salas de aula existe o *atelier*⁴⁹, o estúdio e o laboratório que possibilitam actividades diversas. Mini *ateliers* encontram-se próximos das salas de aula e permitem a realização de projectos extensos. Existe uma sala para música e uma biblioteca de toda a escola com livros de histórias, de documentação, enciclopédias e computadores. E, existe um local de arquivo para guardar vários tipos de materiais como “*correio, notícias, documentação dos trabalhos e experiências das crianças*” (Lino, 1996 in Oliveira-Formosinho (org.), 1996:107) aos quais se pode recorrer sempre que é necessário. Os tectos são usados como espaço para expor diversos tipos de produções como “*esculturas aéreas ou belos mobiles, todos feitos com materiais transparentes, coloridos e incomuns, construídos pelas crianças*” (Gandini, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:153). As paredes de vidro, que caracterizam estas

⁴⁷ É um espaço central cujo conceito e nome é copiado de uma das estruturas urbanas fundamentais da Itália: a praça da cidade onde as pessoas se encontram e se reúnem. Este é um exemplo de como a cultura e a sociedade das cidades da região de Reggio Emilia se reflectem nas suas próprias escolas.

⁴⁸ Alguns exemplos de áreas existentes nas salas são: área das construções, área dos disfarces, área onde as crianças podem ouvir músicas, canções e histórias contadas pelos adultos etc. (Lino, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996)

⁴⁹ O atelier é uma oficina ou estúdio de arte destinado ao desenvolvimento das artes visuais e gráficas, a que têm acesso todas as crianças e adultos da escola. De acordo com Vecchi o atelier serve, fundamentalmente, duas funções “*Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos de argila – todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda a que os professores compreendam como as crianças inventam e são veículos autónomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. O atelier tem um efeito importante, provocador e perturbador sobre ideias didácticas ultrapassadas*” (1999, in Edwards, Gandini e Forman, 1999:130)

escolas, contribuem para uma boa iluminação natural e possibilitam jogos de reflexos e transparências; produzem continuidade entre jardins interiores e exteriores e uma sensação de comunidade ao separarem alguns dos espaços de trabalho (Gandini, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999). Nas paredes de toda a escola existem grandes painéis que mostram, de forma temporária ou permanente, os trabalhos e as palavras das crianças. É que, como refere Malaguzzi a este propósito as *“nossas paredes falam e documentam”* (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:73).

A cultura da cidade também pode ser observada na *“documentação afixada nas paredes sobre passeios e actividades, que envolvem marcos e pessoas da cidade”* (Gandini, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:150). A cultura de cada escola é objectivada por registos e marcas da sua evolução, da sua história e das crianças que as frequentaram. A cultura da região é outro aspecto evidente em materiais, objectos e alimentos que, frequentemente, são preparados com e para as crianças. Igualmente, exemplares de situações da vida das crianças embelezam e tornam o ambiente peculiar. Assim, *“pinhas, conchas ou pedrinhas arranjadas por tamanho, forma ou cor [...]”* (Gandini, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:150) são considerados tesouros que as crianças juntam e são incentivadas a trazer para a escola. Com a ajuda dos adultos, são expostos, em grandes painéis, coisas bonitas que as crianças trazem para a escola, como por exemplo recordações de férias ou folhas secas de Outono e, deste modo, a criança percebe que os adultos valorizam a sua contribuição, aquilo que elas fazem e, indirectamente, entusiasma a colaboração dos pais na escola (Gandini, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999).

Pelo exposto, pode-se dizer que, na abordagem Reggio Emilia, o ambiente é considerado o *“terceiro educador”*, juntamente com os dois professores (Gandini, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:157), por isso frequentemente é modificado pelas crianças e adultos conforme as suas necessidades, acções e a construção de conhecimentos. É que, o espaço tem o

“poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e actividade, e potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afectiva e cognitiva[...] Também pensamos que o espaço Deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele ” (Malaguzzi, 1984 cit. Gandini, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:157).

A importância que Reggio Emilia dá à criança mas, também, aos professores e aos pais leva a que as suas escolas sejam pensadas de modo a proporcionar, às três personagens centrais, um ambiente confortável que intensifique o seu relacionamento; que promova a sua contribuição e participação; que garanta a atenção aos problemas educacionais e active a realização de pesquisas. Assim, Malaguzzi afirma que a escola Reggio Emilia procura incorporar meios para que

“todos os envolvidos – crianças, professores e pais – tornem-se mais unidos e conscientes das contribuições uns dos outros. Estas são as ferramentas mais efectivas para que nos sintamos bem cooperando e produzindo, em harmonia, um nível superior de resultados” (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:75).

Para tal, a organização do ambiente é pensada e planificada e sobre ela há reflexões e reformulações sempre que é necessário porque se pretende que a escola propicie um bom acolhimento, uma atmosfera estimulante e a vontade de participar dos adultos. Isto acontece quando a escola consegue criar um ambiente que *“convida à troca de ideias, possui um estilo aberto e democrático e, deste modo, tende a ampliar horizontes”* (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:75) que é uma das suas grandes finalidades.

O espaço exterior é cuidadosamente pensado e organizado, pois é um local onde as crianças podem ter experiências diferentes daquelas que ocorrem no espaço interior. O espaço exterior, muitas vezes, serve para dar continuidade aos projectos e a actividades que implicam experiências e produções de grandes tamanhos. Este espaço respeita as características naturais mantendo árvores, plantas, zonas de sombra, terreno irregular e solo uniforme. Possui, ainda, zonas com água, areia e outros materiais. Este espaço proporciona equipamento que permite à criança exercitar grandes movimentos físicos como baloiçar, escorregar, saltar, trepar, entre outros (Lino, 1996 in Oliveira-Formosinho (org.), 1996).

Acresce referir que o espaço exterior que circunda as escolas é considerado como uma extensão do espaço da sala. Assim, levar as crianças a fazer uma visita a um local, dar um passeio ou explorar a vizinhança é algo habitual em Reggio Emilia. Nestas saídas as crianças observam, registam, tiram fotografias, fazem medições, realizam inquéritos às pessoas conforme as suas intenções e projectos (Gandini, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:75).

Tempo

Em Reggio Emilia a organização do tempo é flexível. Todas as manhãs, por volta das nove horas, em cada sala ocorre uma reunião do grupo de crianças. A seguir, as crianças escolhem actividades livres ou continuam os seus projectos. O ambiente está organizado de modo a que as crianças encontrem os materiais e os instrumentos necessários à concretização das suas intenções e planos. As crianças usam e desfrutam do tempo conforme o seu ritmo e sem pressões do adulto para “*a obtenção de resultados imediatos*” (Gandini, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:156). O tempo nesta abordagem é considerado como algo que tem de ser “*desperdiçado*” conforme as crianças necessitem para as suas acções e projectos (Rinaldi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999). Existe na rotina um tempo para actividades ao ar livre, almoço, descanso e lanche, bem como momentos para partilhar experiências em grande grupo (New, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999).

Na experiência de Katz, sobre Reggio Emilia, não existem blocos de actividades programadas para determinados períodos de tempo (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999) que obrigam as crianças a transitar de actividade em actividade com um horário rígido. É que, em Reggio Emilia, a natureza do currículo é informal e flexível, por isso, permite às crianças trabalharem e brincarem livremente “*sem interrupções frequentes e transições*” (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:50) bruscas.

Por isso, nesta rotina previsível “*há um grau de flexibilidade e lentidão de ritmo*” (New, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:224) que respeita as crianças e evidencia uma forma invulgar de entender o tempo. Neste contexto, as crianças podem, por exemplo, repetir a mesma actividade as vezes que necessitem, como “*desenhar um auto-retrato três vezes em algumas semanas*” (New, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:224), até que o nível de produção seja o que desejam. Também, os projectos de longo prazo, que caracterizam Reggio Emilia, mostram como o tempo é entendido de modo particular, pois “*não existe um tempo previsto para o encerramento de um projecto, uma vez iniciado. Em vez disso, os professores e alunos trabalham juntos, por tanto tempo quanto o interesse possa ser mantido*” (New, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:224).

A maioria das crianças passa bastante tempo nestas escolas, que podem estar abertas desde as 7.30h. da manhã até ao final da tarde. Por isso, nas escolas de Reggio Emilia, os adultos cuidam que esse tempo seja de qualidade em todas as suas rotinas.

Assim, os professores criam e preparam um momento socialmente agradável nas horas das refeições; um ambiente protegido e calmo na hora de dormir a sesta; um período tranquilo e seguro na altura das actividades (Gandini, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999).

Interação

Em Reggio Emilia cada grupo de crianças é acompanhado por dois professores/educadores em vez de um só, como tradicionalmente acontece nos grupos de pré-escolar, daí que a *interacção entre adultos e crianças* assuma características fora do habitual na educação de infância. A concepção da parilha educativa assenta na perspectiva de que as oportunidades educativas são maiores, duplicam as possibilidades do adulto trabalhar com grupos pequenos e, conseqüentemente, amplia as possibilidades de relação entre adulto e criança, pois diversificam-se as características do relacionamento, dado que os dois adultos não são iguais na interacção que estabelecem com as crianças. Hoyuelos (2002) esclarece esta perspectiva de Malaguzzi:

“Cada pessoa, já o dissemos antes, tem uma imagem de infância. Mas, além disso cada professora constrói – às vezes de forma inconsciente – uma imagem diferente de cada criança. A relação em parilha convida a aumentar os pontos de vista e a não etiquetar as crianças. Cada educador cria um modo ou estilo de relação e expectativas que ampliam a própria ideia de relação” (Hoyuelos, 2002:218)

Hoyuelos (2002) refere, ainda que a parilha educativa traz uma maior riqueza e complexidade relacional ao grupo de crianças, pois este passa a ter *“mais modelos, mais conflitos, sociocognitivos, mais ideias, mais ilusões, mais estratégias, etc.”* (Hoyuelos, 2002:218). Hoyuelos (2002) menciona, também, que os adultos não se relacionam com as crianças da mesma maneira, nem as crianças e suas famílias o fazem com os professores. Assim, os dois profissionais podem oferecer um maior leque de possibilidades de envolvimento afectivo com as crianças e relacional com os pais.

As escolas Reggio Emilia são usualmente pequenas ⁵⁰ e têm um ambiente caloroso e agradável. Crianças e adultos conhecem-se mutuamente, mesmo as que pertencem a grupos diferentes, existe como menciona Katz *“uma proximidade quase doméstica e uma intimidade associada à vida familiar”* (1999 in Edwards, Gandini e

⁵⁰ Katz refere que estas escolas têm *“aproximadamente 75 crianças de 3 a 6 anos em cada escola e cerca de 25 em cada classe”* (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:49)

Forman, 1999:49) o que é magnífico para as crianças. Para este ambiente, também, contribui o facto das crianças estarem com os mesmos professores/educadores durante toda a sua permanência no jardim de infância, possibilitando tempo para estabelecer laços estreitos e significativos e o incremento da confiança mútua que favorece o trabalho dos adultos e o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, também, a continuidade das mesmas figuras profissionais num grupo de crianças possibilita o conhecimento mútuo entre pais e educadores e o aprofundamento securizante da sua relação. Katz considera que esta vivência em Reggio Emilia contribui para um ambiente de grande família, relatando que:

“O facto de as crianças permanecerem com o mesmo professor durante os três anos de sua participação no programa permite que elas, seus pais e seus professores formem relacionamentos fortes e estáveis uns com os outros, como ocorreria se fossem membros de grandes famílias e de pequenas comunidades, onde todos se conhecem.” (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:49)

As crianças em Reggio Emilia decidem e assumem em grupo determinadas responsabilidades e tarefas diariamente como *“arrumar a mesa antes e após as refeições, trabalhar com a equipe da cozinha, dividir a responsabilidade de manter os materiais de arte em ordem, etc.”* (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:50). Isto é muito importante pelo facto de desenvolver nas crianças o sentido de grupo e o respeito pelos outros que é fundamental para a criação de uma *“atmosfera de vida em comum”*. (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:50). Este ambiente tem impacto ao nível da interacção entre crianças e entre crianças e adultos, pois as condições necessárias para as relações e interacção entre todos são claras e explícitas (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999). Deste modo, a interacção entre adulto e crianças baseia-se na promoção de oportunidades de aprendizagem das crianças e na garantia do seu bem-estar, em vez de assentar na orientação de comportamentos e no apelo às regras de relacionamento. A este propósito Katz refere que:

“Um programa tem vitalidade intelectual se as interacções individuais e grupais do professor evocam principalmente o que as crianças estão aprendendo, planejando e pensando sobre o seu trabalho e brincadeiras e umas sobre as outras, evocando apenas minimamente regras e rotinas” (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:47-48)

Mas, segundo Malaguzzi (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999), nem é adequado supervalorizar o controle das crianças sobre a interação, nem se deve desvalorizar o papel dos adultos. Estes *“respondem ao que vêem levantando questões, iniciando intercâmbios face a face, redireccionando actividades e modificando o modo ou a intensidade de sua interação com determinadas crianças”* (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:79) e, neste quadro, os papéis entre as crianças e os adultos são complementares.

Sendo o relacionamento uma questão fundamental na abordagem Reggio Emilia as crianças são continuamente incentivadas a estabelecer redes de comunicação. Neste contexto, constroem o senso de identidade *“através do reconhecimento que vem dos companheiros e adultos”* (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:79) e adquirem o sentido de grupo através das ocasiões de *“debate e diálogo, que se baseia em seus próprios modos de pensar, de se comunicar e de agir”* (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:79). Decorrente destes factos, Malaguzzi considera que as crianças em Reggio Emilia têm:

“o privilégio incomum de aprender através das suas comunicações e experiências concretas. Estou dizendo que o sistema de relacionamentos tem em si mesmo uma capacidade virtualmente autónoma de educar. Não é apenas uma espécie de capa gigante de segurança [...] Nem é alguma espécie de tapete voador que leva as crianças a lugares mágicos. Em vez disso é uma presença viva permanentemente em cena, necessária, sobretudo, quando o progresso se torna difícil” (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:79).

Em Reggio Emilia a **interacção entre crianças** é continuamente incentivada pela organização do trabalho que assenta fortemente em situações de pequenos grupos, sobretudo na realização de projectos.

Os professores procuram tirar todas as vantagens desta organização, especificamente ao nível da dinâmica da comunicação entre crianças, como refere LeeKeenan e Nimmo: *“Trabalhar com pequenos grupos simplifica o processo de colaboração entre crianças pequenas, já que elas precisam apenas de perceber e responder às palavras e acções dos poucos integrantes do grupo”* (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:256).

As crianças, também, percebem os benefícios do trabalho em pequenos grupos e as diferenças de interação que as diversas formas de organização possibilitam. Como

refere Rinaldi, o trabalho em pares oferece às crianças “a possibilidade de realmente entender o ritmo de comunicação e a tarefa de se ajustar ao outro. A criança pode aprender a reconhecer mudanças nos estilos de comunicação” (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:118). Um grupo de três crianças possibilita outro tipo de dinâmica, que segundo Rinaldi: “ Devido em parte ao número ímpar de crianças, existem muitas possibilidades não apenas para solidariedade e aliança, mas também para separação e conflito” (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:118). De modo similar, um pequeno grupo de quatro crianças oferece possibilidades diferentes de um grupo de cinco. Pela sua experiência em Reggio Emilia, Rinaldi considera que:

“Além deste número a dinâmica do grupo torna-se demasiadamente complexa e o número total de crianças que interagem é muito grande para permitir que cada uma avalie e transforme o seu conhecimento e sua identidade através de um conhecimento em mudança constante sobre a identidade do outro” (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:118).

Assim, incentiva-se o trabalho em pequenos grupos e dá-se particular importância ao trabalho cooperativo (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999)

As crianças em Reggio Emilia conhecem-se bastante bem, pois passam três anos das suas vidas juntas no mesmo grupo. Este facto favorece fortes laços de afiliação ao grupo, bem como constroem a sua identidade nesse contexto (New, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999). O sentido de grupo e de cooperação faz parte da natureza das interações entre crianças, pois é intensamente cultivado em Reggio Emilia.

Neste cenário, as crianças, são incentivadas a discutir ideias e pontos de vista diferentes; a criticar e a esclarecer perspectivas; a resolver problemas e a entreajudarem-se. Os interesses individuais e as competências de uma criança ganham sentido dentro do contexto do grupo e é aí que “eles tendem mais a ser expressados” (New, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:223).

Em Reggio Emilia a **interacção entre adultos** é verdadeiramente especial, pois há um ambiente deliberado de combate ao isolamento e à solidão profissional e cultural dos professores. Para isso contribuíram decisões como a de se constituírem pares de educadores na sala de cada grupo de crianças. Os educadores logo descobriram as vantagens que essa situação possibilitava na medida em que o trabalho se torna verdadeiramente colegial.

Esta foi uma primeira ponte para uma administração baseada na comunidade (municipal e instituições políticas) e na parceria com os pais. A descrição de Spaggiari (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999) sobre o papel da comunidade na administração das escolas de Reggio Emilia mostra, em primeiro lugar, as responsabilidades que o “governo nacional”⁵¹ tem em oferecer fundos públicos para proteger as instituições educativas; os “governos regionais” em cuidar do planeamento geral e os “governos municipais” em concretizar a administração baseada na comunidade. A administração baseada na comunidade promove e orienta *“todos os processos de participação, de democracia, de responsabilidade colectiva, de solução de problemas e de tomada de decisões – processos essenciais a uma instituição educacional”* (Spaggiari, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:106). Esta gestão social faz parte integrante da experiência educacional de Reggio Emilia, pois tem em vista *“promover a vigorosa interação e comunicação entre educadores, crianças, pais e comunidade”* (Spaggiari, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:107). É que, nesta abordagem, as responsabilidades da educação das crianças não podem *“ser assumidas isoladamente pela família ou pela escola”* (Spaggiari, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:107), as pessoas resolvem problemas e encontram soluções para as necessidades colectivamente numa dinâmica de responsabilidade, solidariedade e cooperação. Assim, *“a cada dois anos os pais, os educadores e os municípios elegem representantes para a Junta de Conselheiros”* (Spaggiari, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:108), que exprimem os interesses, necessidades e aspirações das escolas e das famílias ao nível do governo municipal de Reggio Emilia. Deste modo, pode-se considerar, segundo Rinaldi, que estas escolas constituem

“parte de um sistema público que tem lutado para combinar o bem-estar das crianças e as necessidades públicas das famílias com os direitos humanos fundamentais à infância. Essa abordagem combina os conceitos de serviços sociais com os da educação, já que não os vimos como antíteses. Na verdade, a escolarização, para nós, é um sistema de relações e comunicações embutido no sistema social mais amplo” (Rinaldi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:114)

⁵¹ Termo usado pelo autor Spaggiari (1999, in Edwards, Gandini e Forman, 1999)

Resta acrescentar que a presença do pedagogo⁵², nas escolas de Reggio Emilia, torna a interacção entre adultos verdadeiramente peculiar, na medida em que este profissional “*apoia e orienta a acção dos educadores e famílias*” e ajuda a “*implementar a filosofia do sistema educativo*” (Lino, 1996 in Oliveira-Formosinho (org.), 1996:117). Para tal, organiza reuniões de formação para os profissionais, onde se discutem temas e problemas da acção educativa e se descobrem soluções em conjunto. Neste contexto de formação alude-se a teorias e técnicas educativas e estudam-se temas, quando é necessário para apoiar a prática educativa. Este processo decorre uma dinâmica de interacção colegial o que ajuda os profissionais a melhorar as suas competências e a tornarem-se mais autónomos. (Lino, 1996 in Oliveira-Formosinho (org.), 1996).

Observação, planificação e avaliação

A documentação é fundamental no trabalho de Reggio Emilia, esta é entendida como uma ferramenta importante no processo de aprendizagem das crianças; um instrumento de reflexão crítica e mudança das práticas para os educadores e uma revelação do trabalho às famílias, que permite dar-lhe visibilidade e obter a reacção dos pais. Assim, os educadores sistematicamente recolhem produções sobre o processo e o resultado dos seus trabalhos com as crianças com o objectivo de

“oferecer às crianças uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como meio de obter as reacções e apoio” (Edwards, Gandini, Forman., 1999 in Edwards, Gandini e Forman., 1999:25)

A documentação é feita de forma sistemática e é composta por todo o tipo de material, desde slides, à fotografia, às gravações em vídeo e tudo o que registe as experiências das crianças. Este processo que dá conta da vida da escola de forma rica e

⁵² Ao pedagogo cabem, ainda, as funções de “*estabelecer horários, responsabilidades e tarefas da equipa; organizar o espaço físico (recolhendo informação junto dos pais e educadores para depois transmitir aos arquitectos); dar apoio a questões e problemas pontuais, de cada família; verificar se a filosofia do modelo é seguida por todos os educadores, dando apoio à sua implementação em cada escola; ajudar os educadores a planificar e documentar os projectos que se vão realizando*” (Lino, 1996 in Oliveira-formosinho (org.), 1996:117-118)

cuidada transformou-se numa “*forma de arte profissional*” (Edwards, Gandini e Forman, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:25).

Os registos sobre as crianças e a documentação garantem o conhecimento profundo das “*características, aptidões, necessidades e interesses de cada criança*” (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:53) e servem de base às planificações cuidadas da equipa que reúne semanalmente para partilhar as **observações** e pensar em como dar resposta às crianças. Como descreve Katz sobre o que viu em Reggio Emilia: “*Toda a equipa incluindo os membros que não ensinam, encontra-se semanalmente para discutir e planejar, garantindo que o conhecimento detalhado de cada criança seja observado e partilhado*” (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:53). Assim, as reuniões são momentos para a equipa discutir, trocar ideias, **planificar** e juntos participar no treinamento em serviço. Uma equipa de *pedagogistas* facilita este trabalho de conexão de ideias e de ligação interpessoal. Partes do tempo das reuniões semanais são dedicadas à documentação e ao trabalho de análise da mesma.

Mas, cada dois professores/educadores tem, também, um tempo reservado para planificação com as famílias. As famílias têm oportunidade para reunir com os professores/educadores individualmente, em pequenos grupos ou em reuniões com toda a escola. (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999). É que, o forte relacionamento e participação dos pais na vida da escola também é incentivado, em Reggio Emilia, por esta oportunidade dos pais colaborarem em reuniões de planificação. Deste modo, o interesse das famílias pelo trabalho das crianças “*ajuda a reforçar o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos, oferece uma rica base de discussão entre eles e aprofunda o entendimento que os adultos têm sobre a natureza da aprendizagem nos primeiros anos*” (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:53).

Neste contexto, os registos e a documentação que os professores tão cuidadosamente realizam são elementos fundamentais na comunicação com os pais, pois sendo uma evidência das experiências crescentes das crianças desafiam-nos, na perspectiva de Malaguzzi (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999), a reexaminar o seu papel de pais e a alterar a imagem sobre a experiência dos seus filhos na escola. Percebem, também, quanto trabalho os professores realizam em conjunto e com os seus filhos e esses factos transformam as expectativas dos pais que passam a assumir um novo modo de ver e estar na escola (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999).

Por seu turno, os registos e a documentação para as crianças contribuem para que estas se tornem *“ainda mais curiosas, interessadas e confiantes, enquanto contemplam o significado daquilo que conquistaram. Aprendem que os seus pais sentem-se à vontade na escola, com os professores e que estão informados sobre o que aconteceu e irá acontecer”* (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:80). As crianças percebem que são motivo de colaboração entre os pais e a escola e isso é importante como exemplo de conduta.

Para Malaguzzi (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:80) a documentação tem, ainda, o poder especial de mostrar que a criança é competente, imagem de marca de Reggio Emilia e do autor.

Em Reggio Emilia não há um currículo planeado. Contudo, o trabalho não é desenvolvido com base no improvisado e no acaso. Segundo Rinaldi (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999) o planeamento do currículo e das actividades tem sido objecto de muita discussão e reflexão nas escolas de Reggio Emilia. A autora refere que há duas perspectivas que conduzem o processo de planificação. A primeira *“define o planeamento como um método de trabalho que estabelece de antemão os objectivos educacionais gerais, juntamente com objectivos específicos para cada actividade”* (Rinaldi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:113). E, a segunda perspectiva que entende *“o planeamento como um método de trabalho no qual os professores apresentam objectivos educacionais gerais, mas não formulam os objectivos específicos para cada projecto ou actividade de antemão”* (Rinaldi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:113). Em vez disso, os professores colocam hipóteses sobre o que poderá acontecer, com base no conhecimento das crianças suas necessidades e interesses e, de acordo com isso, definem objectivos flexíveis. Estes objectivos contemplam, então, as intenções manifestadas pelas crianças e as finalidades que entretanto foram surgindo e que os professores consideraram importantes. Rinaldi explica este processo dizendo que os professores:

“formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com essas hipóteses, formulam objectivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projecto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança. (Rinaldi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:113).

Rinaldi denomina este processo de “*currículo emergente*”⁵³ (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:113), sendo o tipo de planeamento que se preconiza em Reggio Emilia.

O currículo emergente, de acordo com Rinaldi (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999) assenta numa abordagem educacional que busca continuamente romper com a tradição didáctica e, por isso, se baseia numa imagem de criança que é competente para expressar os seus desejos, intenções e numa diversidade de linguagens. Baseia-se, também, numa concepção de criança que não deseja só receber mas, também, quer oferecer, criar, produzir. E, assenta numa figura de criança que tem desejo de comunicar, de se relacionar com os outros e que é naturalmente aberta a intercâmbios. Apoiase num conceito de criança que tem potencialidades, curiosidade, desejo de descobrir e de crescer. E, fundamenta-se numa percepção de criança que é capaz de colocar hipóteses, descobrir respostas e questionar-se a si mesma. Enfim, firma-se numa ideia de criança que é sujeito de direitos e não só de necessidades.

Neste contexto, Rinaldi (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999) declara que é uma abordagem que se baseia em ouvir as crianças em vez do adulto a falar; que não prescinde da dúvida e da fascinação; que adoptou a investigação e o método científico; que reconhece o inesperado e o impossível, que o tempo é aquele que as crianças necessitem para concretizar as suas ideias e os seus planos. Rinaldi (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999) diz, ainda, que é uma abordagem que protege a originalidade e a subjectividade; que fomenta o encontro da criança em grupo para confronto de ideias, situações e problemas.

Pelo exposto, pode dizer-se que esta imagem de criança não consente um planeamento com objectivos pré-concebidos, como a planificação tradicional ou didáctica preconizam, e, também, não se adequa com o acaso e o imprevisto. Esta concepção de criança exige uma planificação que dá espaço aos adultos e à inclusão das ideias das crianças, ao mesmo tempo que é um meio de preparação e organização dos adultos “*mesmo se o inesperado acontecer*” (Rinaldi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:115). Rinaldi consubstancia estas perspectivas descrevendo, então, o trabalho de planificação em Reggio Emilia do seguinte modo:

⁵³ De acordo com a sua experiência em Reggio Emilia, será interessante mostrar, ainda, como Lino define currículo emergente: “*um currículo que se vai adaptando progressivamente aos interesses e necessidade das crianças. Cabe a estas decidir e escolher os caminhos a seguir, apoiadas e guiadas pelos adultos. Os educadores seguem as crianças e não os seus planos*” (1996, in Oliveira-Formosinho (org.), 1996:121)

“Em nosso trabalho, falamos sobre planejamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões de aprendizagem. Isso permite o intercâmbio e a comunicação entre os três protagonistas e parceiros interactivos da escola: crianças, educadores e famílias.” (Rinaldi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:115).

Neste cenário, as observações, gravações, fotografias e outra documentação é levada para a equipa, no momento de planificação e em grupo reflectem, discutem, colocam novas hipóteses e chegam a mudar, se necessário, o trajecto antes pensado. O professor assume o papel de observador e investigador. (Rinaldi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999).

Actividades e projectos

*“as actividades devem ser tão numerosas quanto as teclas de um piano...”
(Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman., 1999:21)*

As crianças são incentivadas a expressar-se e a explorar o ambiente. É neste pressuposto que assentam **as actividades** deste modelo educacional. Assim, as crianças são encorajadas:

*“a explorar o seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas «linguagens» naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.”
(Edwards, Gandini, Forman., 1999 in Edwards, Gandini e Forman., 1999:21)*

As crianças são incentivadas a repetir experiências, *“a observar e a reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar”* (Edwards, Gandini e Forman, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:25). Assim, Lino, acerca da sua experiência em Reggio refere que faz parte das actividades das crianças:

“saber observar; saber colocar questões (aos pães, aos adultos, a pessoas especializadas em diferentes temas, em vistas, etc.); 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. Estas múltiplas formas de expressão permitem à criança representar a realidade que a rodeia, o seu conhecimento do mundo físico e social. As diferentes formas de expressão permitem ainda à criança comunicar com

os pares e os adultos as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos.” (1996 in Oliveira-Formosinho (org.), 1996:101)

Em Reggio Emilia as crianças diariamente têm, também, acesso a actividades diversas tais como:

“jogos espontâneos com blocos, dramatização, brincadeiras ao ar livre, audição de histórias, encenação de papéis, culinária, tarefas domésticas e actividades ligadas à arrumação pessoal, bem como actividades com pintura, colagem e trabalhos com argila esculturas” (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:45).

Mas, as actividades de expressão plástica assumem em Reggio Emilia uma dupla natureza. Tanto podem ser realizadas a partir da imaginação da criança como podem ser feitas com base na observação. Sobretudo esta última vertente implica que as crianças *“recebam orientações e direccionamento no uso de ferramentas, de materiais e de técnicas de representação gráfica e visual”* (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:45). O ensino destas técnicas⁵⁴, como uma sugestão, é fundamental para que as crianças possam representar o que desejam e tenham possibilidade de expressar o que viveram. Assim, as artes visuais são *“integradas no trabalho simplesmente como linguagens adicionais disponíveis às crianças pequenas não ainda muito competentes na escrita e na leitura convencionais”* (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:45). E, as crianças são extremamente competentes na expressão visual representativa, como mostra a experiência de Reggio Emilia, porque desde muito cedo *“elas querem comunicar as suas ideias e observações visualmente”* (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:45) e os adultos incentivam-nas a isso. Assim, de acordo com a experiência da autora (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999) em Reggio Emilia, as crianças devem ser encorajadas às duas formas de expressão: visual realística e imaginativa.

As crianças em Reggio Emilia não são forçadas a realizar as mesmas actividades ao mesmo tempo como por exemplo *“terem de criar os mesmos desenhos ou outros produtos artísticos”* (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:50).

É interessante referir a importância que se dá, em Reggio Emilia, à colaboração da família na organização de actividades e na participação de outras situações da

⁵⁴ As técnicas de expressão são apoiadas por um professor especializado em artes, o “atelierista”. A colaboração do atelierista, ensinando as técnicas de expressão, permite às crianças atingir um elevado nível de representação gráfica (Lino, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996)

escola⁵⁵. Segundo as palavras de Malaguzzi solicitam a cooperação da família como por exemplo:

“na organização de actividades, no estabelecimento do espaço e na preparação das boas-vindas às novas crianças. Distribuímos a cada criança os números de telefone e os endereços de todas as crianças e de seus professores. Encorajamos visitas, incluindo lanches entre as crianças em suas casas e visitas aos locais de trabalho dos pais. Organizamos com os pais excursões, por exemplo, a piscinas e ginásios. Trabalhamos com os pais na construção de móveis e brinquedos. Encontramo-nos com eles para discutir nossos projectos e pesquisas e para organizar jantares e celebrações na escola.” (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:75).

Os projectos constituem estudos em profundidade sobre tópicos, temas ou problemas assumidos pelas crianças e que *visam “ajudar as crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenómenos de seu próprio ambiente e de experiências que merecem a sua atenção”* (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:38). A este processo a autora utiliza a denominação de *“trabalho em projectos”* (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:38) e LeeKeenan e Nimmo designam-no de *“projecto de estudos em profundidade”* (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:256).

De acordo com a experiência observada em Reggio Emilia, Katz ” (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999) afirma que é importante que as crianças estudem tópicos que se relacionam com as suas experiências quotidianas porque, desse modo, podem contribuir com:

“os seus próprios conhecimentos e sugerir questões a ser indagadas e linhas de investigação a seguir; as próprias crianças podem assumir a liderança no planeamento, assumir responsabilidades por observações específicas e por informações e pelos artefatos coletados” (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:38).

Os projectos que se relacionam com as vivências das crianças presenteiam-nas com a possibilidade de não dependerem do adulto, como acontece com o estudo de algo

⁵⁵ Este facto revela muito da filosofia e os valores da abordagem Reggio Emilia que pretende uma educação *“baseada no relacionamento e na participação ... incluem os aspectos interactivos e construtivistas, a intensidade dos relacionamentos, o espírito de cooperação e o esforço individual e colectivo na realização de pesquisas”* (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:75-76).

que está fora das suas experiências⁵⁶ e, neste caso, as crianças podem ser verdadeiros “*antropólogos naturais*” como refere Katz (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:41).

Por vezes, os professores em Reggio Emilia assumem tópicos que têm um potencial incerto, mas isso faz parte do seu “*compromisso de experimentar e de explorar junto com as crianças que tipos de vivências e ideias podem emergir de uma situação*” (Katz 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:41) em vez de tomarem a atitude de dirigir ou manipular os interesses das crianças para as suas concepções e lógicas de adulto.

Geralmente um projecto em Reggio Emilia começa com uma conversa com as crianças ou “*uma discussão verbal sobre as ideias das crianças*” (Forman et al, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:236). A seguir as crianças podem desenhar as suas ideias e as suas teorias⁵⁷ sobre o tópico ou o problema em discussão e é natural que surjam discrepâncias de conhecimentos e perspectivas sobre o assunto, mas isso é fundamental, pois serve de base para o questionamento e a formulação de problemas (Forman et al, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999).

No início do projecto a equipa de adultos envolvidos reúne-se, também, para discutirem as várias possibilidades e rumos potenciais que o projecto pode tomar. Tendo por suporte as ideias e as teorias iniciais das crianças sobre o tópico, os adultos “*formulam algumas questões provocadoras*” (Rankin, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:198), logo para os primeiros encontros com as crianças. Este é um modo de ajudar as crianças a descobrirem os problemas ou a enunciarem questões, em vez de lhes darem soluções e, assim, os adultos ajudam as crianças a focalizarem-se no problema levantado e a formularem hipóteses. Os professores questionam as crianças sobre como querem resolver os problemas e o que precisam para realizar as experiências e, logo, as crianças são incentivadas a tomarem decisões e a fazerem escolhas sobre o trabalho a realizar, no fundo são encorajadas a planificar o trabalho (Edwards, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999). Esta dinâmica, geralmente,

⁵⁶ O estudo de experiências estranhas à criança leva-as a depender dos adultos “*para a maioria das questões, ideias, informações, reflexões e planeamento*” (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:41).

⁵⁷ As teorias das crianças representam aquilo a que Forman (et al, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999) designa de conhecimento intuitivo. Segundo os autores é importante construir conhecimento novo e objectivo a partir do conhecimento intuitivo da criança. É que, o conhecimento intuitivo, segundo aqueles autores, representa motivação e interesse da criança pelo assunto e cria condições naturais para a continuidade da instrução.

acontece em cooperação e, por isso, dá origem a diálogos e a confrontos de ideias; dá origem a conflitos e a negociações, até serem tomadas decisões. Em Reggio Emilia o conflito e o confronto cognitivo entre crianças é bem recebido por professores e crianças, pois tornam os problemas mais provocatórios e ajudam à formulação de hipóteses. Como refere Edwards, estas alturas de confronto constituem “*momentos de desequilíbrio cognitivo, contendo possibilidades para o teste de hipóteses e a comparação intelectual de ideias. A tarefa dos professores é perceber esses nós e trazê-los ao centro da cena para uma atenção adicional*” (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:165). Como menciona Malaguzzi “*o conflito intelectual é compreendido como a máquina de todo o crescimento em Reggio*” (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:168).

No decurso do projecto as crianças estudam o tópico explorando os fenómenos directamente. Assim, as crianças participam da realidade e das experiências, fazem observação directa e questionam as pessoas, recolhem e reúnem materiais importantes para o estudo do tema ou resposta ao problema. Também, representam as suas observações, ideias, sentimentos, memórias e os novos conhecimentos de várias maneiras ao seu alcance⁵⁸. Assim, os adultos registam o que as crianças dizem usando a linguagem escrita⁵⁹ e as crianças registam usando as suas diversas “*linguagens gráficas*” (Rinaldi, 1991 cit. Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:38). Em Reggio Emilia estes registos permitem “*explorar os conhecimentos, reconstruir algo que já conheciam e construir em conjunto conhecimentos revisitados dos tópicos investigados*” (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:38). Este é um aspecto, inovador de Reggio Emilia, fundamental para as crianças que sentem que o que dizem é valorizado pelo adulto. E, embora as crianças sejam incentivadas a falar e a conversar com os outros, sobre as suas experiências e pesquisas sobre os tópicos em estudo, as linguagens gráficas das crianças permitem um desenvolvimento intelectual profundo, pois tornam sempre presente aquilo que a palavra torna efémero. Com isto, as crianças concretizam a memória do vivido e a partir daí comentam e discutem; comparam o que sabiam antes com o que aprenderam; actualizam questões e novas linhas de pesquisa,

⁵⁸ Desenhos, pinturas, trabalhos em argila e outros, bem como, encenações dramáticas são modos das crianças representarem as experiências e entendimentos.

⁵⁹ Outras formas de documentação como gravações, fotografias, vídeos etc. são fundamentais e completam a função de representação do vivido e do sentido pelas crianças e fornecem aos professores conhecimentos valiosos das crianças sobre os “*níveis de entendimento e seus enganos de percepção sobre os fenómenos cotidianos*” (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:39).

planificam próximas etapas de exploração do tópico, entre outras possibilidades, sempre que revisitam os registos. É que, as representações que as crianças criam são uma base riquíssima para levantamento de novas *“hipóteses, discussões e argumentos, levando a observações adicionais e a representações novas”* (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:43). Este é um segredo da documentação revelado pela experiência de Reggio Emilia. Deste modo, desaparece o papel do adulto a motivar, incitar, instigar e inúmeras vezes a forçar para que se dê *“continuidade ao projecto”*. O adulto, neste contexto, passa a ser alguém que se relaciona com as crianças por causa de um tópico, de um interesse ou de um problema e isto alimenta a interação entre ambos porque a *“mente dos adultos e das crianças está direccionada para questões de interesse de ambos”* (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:47) em vez do motivo do relacionamento estar focalizado no desempenho das crianças, nas actividades ou nos conhecimentos académicos, como acontece noutras abordagens. Então, retomando a questão antes levantada, o papel do adulto passa a ser o de alguém interessado em *“fazer sugestões, em ouvir atentamente as ideias e as perguntas das crianças, em encorajá-la para que respondam às ideias umas das outras e estão especialmente mais atentos ao risco de auxiliá-las exageradamente”* (Rabitti, 1992 cit. Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:47). O papel do adulto passa a ser o de alguém que procura perceber qual o significado das coisas para a criança, dando-lhe ocasião para falar sobre os seus conceitos espontâneos e explicitá-los. Depois usa esses significados como a base para a aprendizagem, criando diálogos produtivos entre as crianças, ajudando-as a perceber diferenças, a fazer conexões e a descobrir novos significados e interpretações da realidade (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999).

Assim, os projectos oferecem muitas possibilidades de comunicação entre a criança e o adulto e é neste cenário que o educador deve lançar questões e ajudar as crianças a formular problemas e encontrar as respostas. Deste modo, o adulto em vez de centrar o seu papel nos conhecimentos académicos e no desempenho da criança deverá *“criar actividades que contribuam para o desenvolvimento de entendimentos mais apropriados sobre o tópico”* (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:47) em estudo no projecto.

Em Reggio Emilia a atitude do adulto, no contexto da aprendizagem, segue a perspectiva de Vygotsky (1994) sobre a *zona de desenvolvimento proximal* (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999). Segundo Vygotsky (1994) a criança apresenta dois níveis de desenvolvimento: um *real*, já adquirido pela criança (o que a

ela já sabe ou é capaz de fazer por si própria de forma autónoma) e um *potencial*, o que pode ser adquirido com a ajuda de outra pessoa (o que ela é capaz de fazer com a colaboração de outros). Vygotsky (1994) sugere que o adulto intervenha na zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial da criança. O papel do adulto, neste contexto, é o de criar as condições, auxiliar a criança, provocar avanços, enfim, servir de mediador entre o que a criança já sabe ou é capaz de fazer por si mesma e o que poderá vir a saber ou fazer com a intervenção do adulto. Neste contexto, as interações sociais são fundamentais, especificamente no que se refere ao papel do adulto, pois ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento estão interrelacionados e dependentes da qualidade dessas interações. Malaguzzi oferece uma bela imagem simplificada desta perspectiva quando diz:

“ [...] buscamos uma situação real na qual a criança está prestes a ver o que o adulto vê. A lacuna é pequena entre o que cada um vê, a tarefa de fechar a lacuna parece possível, e as habilidades e disposição da criança criam uma expectativa e prontidão para este salto. Nessa situação, o adulto pode e deve emprestar às crianças seu julgamento e conhecimento. Contudo, é um empréstimo com uma condição, especificamente, de que a criança preste a devolução” (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:47).

À medida que o projecto avança, os professores planeiam em equipa como alargar as experiências e os conhecimentos das crianças ou por meio de *“materiais, actividades, visitas, uso de ferramentas e assim por diante”* (Edwards, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:162). As ideias que surgem desta discussão em equipa ganham forma na sala. Resta referir que os professores trabalham em conjunto com *“o atelierista e o pedagogo para planear e documentar o projecto”* (Edwards, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:164). A documentação pode ser composta por material diverso como as gravações dos diálogos das crianças, fotografias, registos escritos, slides de actividades cruciais e colectas de produções das crianças (Edwards, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999). O confronto das crianças com estes registos permite que elas *“revisitem sistematicamente seus próprios sentimentos e os sentimentos de outros, suas percepções e observações, suas reflexões, e então os reconstruam e reinterpretem de formas muito profundas”* (Edwards, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:164). Este processo funciona como uma experiência adicional para as crianças, fá-las reflectir, agora, de modo mais profundo e avançar nos

conhecimentos. Também se revela um processo muito importante porque a criança verifica que o que diz e faz é valorizado pelo adulto e isto incentiva as crianças a comunicar e eleva a sua auto-estima.

Os professores habitualmente informam os pais sobre os temas dos projectos em curso procurando o envolvimento nas actividades dos filhos e a participação na procura de materiais ou outros recursos (Edwards, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999).

Diz a certa altura Edwards, acerca dos projectos em Reggio Emilia, que “*os professores honestamente não sabem onde o grupo terminará*” (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:166), pois os professores não usam de manipulações subtis para que o projecto termine desta ou daquela maneira, nesta ou naquela altura, conforme a lógica e o desejo dos adultos. É que, os professores em Reggio Emilia têm “*um compromisso genuíno com o currículo emergente*” (Edwards, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:166).

Mas, é importante que o final do projecto seja um momento em que as crianças partilham o que aprenderam com os seus pares, pois a “*organização das informações para a apresentação aos colegas esclarece e consolida o conhecimento obtido pelas crianças a partir de seu trabalho*” (Rankin, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:214). Assim, as crianças podem preparar uma exposição para o resto da escola, para os pais ou comunidade de modo a apresentar a sua experiência e produções (Rankin, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999).

Organização dos grupos

Algumas escolas Reggio Emilia organizam os grupos por idades mistas o que favorece uma certa similaridade com o modelo familiar (Katz, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999).

Como já foi anteriormente referido as crianças permanecem no mesmo grupo durante três anos e, durante esse período, são acompanhadas pelos mesmos professores. É que em Reggio Emilia defende-se a ideia de que a criança adquire a sua identidade e desenvolve a sua individualidade no contexto de um grupo com o qual desenvolveu fortes laços de afiliação (New, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999).

A abordagem Reggio Emilia preconiza diferentes modos de estar e trabalhar, pois por toda a escola existem locais onde as crianças “*podem estar sós, em pequeno grupo, em um grupo grande, com os professores ou sem eles*” (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:99). Porém a opção por trabalhar em pequenos

grupos, agrada tanto às crianças como aos adultos, afirma Malaguzzi porque parece ser a organização ideal para “*as construções sociais, cognitivas, verbais e simbólicas*” (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:99). Assim, a sala de aula é um grande espaço onde pequenos grupos de crianças com um adulto desenvolvem seus projectos e actividades. Esta organização dos grupos favorece a troca e a divulgação de ideias entre as crianças e facilita a observação e as pesquisas dos adultos sobre a aprendizagem das crianças (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999).

4.2 O Modelo curricular de educação pré-escolar do Movimento da Escola Moderna portuguesa

A criação do Movimento da Escola Moderna portuguesa (MEM) remonta a 1966⁶⁰, quando este se associou à federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna. Era uma época de fragilidade social e política em Portugal e, por isso, de pouca abertura para movimentos pedagógicos inovadores. Neste contexto, o Movimento da Escola Moderna portuguesa (MEM) e as ideias de Sérgio Niza, eminente percursor deste movimento mostraram “*um dinamismo e um conjunto de valores*” (Nunes, 2002:129) que foram determinantes para enfrentarem os problemas da escola e da sociedade e se afirmarem com coragem e determinação⁶¹ (Nunes, 2002).

Tendo por referencia a pedagogia Freinet, este modelo tem vindo a ser adaptado à realidade portuguesa pelos professores e educadores que o desenvolvem nas escolas e jardins de infância. Assim, algumas práticas da pedagogia Freinet têm vindo a reestruturar-se e a transformar-se de modo que, hoje, se pode diferenciar o modelo português de outros movimentos europeus de Escola Moderna (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996).

O Movimento da Escola Moderna (MEM) tem como finalidade a formação permanente de docentes de todos os graus de ensino⁶², numa perspectiva de auto-formação cooperada, “*cujas práticas educativas constituem ensaios estratégicos e*

⁶⁰ Ano da morte de Célestin Freinet

⁶¹ De acordo com Nunes (2002) o Movimento da Escola Moderna Portuguesa constituiu-se em 1966 “clandestinamente”, tendo sido os seus primeiros delegados Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza

⁶² Membros do Movimento da Escola Moderna (MEM)

metodológicos sustentados por uma reflexão teórica permanente. Desta decorrem os modelos de trabalho dialecticamente aferidos por várias práticas” (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:140) partilhadas. Esta reflexão epistemológico-didáctica, que acontece desde a fundação do movimento, concretiza-se em encontros de grupos de professores e educadores⁶³ nos Sábados pedagógicos mensais; nos Grupos de trabalho cooperativo; num Encontro Nacional anual e num Congresso Anual. Acrescenta-se a esta lista as acções de iniciação ao Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) e a revista “Escola Moderna”.⁶⁴

O Movimento da Escola Moderna (MEM) tem, ainda, como finalidade apoiar a formação contínua de professores e educadores e a animação pedagógica nas várias áreas de educação e ensino.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) foi pioneiro na construção de respostas inclusivas nas escolas encontrando procedimentos pedagógicos que contribuíssem para neutralizar a discriminação e o insucesso escolar (Grave-Resendes e Soares, 2002).

O Movimento da Escola Moderna (MEM) perspectiva a escola como um local de iniciação à vida democrática. E neste cenário, a escola é, também, um espaço de apropriação de conhecimentos, valores e cultura. Assim, professores e alunos devem em conjunto criar condições *“para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural”* (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:141). Desta perspectiva decorrem princípios fundamentais que estruturam a acção educativa. Nas palavras de Niza (1996 in Oliveira-Formosinho, 1996) esses princípios encerram as seguintes orientações gerais:

- Os meios pedagógicos transportam, em si, os fins democráticos da educação, isto é a escolha dos materiais, os processos usados e as formas de organização do trabalho escolar devem respeitar as regras democraticamente decididas pelas crianças e pelos professores;

⁶³ Os docentes formam os denominados Grupos Cooperativos, que são grupos de cooperação formativa organizados por interesses e áreas afins, em núcleos regionais como Porto, Aveiro, Coimbra, Leiria, Lisboa, Faro, entre muitos outros (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996)

⁶⁴ Estes, também, são espaços fundamentais para formação, reflexão e aprofundamento teórico, partilha de experiências práticas, avaliação, informação e divulgação da acção pedagógica do Movimento da Escola Moderna (MEM)

- A actividade escolar, enquanto contrato social e educativo, concretiza-se através da negociação dos processos de trabalho entre professores e alunos e alunos entre si;

- A prática democrática da organização partilhada por todos é decidida em conselho de cooperação;

- Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos aproximando, deste modo, a escola da vida social;

- A informação de projectos, estudos e outras realizações dos alunos é partilhada através de circuitos de produção, distribuição e divulgação como painéis, conferências, jornal escolar e outros tipos de apresentações;

- As práticas escolares conferem sentido social às aprendizagens dos alunos através da partilha dos saberes com os seus pares e pela intervenção na comunidade envolvente ou com a comunidade mais distante através de troca de correspondência, entre outros meios;

- Os alunos interpelam o meio social e trazem para a aula pessoas da comunidade como recurso e fonte de conhecimento e cultura.

Destes princípios decorrem orientações didácticas que conferem “*sentido e direcção ao processo de ensino-aprendizagem*” (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:145). Assim, de acordo com Niza:

- A compreensão de uma experiência ou de um fenómeno subentende a noção dos passos e das ligações que formam essa experiência ou fenómeno, isto é o “*conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da própria construção*” (1993 cit. Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:145);

- A “*necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projecto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento, transformando-o em habitus pedagógico*” (1993 cit. Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:145);

- Após a experiência de (re)construção de conhecimentos ou (re)alcance de técnicas pelos alunos em grupo ou individualmente torna-se necessário haver “*momentos de clarificação externa, de ensino*” feita pelos professores. Estes momentos funcionam como “*suportes de reestruturação ou iluminação formal da experiência ou das aprendizagens*” (1993 cit. Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:145).

4.2.1 Os instrumentos e actividades de organização social da classe

Para a concepção de escola participada que inicia as crianças na cooperação, na solidariedade e nas práticas de vida democrática, o Movimento da Escola Moderna (MEM) constrói e usa procedimentos que ajudam à consubstanciação desse pensamento educacional, entre estes, salientam-se os instrumentos de organização social da classe e os conselhos de classe como práticas fundamentais.

Os instrumentos de organização da classe fomentam “a planificação, gestão e avaliação da actividade educativa” (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:148) participada pelas crianças: Plano de actividades; Lista semanal dos projectos; Quadro semanal de distribuição de tarefas; Mapa de presenças e o Diário de grupo. A esta lista de instrumentos podem-se somar outros, desde que construídos pela participação de adultos e crianças (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996).

Vasconcelos (1997) a propósito da sua experiência⁶⁵ na Figueirinha⁶⁶, onde contactou com Ana⁶⁷, uma educadora que utilizava “instrumentos de trabalho” do Movimento da Escola Moderna (MEM), acrescenta a esta lista outros quadros de monitorização da acção educativa: Calendário mensal; Calendário anual; Quadro das idades; Quadro dos aniversários; Escala de crescimento. Outros mapas recebem, apenas, diferente denominação como é o caso do Quadro de presenças; Quadro das tarefas e do Jornal de parede.

Os quadros têm uma função clara de organizar socialmente o trabalho e a vida do grupo. Carece uma explicação sobre como são compostos e qual a função de cada um. Assim, seguidamente, se descreve a forma como são elaborados e as finalidades primordiais de cada um.

Alguns instrumentos de organização da vida do grupo servem o contexto de processamento e vivência do tempo: O *Mapa mensal de presenças* (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996) é uma tabela de dupla entrada, onde na coluna esquerda se inscrevem verticalmente os nomes das crianças e na primeira linha horizontal a indicação do dia, do mês e da semana. As crianças têm de diariamente marcar, com um sinal convencional, a sua presença. Esta sequência diária de marcar as presenças e constatar as ausências ajuda a criança tomar “consciência do tempo a partir das

⁶⁵ A experiência de Teresa Vasconcelos, que aqui se refere, faz parte de um trabalho de investigação realizado pela autora num jardim de infância.

⁶⁶ Figueirinha é um jardim de infância da rede pública de educação pré-escolar situado nos arredores de Lisboa.

⁶⁷ Ana é o nome (fictício) de uma das educadoras do jardim de infância da Figueirinha e que participou na investigação efectuada por Teresa Vasconcelos nesse contexto.

vivências e dos ritmos” (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:150) *peçoais* e do grupo e a desenvolver a noção de pertença ao grupo. No final de cada mês a leitura das presenças e ausências de cada criança constitui uma oportunidade de desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996).

De acordo com Vasconcelos (1997) o *Quadro de presenças*, numa outra versão da descrição anterior, é uma tabela de dupla entrada que inclui os nomes e as fotografias das crianças no eixo vertical e na primeira linha do eixo horizontal tem os dias das semanas do mês. Diariamente as crianças marcam as presenças colocando uma bola preta. As ausências também são assinaladas, desta vez pelas crianças responsáveis por essa tarefa que colocam uma bola vazia no local das crianças que faltaram. Vasconcelos (1997) refere que é importante a leitura do quadro, a partir do registo diário do número de ausências, logo que o grupo seja capaz de o fazer e sublinha a contribuição deste quadro para a aquisição da noção de tempo.

O calendário mensal (Vasconcelos, 1997) é como o nome indica um calendário do mês que é utilizado para marcar acontecimentos importantes da vida do grupo, como por exemplo um passeio que vão fazer, a vinda de alguém ao jardim de infância, etc. É utilizado para assinalar dias festivos como por exemplo o Carnaval, o Natal, o Magusto e outros dias como os feriados, as férias etc. Este calendário tem como finalidade situar o grupo no tempo e de o organizar, pois dá uma panorâmica dos acontecimentos que os espera, ajudando-os na planificação dos mesmos à medida que se aproximam. Isto dá lugar a momentos de diálogo e discussão Desenvolve, por isso, noções de tempo e de sucessão dos dias. Funciona, também, como um registo de acontecimentos⁶⁸ (Vasconcelos, 1997).

O calendário anual (Vasconcelos, 1997) é constituído por uma série de cartões com o ano e os nomes dos meses. As crianças percebem que o ano é composto por uma sucessão de meses, completando a função do calendário mensal. As crianças usam a data indicada no calendário para a escrever nos seus trabalhos (desenhos, pinturas e outros que é necessário datar) (Vasconcelos, 1997).

O quadro dos aniversários (Vasconcelos, 1997) situa os aniversários das crianças em cada mês do ano. Este quadro complementa as finalidades dos calendários

⁶⁸ Há educadoras que usam este calendário para assinalar os aniversários das crianças e dos adultos que as acompanham e para diariamente registar o tempo com um pequeno desenho feito pelas crianças sobre se está chuva, sol ou outras situações. Deste modo, dispensam a existência do quadro dos aniversários e do quadro do tempo.

em termos de noção e organização do tempo e contribui, ainda, para a estruturação da identidade da criança.

O quadro das idades (Vasconcelos, 1997) localiza a fotografia de cada criança na coluna da respectiva idade (3 anos, 4 anos, 5 anos). Sempre que a criança faz anos muda a sua fotografia para a coluna seguinte, isso faz parte da comemoração do seu aniversário e da celebração alegre de crescer. O significado desse dia para as crianças dá lugar a inúmeras conversas e diálogos com as famílias. Nos grupos de idade mista este quadro é particularmente interessante, pelo que desperta nas crianças em termos sociais e desejo de crescer (Vasconcelos, 1997).

Alguns instrumentos de organização da vida do grupo servem o contexto de interacção e vivência das responsabilidades do grupo como o Quadro de tarefas e o Diário de grupo (sobretudo as duas primeiras colunas):

O *Quadro de tarefas*, de acordo com Niza (1996 in Oliveira-Formosinho, 1996), é um quadro de apoio e manutenção às rotinas. É constituído pela designação das diferentes tarefas⁶⁹ colocadas na linha horizontal superior do quadro. Por baixo de cada tarefa as crianças responsáveis afixam uma etiqueta com o seu nome (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996). Segundo Vasconcelos (1997) as crianças deverão encarregar-se das várias tarefas em grupos de duas e são substituídas sempre que mostrem o desejo de mudarem de responsabilidade.

Alguns instrumentos de organização da vida do grupo servem o contexto de organização e distribuição das vivências e das actividades do grupo como o Plano de actividades e a Lista semanal de projectos:

De acordo com Niza (1996 in Oliveira-Formosinho, 1996) o *Plano de actividades*⁷⁰ é constituído por uma tabela de dupla entrada, onde na coluna vertical da esquerda se colocam os nomes das crianças⁷¹ e na linha horizontal superior se dispõem as actividades que derivam das áreas da sala⁷², como por exemplo pintura, imprensa, leitura, escrita etc. (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996).

⁶⁹ Pode incluir o nome e também a fotografia da tarefa como por exemplo: dar de comer ao peixe ou regar as plantas, etc.

⁷⁰ No jardim de infância aparece muitas vezes, também, com o nome de Quadro de actividades. Este quadro tem a mesma função mas possibilita pequenas derivantes

⁷¹ Nos grupos de crianças mais novas, às vezes, associa-se a fotografia ao nome da criança

⁷² Ou nalguns Quadros de actividades inscrevem-se as próprias áreas da sala, como por exemplo biblioteca, casinha, expressão plástica etc.

Este plano é completado pela *Lista semanal de projectos* onde se registam os tópicos ou temas dos projectos e os nomes das crianças que os trabalham⁷³ (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996).

Alguns instrumentos de organização da vida do grupo servem o contexto de desenvolvimento sociomoral e planificação, organização e avaliação das vivências e das actividades do grupo como o Diário:

O *Diário*, segundo Niza (1996 in Oliveira-Formosinho, 1996), é um quadro dividido em quatro colunas. As duas primeiras colunas são encabeçadas pelos títulos “*Não gostei*” e “*Gostei*” e recolhem as opiniões de crianças e do educador sobre as ocorrências mais marcantes da semana. A terceira e quarta coluna incluem, respectivamente, os títulos de “*Fizemos*” e “*Queremos*” ou “*Desejamos*”. Como resultado obtém-se o registo das realizações mais marcantes e aquelas que as crianças aspiram realizar. (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996). As crianças dizem ao educador as suas opiniões e este escreve-as na respectiva coluna (num pequeno texto), não esquecendo de registar os nomes das crianças e a data em que foram proferidas.

As duas primeiras colunas possibilitam um momento de apreciação e de reflexão sociomoral da vida do grupo, contribuindo para a consciência das situações boas e das menos boas e para a clarificação de valores. (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996). Este exame é feito com o sentido de corrigir situações e ajudar ao crescimento moral de cada criança, por isso, nunca é realizado com o sentido de a humilhar ou diminuir. Tacitamente este processo implica uma avaliação da vida e do trabalho do grupo (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996). A partir da reflexão sobre os juízos dados, nas duas primeiras colunas, habitualmente surgem óptimas oportunidades para se criarem regras de convivência do grupo. Essa lista de regras são tomadas e aprovadas em conselho, são registadas e expostas na sala e só podem ser revogáveis em conselho (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996).

Vasconcelos (1997) faz alusão ao *Jornal de parede* que parece ser uma adaptação do *Diário de parede*, antes apresentado e sugerido por Niza (1996 in Oliveira-Formosinho, 1996). Para esta autora (1997) o *Jornal de parede* inclui as duas primeiras colunas do instrumento anterior, encimadas pelos itens “*Gosto*” e “*Não gosto*” e acrescenta só uma terceira coluna que recebe o título de “*Notícias*”. As duas primeiras colunas servem as finalidades do quadro anteriormente referido. A terceira

⁷³ O uso do quadro de actividades possibilita uma derivante a esta lista, acrescentando-se a área do projecto na linha das áreas da sala

coluna oferece a possibilidade de registar notícias que as crianças trazem de casa e outras sugeridas por acontecimentos da sala e contribuem para a noção de sequência no tempo, quando estas são colectadas, por ordem cronológica, num álbum ao qual as crianças têm acesso. (Vasconcelos, 1997).

O conselho, de acordo com Niza (1996 in Oliveira-Formosinho, 1996), é um órgão, composto pelas crianças e a presença apoiante do educador. Assume diversas funções e democraticamente tem o poder para decidir acerca de algumas situações do quotidiano do grupo. Assim, o seu papel de “*regulação formadora*” (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:153) permite-lhe, por exemplo, aprovar a lista de regras de convivência do grupo que decorrem, geralmente, da reflexão sobre o Diário e que, posteriormente, são expostas na sala para norma de todos. O conselho pode reflectir, também, sobre situações e conflitos recorrentes e, quando é necessário, encontrar soluções conjuntas para os colmatar. Às segundas-feiras, no momento de planeamento, é habitual escolherem-se os responsáveis pelas diferentes tarefas da sala, por isso, no conselho das sextas-feiras avaliam-se as responsabilidades assumidas e o desempenho das crianças nas mesmas.

A reunião de conselho deve ser dinâmica e nunca demorada para que o grupo esteja participante e se mantenha sempre interessado, uma vez que se trata de crianças pequenas.

Pelo exposto, é possível compreender que o Movimento da Escola Moderna (MEM) proporciona uma “*formação intelectual, estética e sociomoral*” (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:154) à criança, radicada numa organização da vida do jardim de infância participada democraticamente, porque se baseia em procedimentos concretos que promovem os valores da cooperação, do respeito, da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996). É neste cenário que educadores seguidores do Movimento da Escola Moderna (MEM) se assumem como “*promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica*” (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:155)

Seguidamente partindo dos pressupostos gerais do Movimento da Escola Moderna (MEM), expostos anteriormente, explicita-se a sua articulação e

consubstanciação na prática de jardim de infância, tendo por base as dimensões curriculares integradas.

4.2.2 Da necessidade de educar à integração da participação-experiência da criança

Espaço e materiais

A sala organiza-se por áreas⁷⁴ de actividades que se dispõem à volta do perímetro da sala e na zona central situa-se uma área para trabalho colectivo. As áreas básicas deste modelo curricular são, de acordo com Niza (1996 in Oliveira-Formosinho, 1996):

- A biblioteca e documentação que é uma área que dispõe de livros e revistas, trabalhos das crianças relacionados com actividades e projectos e outros documentos bibliográficos de consulta e informação. É uma área de apoio importante aos projectos das crianças.

- A oficina de escrita que inclui meios como o computador com impressora, a máquina de escrever e, quando possível, a prensa Freinet, o limógrafo ou outro instrumento de reprodução de textos. Nesta área podem expor-se os textos criados pelas crianças e registados pela educadora e tentativas de pré-escrita das crianças aí realizadas.

- O atelier de expressão plástica e outras actividades artísticas que inclui materiais para desenho, pintura, modelagem e tapeçaria.

- A oficina de carpintaria que encerra as ferramentas necessárias à produção de objectos pretendidos ou requeridos por algum projecto em curso como, por exemplo, a estrutura de uma maquete.

- O laboratório de ciências que possui materiais para medir e pesar; criar e observar animais (pássaro, peixe, tartaruga, coelho, etc.); consultar e registar (ficheiros de experiências, registos climatéricos – Mapa do tempo). Pode, ainda, incluir outros instrumentos de *“apoio ao registo de observações e à resolução de problemas no âmbito da iniciação científica”* (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:147).

- O canto dos brinquedos que possibilita o desenvolvimento de actividades de “faz de conta” e, por vezes, integra a tradicional casinha de bonecas. Nesta área existem disponíveis materiais que apoiam o jogo de “faz de conta” e actividades de dramatização como roupas e adereços.

⁷⁴ Na terminologia de Freinet oficinas ou ateliers (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996)

- A cozinha ou um espaço que a substitua e que possibilita a confecção de “cozinhados”, estes são feitos numa perspectiva de educação alimentar e de apropriação cultural.

- A área polivalente que possui mesas e cadeiras suficientes para crianças e adultos se reunirem em grande grupo em momentos como o acolhimento, o conselho, comunicações, conversas comuns, e outros encontros de suporte à vida do grupo. Pode também ser usada, noutras ocasiões, como local para actividades de pequeno grupo ou individuais e suporte a projectos e actividades que decorrem das áreas.

As ferramentas e materiais utilizados devem ser autênticos para que as áreas e o trabalho que aí decorre se aproximem “*o mais possível dos espaços sociais originais*” (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:148). Exceptuam-se alguns jogos e brinquedos de “faz de conta”. Como refere Niza

“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 in Oliveira-Formosinho, 1996:148).

O ambiente geral deve ser agradável e estimulante. Nas paredes deverão existir placares onde se expõem os trabalhos das crianças e um quadro preto. As paredes terão, também, expostos os mapas ou quadros de registo que servem a planificação, a gestão e a avaliação da actividade educativa (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996) participada pelas crianças.

Tempo

A rotina diária, segundo descrição de Niza (1996 in Oliveira-Formosinho, 1996), começa por um momento de *Acolhimento* que reúne todos, crianças e adultos, na área polivalente, numa conversa animada. Habitualmente as crianças, já registaram as presenças. Durante o acolhimento o educador ouve e escreve o que as crianças dizem formando pequenos textos livres que posteriormente estarão visíveis na oficina de escrita. Decorrente da conversa do acolhimento ou do “*balanço feito no dia anterior, na coluna das «sugestões» do Diário de grupo*” (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:151) ou por interesse da ocasião, passa-se à *Planificação das actividades (em conselho)* e projectos. As crianças registam no Quadro de actividades as suas escolhas e seguem para a execução do que pretendem realizar. O educador apoia o arranque do

tempo de *Actividades e projectos* nas áreas e pode a seguir ajudar algumas crianças que têm textos para dizer ou para completar. Aqui o educador tem um momento individual com cada criança que é privilegiado para as incentivar ao nível da linguagem oral, escrita e lógico-matemática. Depois dirige-se às áreas auxiliando os que estão em actividades e projectos. Harmoniza alguma situação de conflito que surja e aproveita para registar algo no Diário de grupo se for oportuno. O tempo nas áreas deverá durar cerca de uma hora. A seguir fazem uma pausa para lanche e recreio livre que demorará cerca de meia-hora. Voltam à sala e após a arrumação e limpeza das áreas e da sala o grupo volta à área polivalente para o momento de *Comunicações*, isto é durante meia-hora, aproximadamente, as crianças falam do que fizeram, das descobertas e das coisas que aprenderam durante a manhã. É um momento “*de alto significado social e formativo que encerra o ciclo de actividades e de projectos*” (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:153). Por isso, este curto momento é utilizado sobretudo pelas crianças que concluíram trabalho e, deste modo, vão rodando os protagonistas que diariamente ocupam este tempo comunicações. Segue-se o tempo de lavar as mãos e pôr as mesas para o *Almoço*. Esta refeição é servida com a ajuda das crianças e, por isso, constitui um momento “*importante de autocontrolo e de formação social*” (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:151). No fim do almoço as crianças têm outro tempo de higiene pessoal e a seguem para recreio orientado ou para a sesta no caso das crianças que precisam. Este tempo de *Actividades no recreio*, que dura cerca de uma hora, é composto por actividades alternadas como canções, jogos tradicionais e períodos de movimento orientado. No final deste período, voltam todos para a sala e, na área polivalente, o grupo junta-se para um *Tempo de actividade colectiva*. O dia termina com um momento de *Avaliação* que tem como finalidade para fazer o balanço do dia e este é um momento indispensável.

A actividade cultural colectiva que acontece diariamente da parte de 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, vem 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 o balanço da visita de estudo da manhã. Nas quintas-feiras, é a tarde de iniciativa das crianças: pode completar-se a correspondência, concluir o jornal; fazer uma conferencia, 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. Toma-se consciência das realizações significativas e orientam-se a sugestões para compromissos a assumir e acções a agendar a partir da segunda-feira seguinte ou em dia aprazado a curto termo” (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:153).

Interacção

O Movimento da Escola Moderna (MEM) possui uma forma peculiar de promover o relacionamento entre crianças e entre crianças e os adultos. Tudo parte dos fundamentos presentes na pedagogia da cooperação educativa que é catalizadora do desenvolvimento sociomoral e cívico das crianças. Assim, as crianças experimentam, no dia a dia do jardim de infância, práticas, atitudes e disposições que ajudam cada uma a aprender os valores e os processos que estão inerentes àquele desenvolvimento. Neste cenário, por exemplo, as crianças têm uma participação directa na organização do trabalho e isto implica uma interacção que exige da criança uma implicação negociada e contratada com as outras crianças e com o educador. Este contrato, entre as partes, fomenta a experiência da autonomia nas crianças mas, por seu turno, exige à criança o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e de respeito pelos outros. Os momentos de planificação do trabalho em grupo e o uso dos instrumentos de organização social da classe como o Quadro de actividades ou Lista semanal de projectos, entre outros, são propiciadores daquelas atitudes.

A partir da perspectiva de uma educação para a iniciação à vida democrática e à cidadania, as crianças são iniciadas nos valores e nos princípios que as sustentam, através da criação de condições materiais, afectivas e sociais e, obviamente, isso tem impacto no tipo de interacção que é estabelecida. Assim, as práticas de cooperação, de solidariedade e de partilha são fomentadas no quotidiano das crianças e experimentadas pelo seu envolvimento na organização e na regulação social da vida escolar, pois com o apoio do educador são criadas as condições, os instrumentos e as técnicas que permitem essa vivência e aprendizagem. Alguns instrumentos de organização social da classe como o Quadro de tarefas, o Diário, os Quadros de actividades e de presenças e as reuniões de Conselho, entre outros, são propiciadores dessas vivências e aprendizagens.

A interacção no modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), também, se caracteriza pela comunicação, pela livre expressão e pela atitude crítica. O valor que é

dado a estas disposições faz com que os educadores fomentem esse tipo de relacionamento e provoquem situações em que as crianças podem experimentar e desenvolver essas atitudes sociais e pessoais através da vivência na sala de aula. Assim se criam, na rotina diária, momentos de comunicação dos resultados de um trabalho ou partilha de projectos; fomentam-se actividades de texto livre, de correspondência, de emissão de opiniões livres e juízos sobre ocorrências. Alguns instrumentos de trabalho como por exemplo o Diário, as reuniões de Conselho e as Comunicações são fundamentais para o desenvolvimento das competências de interacção antes descritas.

O modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) fomenta uma forte articulação entre jardim de infância, os pais e a comunidade. Deste modo, a interacção das crianças não se confina às paredes do edifício escolar, mas é alargada às pessoas do meio e da sociedade. E, nesta perspectiva a família e a comunidade funcionam como recursos e fontes de conhecimento e informação para o jardim de infância, segundo Niza (1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:156). Neste contexto, a interacção com os pais ou outros elementos do meio próximo ou do meio mais distante é fomentada e concretizada através de convites para participar em actividades de animação, que ocorrem semanalmente no jardim de infância, funcionando como um recurso cultural. As crianças realizam visitas de estudo ao meio e das pessoas recolhem informações e materiais úteis para os seus estudos e projectos. A comunidade é interpelada pelo jardim de infância para ajudar a resolver alguns dos seus problemas quotidianos de organização. Os educadores e os pais têm encontros regulares para “*garantir o desenvolvimento educativo dos filhos de forma participada e dialogante*” (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:156).

Actividades e projectos

As diversas **actividades** são planificadas e decididas quotidianamente pelas crianças com o apoio do educador. As crianças têm voz neste processo e o seu trabalho torna-se comprometido com a experiência vivida, mas não subjugado pois há sempre lugar para o imprevisto e abertura para continuar depois (Vasconcelos, 1997). A continuidade das experiências é importante para o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), por isso a curiosidade, a iniciativa, a descoberta da criança são valorizadas pelo adulto, sustentam as actividades e dão continuidade às experiências (Vasconcelos, 1997). Neste contexto, o papel do educador, que providencia as

condições para que as actividades ocorram e se envolve genuinamente nas mesmas, é essencial (Vasconcelos, 1997).

Os projectos para Niza (1996 in Oliveira-Formosinho, 1996) podem surgir de inúmeras maneiras, de uma conversa numa área, ou de uma notícia trazida para a reunião da manhã, ou de uma conversa numa área, ou de uma pergunta das crianças, ou de um texto livre e de tantas outras formas. Os projectos são “*uma acção planeada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos*” (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:148). Assim, de acordo com o autor (1996 in Oliveira-Formosinho, 1996) os projectos caracterizam-se por uma sequência de actividades que as crianças deverão prever e representar antecipadamente, mesmo com algumas indefinições, tendo em vista um fim, que é a resposta à questão ou ao problema formulado. Neste quadro, Niza (1996 in Oliveira-Formosinho, 1996) apresenta um esquema orientador da planificação e realização cooperada de projectos e que envolve cinco etapas:

1- *Formulação* que inclui uma conversa em grupo, por exemplo, no tempo de acolhimento; a identificação de um problema ou aspiração e a formulação de projectos;

2- *Balanço diagnóstico* que incorpora o levantamento do que temos e sabemos sobre o tema e do que queremos saber;

3- *Divisão e distribuição do trabalho* que envolve decidir quem faz o quê, quando, como e onde;

4- *Realização do trabalho* que abarca o desenvolvimento de estudos, pesquisa ou resolução de problemas (em grupos, pares ou individualmente); *Comunicação* que implica partilhar com toda a turma o trabalho realizado e insere um momento de perguntas e opiniões da turma.

Observação, planificação e avaliação

De acordo com o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) a **planificação** é feita diariamente pelas crianças com o educador. Logo no início do dia, as crianças reúnem para reflectir, antecipar e decidir o que querem fazer. Aqui se decide acerca de actividades e projectos e se combinam assuntos pendentes e tarefas. É que planificar em conjunto “*confere aos vários acontecimentos da sala de actividades [...] um sentido de continuidade e de unidade*” (Vasconcelos, 1997). As notas que o educador vai tomando e os instrumentos de trabalho como o Quadro de actividades ou o Calendário apoiam o momento de planificação e possibilita que todos saibam o que ficou decidido (Vasconcelos, 1997). Neste sentido, a planificação em conjunto contribui

para o desenvolvimento de atitudes de diálogo, de negociação, tomada de decisão e de responsabilidade pelo propósito assumido de forma cooperada, pois como refere Vasconcelos o processo de planificação é um “*exercício em colectividade*” (1997:158). Ao fim do dia crianças e educador recordam o que foi feito e voltam a planificar, projectando intenções para o dia seguinte (Vasconcelos, 1997). Este processo dá continuidade e coerência ao dia.

Os educadores também reúnem regularmente para planificarem e avaliarem o seu trabalho.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) considera que a **observação** e o registo estão a par no desenvolvimento do processo educativo. Assim, quer os registos ocasionais quer aqueles que descrevem os acontecimentos e as ocorrências mais significativas do dia são uma prática alimentada pelos educadores deste modelo (Vasconcelos, 1997). Os registos, neste modelo, também, são uma forma de dar continuidade às experiências, prolongando-a no tempo e, ao mesmo tempo, um modo de sustentar a memória do grupo e incitar as crianças a voltar atrás e recordar. Por isso, estes registos não são só escritos, tomam forma de fotografias, filmes, diapositivos e outras formas de imagem e de documentação (Vasconcelos, 1997).

Neste sentido, a observação e o registo serve a planificação e não está desligada da avaliação, todos os procedimentos fazem parte do desenvolvimento do processo educativo.

A **avaliação**, neste modelo, faz parte integrante da acção e das aprendizagens e é realizada de forma cooperada, pois implica adultos e crianças (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996). Neste quadro, elementos como a observação espontânea do educador e os balanços feitos pelas crianças, em reuniões de Conselho, sobre os trabalhos e as aprendizagens conseguidas, contribuem para a avaliação formativa e são fundamentais, porque implicam adultos e crianças paritariamente no processo de controlo e avaliação. Deste modo, a avaliação tem um carácter de regulação formativa e alguns dos elementos que contribuem e servem de base a tal processo são:

“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 in Oliveira-Formosinho, 1996:155)

Considerando estes elementos como informantes da avaliação, esta assume uma natureza “*cooperada, integrada na acção e nas aprendizagens*” (Niza, 1993 cit. Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:155). É que, aqueles instrumentos de trabalho fazem, simultaneamente, parte das actividades do dia a dia do grupo de crianças, neste contexto, efectivam aprendizagens que, ao ficarem registadas, constituem elementos de avaliação individual e colectiva decorrente das oportunidades de reflexão cooperada do contexto social (por exemplo no conselho e no diário de grupo) e da apreciação das produções das crianças (por exemplo no diário de grupo e nas comunicações).

Carece acrescentar que através de instrumentos como o Diário, as crianças caminham da avaliação para a planificação de modo óbvio e simples, pois as colunas “Não gostámos”, “Gostámos” e “Fizemos” permitem, pela expressão de opiniões e discussão, introduzir as crianças numa apreciação/avaliação das situações sociais e do trabalho, para seguidamente, através da coluna “Queremos”, possibilitar designarem e planearem as actividades futuras.

Por sua vez, o Conselho interpela as crianças a fazerem o balanço da evolução e aperfeiçoamento sociomoral do grupo a partir dos juízos inscritos no Diário. Este é um processo de avaliação realizada de forma cooperada.

Numa outra vertente, pode dizer-se que os pais, também, participam na avaliação como são chamados a colaborar regularmente nas actividades do jardim de infância podem, deste modo, apreciar o seu alcance educativo. Também, através de uma reunião trimestral, que se realiza após a “*exposição das produções e dos registos de planeamento e de avaliação do grupo de crianças de uma sala*” (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:155), os pais podem participar na avaliação fazendo um balanço da actividade educativa realizada.

Organização de grupos

A dinâmica social perspectivada pelo modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) para o jardim de infância implica uma organização de grupos “*não por níveis etários, mas, de forma vertical*” (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:146), isto é formando grupos com idades várias, pois esta composição geracional e cultural diversa é, de acordo com Niza (1996 in Oliveira-Formosinho, 1996), a que melhor garante “*o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projecto de enriquecimento cognitivo e sociocultural*” (Niza, 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996:146).

Capítulo V – O conhecimento e a acção – ética e pedagogia na profissão docente⁷⁵

5. Uma reflexão baseada na ética nicomaqueia

Aristóteles (in Milch, 1966) considera que a acção do homem só é completa, só é plena quando é dirigida para o bem⁷⁶. O bem é o fim ou a finalidade da acção humana. Assim, aquele filósofo afirma que todas *“as acções e escolhas humanas visam o bem que pode ser definido como o fim ou objecto dessa acção ou escolha”* (Aristóteles in Milch, 1966:18) Mas, as boas escolhas só podem ser conseguidas se a pessoa conhece e sabe o que é o bem. Como refere Aristóteles deve-se *“igualmente recordar que os homens só são juizes competentes daquilo que compreendem”* (Aristóteles in Milch, 1966:19). Saber o que é bem, saber o que é justo, saber o que é certo e bom, é a preocupação da ética (Aristóteles in Milch, 1966). Como refere Aristóteles (in Milch, 1966) no estudo do que é ético deve-se usar uma abordagem indutiva:

“Começamos por aquilo que é conhecido ou, mais especificamente, por aquilo que conhecemos, e daí partimos para as afirmações mais completas e para a consciência do principio fundamental, ou bem” (Aristóteles in Milch, 1966:20)

Existem muitos tipos de bem, ele não é absoluto nem universal, Aristóteles diz que *“o bem parece ser relativo aos indivíduos, aos locais, às circunstâncias e às ocasiões particulares”* (in Milch, 1966:22). Deste modo, o bem absoluto não tem aplicação prática, isto é *“o bem prático varia nas suas aplicações”* (Aristóteles in Milch, 1966:23) O bem, também, tem um carácter específico, e varia conforme as actividades e as profissões, mas em todas é o motivo *“por que tudo é feito, o fim ou propósito”* (Aristóteles in Milch, 1966:23) da acção, por exemplo na medicina é a saúde; no jardim de infância é a educação; na formação é a aprendizagem.

Segundo Aristóteles (in Milch, 1966) o bem tem uma natureza social, não pode ser definido por uma só pessoa. O bem só é bem se o é para aquela pessoa e, também, para os que a rodeiam, porque ela não vive isolada.

⁷⁵ Esta noção inclui os educadores de infância

⁷⁶ Aristóteles (in Milch, 1966) define o “bem” como um acto bom que satisfaz uma necessidade particular. O fim último ou o grande objectivo da vida é o bem supremo. A ética estuda a natureza desse bem e os meios para o alcançar (Aristóteles in Milch, 1966)

Além disso, a definição sobre o que é bem só tem sentido se não se limita a uma “*faculdade racional*” (Aristóteles in Milch, 1966:24) isto é se não se limita ao conhecimento, ao saber e ao discernimento sobre o que é bem. Mas, “*se encontra expressão na acção*” (Aristóteles in Milch, 1966:24) isto é se o bem é exercido, se o bem é utilizado em oposição à atitude passiva da “*simples posse da faculdade*” (Aristóteles in Milch, 1966:24). Para Aristóteles “*a função de um homem bom é exercer bem essa forma de vida*” (Aristóteles in Milch, 1966:25). Por analogia o filósofo (in Milch, 1966) distingue um tocador de harpa (aquele que tem o conhecimento sobre como se toca) de um bom tocador de harpa (aquele que exerce a actividade bem ou com excelência). Neste caso, distingue aquele que racionalmente possui o conhecimento daquele que o põe em acção e o executa bem e com excelência. Nestas condições, Aristóteles refere que:

“uma função é bem executada, quando é executada em conformidade com a virtude ou excelência que lhe são próprias. Assim, demonstramos que o bem, para os homens, é a actividade da alma em conformidade com a excelência ou a virtude, ou, em caso de haver mais que uma forma de bem, em conformidade com a sua melhor e mais completa” (in Milch, 1966:25)

Esta é a atitude que, na vida, leva à felicidade, refere Aristóteles (in Milch, 1966). A noção de felicidade transposta para o exercício de uma profissão, poderá significar a competência praticada, a responsabilidade cumprida, a mestria conseguida, a qualidade agenciada, a vocação efectivada, a realização alcançada. Mas para o filósofo a felicidade é obtida através “*da virtude*”⁷⁷ e de um certo regime de treino e aprendizagem” (in Milch, 1966:28). Transpondo esta ideia para a profissão docente entende-se que a realização e a competência (felicidade) é conseguida através de virtudes profissionais, ou seja de disposições e características que constituem o perfil adequado para a profissão. Mas, também, são conseguidas através da aprendizagem e do treino que, neste campo, se consubstancia na formação e na boa experiência prática profissional.

⁷⁷ Aristóteles (in Milch, 1966) considera que virtude ou excelência tem o mesmo sentido, mas não é algo de natureza física ou “*do corpo*” como alude o filósofo (in Milch, 1966:31). Antes, pelo contrário, é algo que possui uma natureza espiritual (inspiração, talento, dom, génio) é algo que vem “*da alma*” (in Milch, 1966:31), como afirma o pensador (in Milch, 1966), por isso não possui um carácter físico. É que, como refere o filósofo “*Por virtude humana, queremos dizer excelência da alma, não do corpo, pois a felicidade foi definida como uma actividade da alma*” (Aristóteles, in Milch, 1966:31). Para Aristóteles (in Milch, 1966) virtude ou excelência são disposições, características, faculdades, qualidades.

Além disso, tal como a felicidade deve ser partilhada por muitas pessoas (Aristóteles, in Milch, 1966) também a experiência profissional deve ser partilhada, “*pois o estudo e o esforço tornam-na acessível a qualquer pessoa*” (Aristóteles, in Milch, 1966:28), refere o filósofo, no caso da docência parece fazer o mesmo sentido. É que, para Aristóteles este tipo de felicidade só pode ser gerado “*por uma pessoa que viva numa comunidade*” (Aristóteles, in Milch, 1966:28), pois tem como finalidade “*gerar um certo carácter nos cidadãos de uma comunidade, para os tornar bons e dispostos a realizar acções nobres*” (Aristóteles, in Milch, 1966:28).

Uma coisa é boa se serve o propósito para que existe (Milch, 1966) por exemplo diz-se que “*uma faca é boa quando corta bem. Uma árvore de fruto é boa se produzir os frutos que dela é razoável esperar*” (Milch, 1966:33). Transferindo o raciocínio, pode-se dizer que a formação docente é boa se produzir bons profissionais, isto é se cumpre o propósito para o qual foi concebida. Os docentes são bons se tiverem um bom exercício e acção, isto é se satisfazem o propósito para o qual a profissão constituída. As escolas e os jardins de infância são bons se dão resposta às necessidades das crianças e dos pais com qualidade, isto é se servem o propósito para o qual foram criados.

Mas, Aristóteles (in Milch, 1966) considera que nenhum propósito humano pode ser realizado sem o uso da razão. É aqui que toda a actividade reflexiva do profissional docente é fundamental, pois da reflexão na formação, da reflexão na actuação e da reflexão sobre a actuação contextualizada, depende a melhor realização dos propósitos para a qual foi criada. E, é desta capacidade reflexiva que depende a boa e adequada conduta ou seja pensar e agir com ética profissional.

Importa lembrar que existem dois tipos de virtudes⁷⁸: a intelectual e a moral (Aristóteles, in Milch, 1966). Para o filósofo a “*virtude intelectual resulta da aprendizagem. A virtude moral, por outro lado, surge em resultado do hábito e da prática*” (in Milch, 1966:35). Assim, se as disposições de natureza intelectual se desenvolvem como resultado da aprendizagem, no contexto da profissão docente, a formação desempenha um papel primordial na medida em que a orientação de alguém mais experiente pode despoletar para a aprendizagem que conduz e aponta para a boa prática e desempenho. Por seu turno, as disposições de natureza moral desenvolvem-se através do hábito e da prática, isto é, do exercício e da experiência. Como refere Aristóteles (in Milch, 1966:35)

⁷⁸ Relembra-se que o significado de virtude para Aristóteles (in Milch) é a excelência em termos de disposições, características, talento, génio...

“As virtudes morais, porém, só são adquiridas pelo exercício, tal como a perícia nas artes e ofícios só é adquirida através da experiência. Por exemplo, tal como os homens se tornam construtores ao construir, e harpistas por tocar harpa, assim se tornam justos executando actos justos e temperados, exercendo o autocontrolo”

Então, no âmbito da profissão docente a boa prática e a boa experiência conduzem ao desenvolvimento de boas virtudes morais da profissão. Mas, o contrário também parece ser verdadeiro. Isto é, se o docente em formação vivencia más experiências e usa más práticas, desenvolverá más virtudes morais, más disposições e más competências. Mas quando o docente tem a oportunidade e o hábito de exercer práticas de qualidade, competências de qualidade e de pôr em acção disposições de qualidade, então terá possibilidade de conseguir o desenvolvimento da excelência ou da virtude moral. Em suma, é necessário ter oportunidade de praticar o bem para se ser bom, pois a acção reflecte-se no nosso carácter, como refere Aristóteles (in Milch, 1966). Transportando esta ideia para a profissão docente, isto implica que para se edificar um bom docente este tenha oportunidade de experimentar e exercer boas práticas. Neste quadro, os locais de iniciação à prática profissional, como os contextos de estágio, são fundamentais para a aprendizagem e a experiência de boas práticas. A formação em contexto, enquanto estratégia privilegiada de reflexão sobre o que são boas ou más práticas e sobre acções certas ou erradas; enquanto estratégia de intervenção, mudança e melhoramento das práticas pode constituir para os profissionais a oportunidade de fazer boas experiências e de exercer boas práticas e conseqüentemente de transformação e excelência profissional. Neste contexto de formação, torna-se fundamental investigar sobre *“os problemas das acções certas e erradas, e da conduta adequada”* (Aristóteles, in Milch, 1966:36), pois isto é antes de mais uma questão ética e das opções informadas dos profissionais.

É que, como se disse anteriormente, um profissional para ser bom, deve usar boas práticas. Mas, o uso e o exercício de boas práticas são uma opção e as opções implicam conhecimento, discernimento e escolha. Neste sentido, atente-se às palavras de Aristóteles: *“O homem virtuoso é aquele que actua de maneira comum aos homens virtuosos, isto é, sabe que aquele acto é a coisa certa a fazer naquelas circunstâncias, e fã-la pelos motivos certos”* (in Milch, 1966:40). Esta consideração implica a prática de actos virtuosos, mas actos informados que são resultado do conhecimento e da

deliberação. É nesta integração de sentidos, que Aristóteles (in Milch, 1966:40) refere que há três condições que estão subjacentes à prática de um acto virtuoso:

- “a) Que o agente tenha plena consciência do que está a fazer;*
- b) Que escolha deliberada mente a sua acção, e por si próprio;*
- c) Que o acto provenha de uma disposição moral arraigada.”*

A consciência informada, a escolha ponderada e a disposição firme são as características de quem age com virtude ou excelência. Segundo esta proposição, Aristóteles considera que *“a virtude no homem, é a característica que dele faz um bom homem e o faz desempenhar bem a sua função”* (in Milch, 1966:42). Transpondo este pressuposto para a formação docente, um profissional virtuoso é o que possui as características que faz dele um bom profissional, capaz de desempenhar bem a sua função (qualidades, disposições, conhecimentos e saber). O bom desempenho depende, ainda, do equilíbrio e da adequação da prática e aquelas da quantidade, da força e do peso das acções. Logo, para todas as acções é necessário obter um meio-termo a que Aristóteles denomina de *“justo meio”* (in Milch, 1966:42).

É que segundo Aristóteles (in Milch, 1966) todas as artes e ofícios visam este justo meio, esta média relativa que é condição para a virtude moral e para o que o filósofo pensa constituir o êxito. Assim, para o filósofo:

“A virtude moral pode ser definida como uma disposição para escolher a média relativa para si próprio, determinada por um princípio racional (isto é, pelo princípio racional que seria aplicado por um homem dotado de sabedoria prática e senso comum)” (in Milch, 1966:42)

Esta excelência da acção, orientada pelo conhecimento que vem da experiência e do bom senso, e que se concretiza no justo meio⁷⁹, explica qual é a concepção de virtude para Aristóteles (in Milch, 1966). Logo a virtude é um termo médio experimentado em relação a pessoas ou a objectos e pela razão certa (Aristóteles, in Milch, 1966). É possível, agora, definir nas palavras do filósofo, mais inteiramente, a noção em causa:

⁷⁹ Resta, apesar de tudo, acrescentar que Aristóteles (in Milch, 1966) cria excepções para a noção de justo-meio no caso de algumas acções, pois na opinião do referido filósofo, nelas não existe justo meio. São exemplo disso as *“acções como o adultério, o roubo, o assassinato, são más em qualquer forma ou grau”* (in Milch, 1966:44). É que, de acordo com o mesmo filósofo o *“mau é mau em qualquer forma ou grau; o bem é bom em qualquer forma ou grau”* (in Milch, 1966:44).

“A virtude é uma disposição da alma segundo a qual, quando ela tem de escolher entre acções e sentimentos, conserva o meio-termo relativo a si própria. Este meio-termo é determinado por um princípio racional, do tipo daquele que seria formulado por uma pessoa dotada de bom senso e de sabedoria prática”

Transportando esta noção para o âmbito da formação docente é necessário que esta vise preparar os docentes para reflectirem e avaliarem as situações de modo a encontrarem o justo meio em cada situação da prática docente ou seja a acção virtuosa, a excelência da acção. Especificamente, a formação contínua terá um papel primordial ao apoiar os docentes nesta tarefa e, neste quadro, a formação em contexto pode constituir um modelo ideal, pois centra-se na análise de situações e das acções dos profissionais e utiliza o conhecimento teórico e prático dos mesmos para descobrir o justo meio nas diversas situações em que o excesso ou o defeito dificultam um trabalho pedagógico de qualidade. É que, é impossível encontrar, no campo da ética, a excelência através de fórmulas matemáticas ou regras de conduta exactas ou artificiais (Aristóteles, in Milch, 1966), o justo meio é relativo, por isso *“difere entre pessoas de diferentes disposições e em diferentes circunstâncias”* (Milch, 1966:48). No entanto, para a realização das melhores possibilidades da pessoa, Aristóteles (in Milch, 1966) enumera alguns princípios gerais. O primeiro refere que *“a pessoa boa é aquela que sente prazer e satisfação ao fazer coisas que estão em harmonia com o seu próprio bem e o bem dos outros”* (Milch, 1966: 50). Isto não é algo que aconteça instantaneamente, adquire-se *“através de acções que são executadas ao longo de um considerável período de tempo”* (Milch, 1966: 50). Quanto mais tempo essas acções forem realizadas mais depressa se tornam em hábito e menos custam a repetir-se e concretizar-se, pois efectivamente tendem a tornar-se automáticas até que venham a fazer parte da sua natureza (Milch, 1966). Segundo a opinião do filósofo:

“A princípio, as acções são realizadas por um sentido de dever, mas, quanto maior for o tempo por que prosseguem, tanto mais fácil se torna realizá-las e, uma vez desenvolvido o hábito, a actividade exige muito pouco esforço [...] Ora um bom carácter consiste num bom conjunto de hábitos, e só depois de eles estarem formados se pode dizer com certeza que a pessoa é boa. Enquanto os hábitos estão em formação, a pessoa está a progredir no sentido de uma boa vida, mas não chega lá enquanto eles não fizerem parte da sua natureza” (Milch, 1966: 50).

Transportando estes princípios para a profissão docente compreende-se por que é fundamental reunir a um dado perfil⁸⁰ uma formação continuada que inclua o conhecimento mas, também, a acção repetida, reproduzida, insistida⁸¹ até fazer parte da natureza do profissional e da essência da prática pessoal. Estas considerações representam um esclarecimento fundamental para quem, de algum modo, participa ou orienta actividades de formação, pois obrigam a reflectir sobre a conformidade dos modelos de formação, e constituem um alerta indispensável para ajudar, os formadores, a não desistir e a não desesperar em certas situações que parecem não avançar definitivamente.

Retomando o que se vinha explanando, anteriormente, a selecção deliberada de um determinado modo de acção pressupõe atingir um fim que a pessoa escolhe e pelo qual se torna responsável⁸². Esta determinação implica processos regrados pela ética, cuja função é de descobrir os princípios de conduta correctos e isso implica o conhecimento do fim e dos meios adequados para o alcançar. Neste contexto, Aristóteles (in Milch, 1966) explicita que a virtude intelectual “*processa as informações e formula regras*” (Aristóteles in Milch, 1966:90) para a atitude correcta em conjunto com a virtude moral que encontra “*o meio para satisfazer o desejo correcto*” (Aristóteles in Milch, 1966:90). Logo, a escolha que leva à acção é orientada por processos intelectuais e morais (Aristóteles in Milch, 1966).

Aristóteles sublinha que a expressão intelectual usa cinco faculdades para chegar à verdade:

- “1) *A ciência pura ou conhecimento, que diz respeito à faculdade científica;*
- 2) *A arte ou ciência aplicada, que diz respeito à faculdade deliberativa (calculadora);*
- 3) *A sabedoria prática ou prudência, que diz respeito à faculdade deliberativa;*
- 4) *A sabedoria intuitiva ou inteligência, que diz respeito à faculdade científica;*
- 5) *A sabedoria teórica, que diz respeito à faculdade científica” (in Milch, 1966:91)*

Assim, a ciência pura (conhecimento científico); a ciência aplicada (deliberação); a sabedoria prática (prudência); a sabedoria intuitiva (inteligência) e a sabedoria teórica constituem as faculdades intelectuais que a pessoa detém e usa para chegar a uma

⁸⁰ Alguém que sente prazer e necessidade em fazer coisas que estão bem para si e para os outros, isto é que procura a ética e a excelência na acção

⁸¹ Pois não é algo que surja inesperadamente, é fruto de uma acção repetida e que exige longo tempo

⁸² Base da acção ética

escolha, decisão ou conclusão. A definição de cada uma destas faculdades da pessoa é elucidada por Aristóteles do seguinte modo:

- Em primeiro lugar, a ciência aplicada (deliberação) ou arte é definida pelo filósofo como *“a disposição ou a característica de fazer coisas segundo a orientação da verdadeira sabedoria e, como, tal está relacionada com o domínio da contingência”* (Aristóteles in Milch, 1966:92). Trata-se de um conhecimento pragmático, orientado para a produção.

- Em segundo lugar, a sabedoria prática (prudência ou discernimento)⁸³ é *“a qualidade de ver o que é bom para si próprio, ou para o seu próprio grupo, em relação a qualquer questão [...]”* (Aristóteles in Milch, 1966:92). A sabedoria prática é uma autêntica disposição para a acção inspirada pela regra correcta e pelo poder de deliberação ou de escolha correcta do que é bom para o próprio e para os outros. A sabedoria prática é uma orientação para acção ética e situada no contexto. Nas palavras de Aristóteles a sabedoria prática:

“Permite-nos avaliar uma situação ou problema em termos das suas características gerais e decidir a maneira e a altura correctas de agir. A sabedoria prática possibilita-nos a avaliação correcta dos meios para chegar a um fim, dando-nos uma concepção verdadeira desse fim, e um bom padrão para avaliação das abordagens para chegar a esse fim” (in Milch, 1966:94).

Acresce distinguir virtude moral de sabedoria prática. A primeira faz a pessoa escolher os fins correctos, a segunda fá-la escolher os meios correctos, mas uma não pode existir independentemente da outra (Aristóteles in Milch, 1966). Aristóteles considera até que *“é impossível desenvolver a virtude moral sem um treino exaustivo da sabedoria prática”* (in Milch, 1966:96) e que *“a posse de qualquer virtude moral implica a posse da sabedoria prática, e a posse de sabedoria prática implica a posse de todas as virtudes morais”* (in Milch, 1966:96). Assim, se pode afirmar que as duas são interdependentes. Refira-se, ainda, que a sabedoria prática não é o mesmo que bom senso. Para o filósofo (Milch, 1966) o bom senso é uma característica inata que tem qualidades para se desenvolver em sabedoria prática. Isto é, uma pessoa com bom senso

⁸³ Aristóteles considera que a sabedoria prática ou prudência (phronesis) é *“a excelência da faculdade deliberativa da alma, e permite que se exerça a escolha certa. Permite-nos escolher os meios correctos para alcançar os fins correctos determinados pela virtude”* (in Milch, 1966:97).

possui uma vantajosa característica que sustenta e pode favorecer o crescimento da sabedoria prática.

De modo idêntico a Aristóteles (in Milch, 1966), também, Schön (2000) argumenta que os profissionais possuem um conhecimento prático. O conhecimento prático⁸⁴, que resulta da experiência e da reflexão durante e após a acção, dá sentido ao que os docentes realizam e, por isso, é validado pela própria prática (Schön, 2000). A atitude de reflexão sobre a acção, que Schön (2000) entende ser fundamental no processo de actuação, situa-se ao nível da perspectiva de Aristóteles (in Milch, 1966) que considera que nenhum propósito humano pode ser realizado sem o uso da razão. Assim, a actividade reflexiva parece constituir para os dois autores uma atitude fundamental, pois da reflexão depende o conhecimento prático e a melhor actuação e deliberação.

Bourdieu (2001), também, alude a um tipo de conhecimento prático que corresponde, de algum modo, às acções de um mesmo tipo, descritas por Aristóteles (in Milch, 1966) como uma disposição prática permanente, habitual e costumada e que integram a sabedoria prática. Estas acções de um mesmo tipo são definidas por Bourdieu (2001) através do conceito de *habitus*, explicado como “*as disposições (ou os habitus) e as tomadas de posição, as «escolhas» que os agentes sociais operam nos mais diferentes domínios da prática [...]*” (Bourdieu, 2001:6). No caso da profissão docente pode-se dizer que é a forma como os professores/educadores orientam e estruturam a sua prática mobilizando diferentes tipos de saber. Mas, os habitus são construídos em espaços sociais, dando lugar a “*práticas distintas e distintivas*” (Bourdieu, 2001:9) entre, por exemplo, grupos de docentes ou instituições educativas. É que, os habitus são “*princípios de classificação, princípios de visão e de divisão, gostos diferentes. Estabelecem diferenças entre o que é bem e o que é mau, entre o que está bem e o que está mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc.*” (Bourdieu, 2001:9) e são condicionados socialmente por uma “*classe de agentes*” (Bourdieu, 2001:9). Os habitus traduzem as características intrínsecas e relacionais que marcam um estilo de vida, de pessoas, de bens e de práticas (Bourdieu, 2001) e, deste modo, dependem dos diversos grupos sociais ou dos diferentes colectivos.

⁸⁴ É o mesmo que conhecimento-na-acção denominado por Schön (2000) que se caracteriza por um saber fazer que os profissionais desenvolvem ao agir. Este conhecimento baseia-se em regras e estratégias de actuação que têm origem na experiência interiorizada ou seja, é um conhecimento que se revela na execução da acção inteligente (Schön, 2000)

Nas circunstâncias da comunidade docente, a qualidade e a realização profissional acontece, para cada um, no seio do colectivo onde está integrado, e onde simultaneamente o produz e é produzido por ele, no quadro das acções que são hábito/costume ou que o grupo está disposto a assumir e a realizar. Neste contexto, a formação de docentes tem um papel determinante, na medida em que afirma ou contraria os *habitus* assumidos por um dado colectivo e cria motivações para que os docentes abracem novas acções ou práticas ainda não experimentadas.

- Em terceiro lugar, a sabedoria intuitiva (inteligência) é “*a capacidade de apreender os princípios fundamentais que são a base da ciência pura*” (Aristóteles in Milch, 1966:93). É a capacidade de compreender por indução o que vem da experiência de um certo número de casos particulares e que possibilita à mente captar uma verdade universal (Aristóteles in Milch, 1966).

- Por último, em quarto lugar, a sabedoria teórica é “*uma união da intuição (inteligência) e da ciência, e compreende o conhecimento científico completo em combinação com um entendimento do verdadeiro significado daquilo que a intuição deduz dos primeiros princípios*” (Aristóteles in Milch, 1966:93). A sabedoria teórica compreende a razão intuitiva e o conhecimento científico em conjunto com a apreensão dos seus princípios fundamentais (Aristóteles in Milch, 1966). Para Aristóteles (in Milch, 1966) a sabedoria teórica é a mais nobre sabedoria.

Cabe à formação inicial e contínua de docentes desenvolver todos estes saberes, formando profissionais com um perfil de desempenho de qualidade e finalidade ética, numa completa acepção do conceito. Isto é, alguém que sabe e delibera de forma informada sobre o que é bem, o que é justo e o que é melhor para si (docente e comunidade docente) e para os outros (as crianças, os alunos, instituição educativa, pais e comunidade). Neste contexto, será pertinente relembrar o “Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário” (INAFOP) cujas dimensões elevam o desempenho docente à exigência e ao nível do que antes se explanou com referência na ética aristotélica.

“Dimensão profissional, social e ética

1 - O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.
[...]

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

1 - O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam. [...]

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

1 - O professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere. [...]

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

1 - O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.” (Decreto-lei nº240/2001 de 30 de Agosto)

Isto significa que o professor/educador para ensinar ou educar tem de dispor de saberes próprios ao exercício da profissão, organizados em diversas dimensões, e balizados por critérios de profissionalidade e ética.

Isto significa que o saber e a prática, desvinculados da ética, podem ser de qualquer tipo, mas não o são quando se orientam por processos éticos. Isto significa que existe um bem saber, um bem agir, um bem educar, um bem ensinar... A prática da educação ética não ignora o conhecimento mas transforma-o numa praxis. A praxis constitui a consubstanciação do saber teórico e do saber prático. A praxis é acção prática em ligação com o saber teórico (Pacheco, 1995, 1996). A praxis docente resulta do cruzamento dos dois tipos de saber: teórico e prático (Pacheco, 1995, 1996). É que, a prática demanda teoria, pois para agir é necessário deliberar e, neste contexto, as boas decisões necessitam de fundamento e escolha justificada. É neste contexto que, no mundo da educação, a pedagogia pode constituir a área integradora fundamental, pois pressupõe o estudo dos processos de construção do saber, dos processos de realização de actividades e situações de aprendizagem, dos processos de pensamento e acção e dos processos interactivos entre os intervenientes no acto educativo (Meirieu, 2002). A pedagogia não é a compilação de métodos e técnicas de educação ou de ensino que se oferecem aos docentes, mas constitui um enquadramento teórico fundamental que serve de quadro de referência ao professor/educador (Meirieu, 2002). Toda a actuação com as

crianças/alunos pressupõe uma perspectiva pedagógica⁸⁵, uma gramática de actuação que determina procedimentos de actuação (Oliveira-Formosinho, 2003, 2004, 2005). A pedagogia desempenha um papel fundamental como instrumento de orientação e de análise, identificando questões e sugerindo alternativas (Meirieu, 2002). Os profissionais têm os seus quadros de referência e habitus construídos, que a cada passo fundamentam e orientam as suas práticas, de modo mais ou menos consistente. O contacto com outros quadros de referência não é suficiente para produzir mudanças ou melhoramento das práticas é necessário ir mais fundo e inquietar, abalar, questionar e fazer nascer a necessidade pessoal e profissional que conduz a novas práticas e outros habitus. Cabe à pedagogia fornecer a gramática para orientar esse processo e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2003, 2004, 2005). Este processo permite tocar, também, as crenças, os valores, a cultura, de um grupo de profissionais e, desse modo, se consegue perpetuar a mudança, pois trata-se de uma mudança que envolve, não só, novas aprendizagens e práticas, mas sobretudo uma nova atitude profissional (Oliveira-Formosinho, 2003, 2004, 2005).

Acresce referir que a transformação e o desenvolvimento profissional são favorecidos por contextos colaborativos de formação que promovem processos reflexivos e investigativos.

Capítulo VI – A Qualidade na educação pré-escolar

6.1 - Situando o conceito de qualidade

Sendo a qualidade um conceito simultaneamente polissémico (Pascal e Bertram, 1999; Moss e Pence, 1994) e polémico, pois inclui diversas visões, não é possível encontrar na literatura uma proposição que consiga de modo final definir este termo.

Apesar disso, de entre os vários conceitos de qualidade selecciona-se o definido pela NAYEC (Nacional Association for the Education of Young Children), que pela sua abrangência se pensa poder reunir algum consenso. Aquela associação define que a qualidade em educação pré-escolar consiste “num meio ambiente rico que promove o

⁸⁵ No caso dos educadores de crianças pequenas as perspectivas da pedagogia da infância são fundamentais para a construção de conhecimento e aprendizagem da profissão. E, neste contexto, as perspectivas mais actuais, herança pedagógica de pedagogos que desconstruíram a escola tradicional e criaram propostas alternativas, como a pedagogia construtivista, constituem uma referencia central (Oliveira-Formosinho, 2005)

desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças respondendo igualmente às necessidades das famílias” (Bredekamp, 1992 cit. Bairrão, 1998:48). Neste contexto, acresce referir que a qualidade implica também práticas adequadas à idade e ao indivíduo (Bredekamp, 1992 in Bairrão, 1998).

Contudo, verifica-se que se torna difícil encontrar critérios universais sobre o que é a qualidade porque se trata de um “conceito construído, de natureza subjectiva, referido a valores, crenças e interesses e não uma realidade objectiva e universal” (Oliveira-Formosinho, 2001). É que, se entre investigadores e peritos varia o entendimento sobre os critérios que definem e constituem um serviço de qualidade, porque depende de valores e crenças sobre o assunto, então se alargarmos a questão aos profissionais, aos pais, aos políticos, à comunidade e a outros agentes que têm ligação com a educação pré-escolar, encontramos uma maior diversidade de critérios sobre o que é a qualidade e a sua definição torna-se ainda mais diversa. Daí que Peter Moss (1994) tenha sugerido criar um conceito de qualidade a partir de uma participação alargada de diferentes actores sociais.

Assim, no quadro do paradigma teórico participativo (Balagueur, Mestres, Penn, 1992; Williams, 1995; Pascal, Bertram, Ramsden, 1994 cit. Oliveira-Formosinho, 2001:3) é possível encontrar alguns critérios comuns para a definição de qualidade, não deixando de evidenciar que se trata de um “processo problematizador, participativo, dinâmico, valorativo, situado” (Oliveira-Formosinho, 2001:3), portanto é mais um processo em construção (Pascal, Bertram, 1999). Não se trata de algo definitivo e aplicável a qualquer contexto. Antes pelo contrário, constrói-se na experiência local, num processo contínuo e dinâmico que reflecte, em cada momento, os interesses e aspirações de quem nele participa (Pence e Moss, 1994). Mas se a qualidade é um processo em construção, esta depende de todos os actores que se relacionam directamente e influenciam o seu processo e desenvolvimento.

A perspectiva que advoga a qualidade em educação como um processo construído pelos actores locais e, por isso, com impacto nas crianças, nas famílias e na comunidade interveniente, procura entender as perspectivas dos actores e apoiar a construção colectiva da qualidade. Nesta linha, Katz (1998) refere-se à avaliação da qualidade dos contextos educativos através de perspectivas múltiplas:

- perspectiva do adulto (top down perspective) que considera características do contexto, do ambiente, do equipamento e do programa;

- perspectiva da criança (bottom-up perspective) que evidencia o modo como o contexto é vivido por esta;

- perspectiva das famílias e educadores de infância (out-side perspective que revela como o contexto é experienciado por aqueles intervenientes;

- perspectiva dos profissionais (inside perspective) que mostra como estes operacionalizam, vivem a prática e se relacionam.

- finalmente a perspectiva societal (out-side perspective) que considera os factores ligados ao serviço e à satisfação das necessidades da comunidade e sociedade.

A perspectiva que advoga a qualidade em educação como um processo construído pelos actores locais baseia-se nos critérios das cinco perspectivas como elementos determinantes do desenvolvimento da qualidade num contexto de educação pré-escolar.

Pode-se, então, encontrar um leque diversificado de definições sobre qualidade, que revelam a polissemia deste conceito e a sua natureza axiológica, cultural, política e contextual. A sua natureza dinâmica verifica-se pelo facto de os programas de promoção da qualidade terem sucesso (Oliveira-Formosinho, 2000 b; Oliveira-Formosinho, e Formosinho, 2000). Mas, os diversos os critérios utilizados para caracterizar o que é a qualidade dão origem a diferentes modelos e projectos de avaliação e desenvolvimento da mesma.

Assim, Oliveira-Formosinho (2000^a) salienta que a qualidade tem sido a tónica de diversos autores realizando pesquisas sobre os contextos e a adequação do desenvolvimento da criança (Stipek, Daniels, Galuzzo e Milburn, 1992), a interacção verbal das crianças e dos educadores (Philips, McCartney e Scarr, 1987), o estilo dessa interacção (Holloway e Reichardt-Erickson, 1988), e ainda sobre a análise dos contextos, dos processos e dos produtos (Pascal e Bertram, 1997).

Esta última corrente de pesquisas sobre a avaliação e o desenvolvimento da qualidade em educação pré-escolar tem no referencial de investigação e monitorização da qualidade o importante contributo do Projecto EEL (Effective Early Learning) produzido por C. Pascal e T. Bertram (1997). Em Portugal este referencial tem vindo a ser incrementado sob a designação de DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias). Entre 1997-2000, sob a coordenação científica de Júlia Oliveira-Formosinho, este instrumento foi adaptado, à realidade portuguesa, pela Associação Criança e pelo projecto DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias promovido pelo ME-DEB-NEPE (1997-2000). Para o Projecto Infância da Associação Criança (Oliveira-

Formosinho e Formosinho, 2000), aquele referencial tem sido sustentáculo de larga investigação empírica.

Estudar a qualidade numa linha que integra os contextos, os processos e os produtos permite que se impliquem os profissionais de educação, as crianças e outros agentes que com eles interagem no cenário onde a educação pré-escolar se desenvolve.

Neste caminho, realizar um estudo sobre qualidade será tomar como principais relatores e actores aqueles intervenientes dando-lhes voz com a intenção de se compreender e captar a vivência dos sujeitos sobre a realidade que experienciam e descrevem, no quadro dos papéis que cada um desempenha, pois só o comprometimento dos actores torna viável a construção sustentada da qualidade (Vasconcelos, T., 2000).

Assim, numa perspectiva de procurar a qualidade a partir do interior do próprio processo terá de se fazer realçar as perspectivas dos educadores de infância, às quais se dará especial atenção no intuito de perceber que atribuição de sentido aqueles profissionais cometem à qualidade e à sua reconstrução. Mas, não só os profissionais de educação devem ser ouvidos, também as crianças, os pais os auxiliares de educação e outros agentes. Todos estes sujeitos revelam uma perspectiva diferente sobre o que é a qualidade. É que, num processo de construção de significado da qualidade seja importante colocar em diálogo as diversas perspectivas (Oliveira-Formosinho, 2001) dos sujeitos de um determinado contexto. De entre os diferentes actores, as crianças enquanto sujeitos experientes da qualidade são centrais para a sua definição, a partir do interior do processo. As crianças também devem, de acordo com Katz (1998), fazer parte do processo de discussão sobre a qualidade da instituição que frequentam e a sua opinião deverá ser considerada e respeitada (bottom-up perspective). Torna-se assim evidente o “olhar da criança, que precisa de ser observada e escutada no decurso de construção da qualidade” (Oliveira-Formosinho, 2001:175) porque se quer participante do processo de educação e construção de significado da qualidade na educação pré-escolar. Segundo Moss e Pence (1994) a criança torna-se, assim, um protagonista central, uma referência obrigatória para a definição de qualidade. Neste contexto, observar a criança em situação de jardim de infância e entrevista-la serão técnicas utilizadas (Graue e Walsh, 1998; Aldrige e Wood, 1998; Holmes, 1998) para compreender e pesquisar as questões sobre a qualidade a partir destes pequenos actores.

Mas, a qualidade não é apenas um conceito. A qualidade em educação é uma atitude que vem sendo assumida pelos actores sociais como uma postura de procura e

melhoria contínua. Neste sentido, o termo transcende a sua própria definição para ganhar o significado e o sentido de mudança e inovação.

Deste modo, concordando-se que os problemas e as necessidades existentes ao nível da educação pré-escolar exigem políticas consistentes e responsabilidades específicas do Estado para promover a qualidade neste sector educativo, também se crê que muito há a fazer a nível local e instituinte. É que, a qualidade e a mudança também se constrói nos contextos e conforme os contextos e desenvolve-se pela iniciativa dos agentes educativos que pretendem resolver problemas que lhes estão próximos. O envolvimento destes actores na mudança e na procura de qualidade é um contributo fundamental para a reestruturação e transformação das instituições educativas e para a melhoria da oferta dos seus serviços.

Contudo, são conhecidas as dificuldades que possuem estes movimentos sustentados, por vezes, pelo voluntarismo de uns e o espírito de “missão” de outros. Este facto, evidencia a necessidade de se criarem condições que apoiem, orientem e aprofundem as mudanças que nascem a partir dos contextos institucionais, estabelecendo parcerias que reforçam a iniciativa dos agentes educativos e colaborem na acção renovada, na mudança e na construção da qualidade. Esta perspectiva vai ao encontro do perfil de actuação, em que o desenvolvimento da qualidade e a mudança se efectua prestando um apoio sustentado aos profissionais de educação no contexto de trabalho. Como se sublinhou, antes, o papel dos actores na procura e desenvolvimento da qualidade e processos de mudança é fundamental, por isso torna-se relevante efectuar estudos de caso que visem uma análise densa e aprofundada desses processos para construir conhecimento sobre como se produz localmente a inovação (Pascal e Bertram, 1999).

Capítulo VII – Do tema à formulação do problema e aos objectivos desta investigação

7.1. Justificação do tema e formulação do problema

A insatisfação face a algumas realidades de educação pré-escolar, mas simultaneamente a necessidade de compreender a prática dos educadores de infância e de contribuir para os auxiliar a superar os seus problemas e dificuldades, bem como, a indispensabilidade de entender os contextos de educação pré-escolar e ajudar a elevar a

qualidade dos seus serviços fazia, no dia a dia, emergir muitas interrogações sobre os porquês de certos procedimentos; sobre as condicionantes à mudança; sobre a formação inicial e contínua; sobre o desenvolvimento profissional e sobre o desenvolvimento organizacional das instituições de educação pré-escolar. O que antes se referiu simplificava-se numa ou duas questões, sobre a acção dos educadores de infância, que se formulavam do seguinte modo: “porquê estas práticas?” e “como mudá-las?”.

A procura de resposta para estas perguntas iniciais obrigava, no dia a dia, a um diálogo constante entre a teoria e a prática observada e a uma reflexão aprofundada, mas o diálogo e a reflexão não bastava era preciso ir mais além estudar, investigar e intervir. Este foi o desafio lançado⁸⁶ que as inquietações obrigavam a agarrar e a enfrentar. Assim, a possibilidade de intervenção num contexto de educação pré-escolar e a oportunidade de mudança das práticas de um grupo de educadores de infância e de outros actores desta realidade educativa constituía um desafio pessoal, profissional e de pesquisa. Afigurava-se, pois, da maior importância ao partir para esta aventura recorrer ao saber de experiências reconhecidas e foi neste contexto que a perspectiva e o trabalho da Associação Criança, enquanto comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância, constitui um referencial primordial.

Era, igualmente, da maior importância objectivar o problema subjacente a esta intervenção e investigação. Assim se definiu que o problema seria:

- Como efectuar a mudança de um contexto de educação pré-escolar e as práticas de um grupo de educadores de infância e outros actores desta realidade educativa, através da formação em contexto.

Para a mudança das práticas dos educadores era necessário reconstruir a pedagogia que lhe estava subjacente e, deste modo, se ligou à pedagogia da infância a formação em contexto. Esta opção segue a orientação de que a mudança tem de ser feita com os actores e não só para ou sobre os actores. A proposta foi lançada a uma instituição de educação pré-escolar e aceite pelos seus responsáveis e profissionais. Esta era a realidade de pesquisa que constituía este trabalho. A pesquisa teria um cariz qualitativo pois tencionava-se compreender as perspectivas, as interpretações os significados dos sujeitos e a partir destas produzir colaborativamente a mudança (este processo será explicado com mais pormenor noutro momento desta dissertação). Estava-se perante um estudo de caso construtivista desenvolvido num cenário de

⁸⁶ Desafio lançado pela Associação Criança nas pessoas da Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho e Professor Doutor João Formosinho

investigação-acção. Parecia a maneira mais pertinente de abordar o problema em estudo.

De resto, não se definiu um plano prévio detalhado para elaborar o trabalho desde o princípio ao fim, antes se considerou que seria a experiência e os dados de pesquisa que indicariam, passo a passo, como proceder e que decisões tomar ao longo do percurso de investigação.

Igualmente, devido à natureza qualitativa desta investigação pretendia-se compreender e conhecer a realidade em estudo e não formular hipóteses para virem a ser testadas. Assim, não se formularam hipóteses, nem tão pouco objectivos ou questões de partida para responder (próprias de um plano de investigação tradicional e das perguntas de natureza positivista), pois considerou-se que da análise dos dados, ao longo da investigação, poderiam emergir as questões e os objectivos que orientariam e estruturariam a investigação (Ludke e André, 1986).

Desta forma, se deu início ao trabalho partindo do pressuposto de que o plano de investigação iria sendo encontrado e elaborado à medida que se fosse conhecendo a realidade em estudo. A citação de Bogdan e Biklen, que a seguir se apresenta, explica exactamente o que se vinha dizendo, ou seja a perspectiva advogada ao iniciar este trabalho:

“ainda que os investigadores possam ter uma ideia 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 à priori. É o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado” (1994:93)

Mas, à medida que se ingressava na realidade e se compreendia os significados e as acções dos seus intervenientes sentiu-se a necessidade de explicitar o problema desta investigação através da alteração da sua formulação inicial em questões mais específicas.

7.2. Perguntas de partida deste estudo de caso

Assim, se colocaram as seguintes perguntas que deram sentido a esta pesquisa e que se formularam do seguinte modo:

- Como e por que motivo os processos colaborativos são capazes de transformar a qualidade de um contexto de educação pré-escolar?

- Como e por que é que a (re)construção de conhecimentos sobre a pedagogia da infância podem ser transformadores de um contexto de educação pré-escolar?

7.3. Objectivos deste estudo de caso

Aquelas questões deram origem à formulação de alguns objectivos que serviram de fio condutor da pesquisa e que a seguir se apresentam:

Os objectivos que presidiram à elaboração desta investigação foram basicamente os seguintes:

- Conhecer as percepções dos actores sobre a pedagogia da infância e revelar as transformações que ocorreram a esse nível.

- Compreender como é que as mudanças individuais (decorrentes das novas aprendizagens; experiências; e percepções) têm um efeito na mudança da cultura profissional e do habitus do jardim de infância em estudo

- Compreender as implicações dos educadores de infância na produção e conhecimento da realidade e a sua capacidade para reverter esse conhecimento em saber e acção transformadora.

- Entender a trajectória de acção e de mudança dos actores e do contexto da intervenção.

As perguntas de partida e os objectivos delineados esclarecem a problemática em estudo e o que se deseja, efectivamente, investigar.

Resta agora referir que, nos capítulos anteriores, foram apresentados os quadros teóricos de referência, tanto no que respeita à formação e ao desenvolvimento profissional, como no que concerne à pedagogia da infância. Importa ainda sublinhar as considerações teóricas levantadas pelo conceito de qualidade pelo interesse que possui neste enquadramento.

Mas, uma investigação é a procura de resposta para uma questão ou um problema que, passo a passo, se pretende compreender melhor. É deste modo que se entende este trabalho que procura dar alguns passos no caminho do conhecimento e da compreensão sobre como transformar a pedagogia da infância e a problemática da formação em contexto. Esse caminho percorrido é o que se pretende apresentar nos capítulos subsequente.