

APRENDER

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE

Educação Básica

Das
Primeiras etapas

Nº 26 SETEMBRO DE 2002

PREÇO: 3 EUROS

Ficha Técnica

ISSN 0871 - 1267

APRENDER

N.º 26

Setembro de 2002

Director:

Abílio Amiguinho

Director Adjunto:

Fernando Oliveira

Coordenação do Tema Central

Amélia Marchão

Revisão:

Ana Margarida Marques, João Brás, Luís Henriques, Teresa Oliveira

Capa:

Cristina Sala

Secretariado:

Adelina Branquinho

Conselho Consultivo:

Nuno Oliveira (Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre), Fortunato Queirós, António Nóvoa, Bártolo Paiva Campos, Domingos Fernandes, Francisco Cachapuz, Isabel Alarcão, João Pedro Ponte, Jorge Arroteia, Maria do Céu Roldão, Maria Odete Valente, Natércio Afonso, Rui Canário e Teresa Ambrósio

Conselho Editorial:

Abílio Amiguinho, Albano Silva, Fernando Oliveira, Isabel Vila Maior, João Vintém, Manuel Miguéns, Maria João Mogarro e Teresa Coelho

Colaboram neste Número:

Amélia de Jesus Marchão, Ana Maria Garcia, Carmen Piñr, Ernesto Candeias Martins, Eva Delgado Martins, Eva Milheiro, Fátima Ferreira, Francisco Cid, Gabriela Portugal, Isabel Vila Maior, José Castro Silva, Luís Pargana, Luísa Álvares Pereira, Maria Beatriz Barreiros, Maria da Conceição Bagina, Maria Graciete Monge, Maria Isabel Lopes da Silva, Maria João Cardona, Mária José Mandeiro, Odete Galvão Santana, Teresa Sena Vasconcelos.

Composição:

Cláudia Lopes

Impressão, Montagem e Acabamentos:

Toldigráfica

Edição e Propriedade:

Escola Superior de Educação de Portalegre

Praça da República

Apartado 125

7301-957 PORTALEGRE CODEX

Tiragem:

1000 exemplares

Depósito Legal:

14 293/86

Preço:

3 Euros

Assinaturas:

7 Euros (3 números)

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.
Não nos comprometemos a publicar colaboração não solicitada.

ÍNDICE

<i>Editorial</i>	3
Entrevista	
<i>Continuidade Educativa nas 1^{as} Etapas da Educação Básica (Educação de Infância e 1^o Ciclo)</i>	
Entrevista de Amélia Marchão.....	4
Tema Central: Educação Básica - as Primeiras Etapas	
)	
<i>Dos primeiros anos à entrada para a escola - Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar</i>	
Gabriela Portugal.....	9
<i>Ser professor do 1^o ano: que continuidade com a Educação Pré-Escolar?</i>	
Maria Isabel Lopes da Silva.....	17
<i>Educação Pré-Escolar/1^o Ciclo do Ensino Básico - uma perspectiva da continuidade educativa</i>	
Maria Graciete Monge.....	27
<i>Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1^{as} etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1^o Ciclo)</i>	
Amélia de Jesus Marchão.....	33
<i>Entre o jardim de infância e a escola: encontros e desencontros...</i>	
Maria João Cardona.....	41
<i>Aprender a escrever e trabalho do sujeito</i>	
<i>De fio a pavio na construção da razão gráfica</i>	
Luisa Álvares Pereira.....	49
<u>Neste número destacamos</u>	
<i>Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico</i>	
Maria Emília Monteiro Nabuco.....	55
Experiência de Formação e Inovação	
<i>Um percurso rumo a uma Oficina de Marionetas em Santo Aleixo</i>	
Ana Isabel Silva, Ana Pintão, Cristina Morgado, Jesus Bochechas e Mónica Durão.....	62
<i>Formar para agir em continuidade. Uma experiência de formação na ESE de Portalegre</i>	
Ana Maria Garcia, Carmen Pilré, Maria Beatriz Barreiros e Maria da Conceição Bagina.....	69
Literatura para a Infância	
<i>Literatura para a Infância e Identidade Cultural num Projecto Europeu - um breve esclarecimento</i>	
Isabel Vila Maior.....	73
<i>Literatura para a Infância e Identidade Cultural num Projecto Europeu - o projecto em Portalegre</i>	
Odete Galvão Santana.....	74
Escola e Família	
<i>Envolvimento Parental na Escola: Relato de uma experiência</i>	
José Castro Silva e Eva Martins.....	79
Desenvolvimento Curricular	
<i>Reorganização Curricular do Ensino Básico (RCEB)</i>	
Luís Pargana e Maria José Mandeiro.....	89
Educação Intercultural	
<i>Programa de Educação Intercultural na Escola</i>	
Ernesto Candeias Martins.....	96
Ciências da Natureza e Formação de Professores	
<i>O debate actual em torno da influência das ciências da natureza no mundo ocidental e suas implicações na formação de professores - Parte I</i>	
Francisco Cid.....	108
Formação em Turismo	
<i>O Ensino Superior Público em Turismo em Portugal</i>	
Eva Milheiro.....	120
Notas de Leitura	124

Editorial

Consagrada como a primeira etapa da Educação Básica, a educação pré-escolar, ou a educação de infância num sentido mais lato, é frequentada por cada vez mais crianças, sendo por isso, ao contrário do que usualmente acontecia, o contexto educativo grupal que antecede a entrada da criança na escolaridade básica obrigatória. A investigação educacional confirma a importância da qualidade destes contextos e a sua implicação nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Não funcionando isoladamente e, entendendo-os numa relação directa e imediata com os contextos de ensino-aprendizagem que os precedem e, estamos a referir-nos às escola do 1º ciclo, cabe aos diferentes interventores (decisores de política educativa, a escola, os educadores e professores, as famílias, ...) preparar os momentos de transição da criança. Mas, mais do que isso, estar atentos aos percursos vividos para agir em função dos significados que a criança constrói e que lhe permitem aprender sem repetições e sem rupturas, assumindo-se e fazendo-se reconhecer como uma das peças fundamentais na gestão do currículo e da escola na sua globalidade.

Em Portugal, os documentos que regulam o funcionamento e o currículo da educação pré-escolar e do 1º ciclo afirmam a continuidade educativa e despertam os diferentes profissionais para uma intervenção que se concretize na facilitação de aprendizagens significativas, diversificadas e diferenciadas.

A Revista Aprender pretende por isso, neste número, reflectir a Educação Básica nas suas primeiras etapas, cruzando vivências e opiniões, situadas nas práticas educacionais, nas práticas de formação de educadores e de professores e na investigação educacional perspectivada na continuidade educativa nas suas mais diversas variáveis. Os textos que se apresentam poderão suscitar uma visão mais esclarecedora das diferentes dimensões que a continuidade educativa encerra e das diferentes questões que coloca aos intervenientes do sistema educativo.

Conscientes da complexidade desta problemática, pretendemos apenas lançar mais um espaço de partilha de testemunhos e de reflexões aberto a todos os interessados na instituição de uma cultura de formação e de intervenção, facilitadora de percursos de aprendizagem no sentido da inclusão e da formação ao longo da vida. Referenciamos essa cultura à emergência de uma racionalidade, por alguns denominada de pós-moderna, a que a escola básica poderá dar resposta e que, eventualmente, só o fará se souber e for capaz de afirmar princípios de valorização dos contextos, de melhoria da qualidade educativa para todos e da sua continuidade ao longo da vida.

Amélia de Jesus Marchão

APRENDER

Entrevista

Temática: Continuidade educativa nas 1^{as} etapas da Educação Básica (Educação de Infância e 1^o Ciclo)

A Professora Doutora Teresa Maria Sena de Vasconcelos é Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação de Lisboa. Tem como formação de base o bacharelato em Educação de Infância (1970). Fez uma pós-graduação em Psico-pedagogia (Madrid, 1973) e um mestrado em Ciências da Educação com uma especialização em Supervisão Pedagógica (Nova Iorque, Julho 1987). Doutorou-se em Ciências da Educação pela Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, Estados Unidos (Setembro de 1994), com uma especialização em Educação Pré-Escolar e Elementar. Exerceu funções docentes na Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, EU (1992-94).



Tem desenvolvido amplas actividades no âmbito da formação inicial e contínua de educadores e professores e tem colaborado em diversos projectos de inovação e dinamização pedagógica, na educação de adultos e na consciencialização de mulheres (Graal, 1975-83), com crianças e famílias em risco (South Bronx, Nova Iorque, 1984-87). Foi nomeada, em Comissão de Serviço, Directora do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação (1996-1999), exercendo simultaneamente as funções de coordenadora do Gabinete Interministerial para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (GEDEPE).

É professora convidada da Universidade Aberta e na Universidade Católica. É professora conselheira do INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores) na Comissão de Acreditação e Certificação. É, presentemente, Presidente da Direcção do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância).

É autora e editora de várias publicações, salientando-se o livro *Ao Redor da Mesa Grande: Prática Educativa de Ana* (Porto Editora, 1997), *A Educação Pré-Escolar nos Países da União Europeia* (GEP, ME, 1990). Foi co-autora, com João Formosinho, do *Relatório Estratégico para o Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal* (Ministério da Educação, Março, 1996). Tem artigos publicados em revistas nacionais e estrangeiras. Em Dezembro de 1999 foi agraciada pelo Sr. Presidente da República com o Grau de Grande-Oficial da Ordem da Instituição Pública.

1) Na actualidade, uma das tónicas do discurso educativo tem vindo a enfatizar a continuidade educativa como uma das variáveis que intervêm no sucesso ou insucesso das crianças, dos alunos. Gostaríamos de ouvir a Professora Teresa Vasconcelos acerca desta afirmação e da importância e contributos de práticas centradas na continuidade educativa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, em termos equilibrados e positivos.

TV - Na realidade, a temática da continuidade é fundamental em todos os níveis educativos e, nomeadamente, nas primeiras idades. Viajando à raiz da pedagogia, já John Dewey,

em *Experience and Education*, dizia que uma experiência sem continuidade era uma experiência superficial, não acabada, não verdadeiramente educativa, e falava no *continuum* de experiências como aquele que oferecia reais possibilidades para o desenvolvimento do ser humano. Se formos à raiz etimológica da palavra, continuidade significa duração, prolongamento, prosseguir o que está começado, uma duração não interrompida. Num simpósio muito recentemente realizado pelo CEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância) na Universidade de Évora, Miguel Zabalza falava-nos do tema da continuidade como um

conceito integrador no âmbito da educação de infância. Subjacente ao conceito de continuidade, segundo ele, está a ideia de conexão entre os diversos contextos de vida das crianças, a ideia de globalidade entre os diversos agentes da escola e a ideia de progressão, uma vez que as crianças vão avançando no seu desenvolvimento (no sentido vygotskyano de “adiantar-se ao desenvolvimento”). Assim, só pode haver transição ou transições, só pode haver transversalidade curricular, se tivermos como filosofia de fundo o conceito de continuidade. Sem continuidade, não há uma pedagogia aprofundada, uma aprendizagem enraizada na evolução e numa dinâmica ao longo da vida.

2) Os documentos curriculares (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Reorganização Curricular do Ensino Básico, Decreto-lei nº 6/2001) afirmam a necessidade de a educação/a escola apostar numa linha de continuidade educativa. Que dificuldades, no entender da Professora, poderão entravar a generalização de um sistema educativo caracterizado por contextos de desenvolvimento e aprendizagem marcados pela continuidade educativa?

TV - Temos em mãos um excelente conjunto de documentos curriculares para a educação básica, todos eles fundados numa filosofia de continuidade quer horizontal quer vertical, afirmando uma dinâmica de aprendizagem centrada no domínio de competências, não como mero treino behaviorista, mas como saberes-fazer em acção, integrando conhecimentos, capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas. Temos definido um conjunto de competências essenciais, isto é, de saberes que se consideram fundamentais, para todos os cidadãos, na nossa sociedade actual, tanto a nível geral como a nível das diversas áreas do currículo. Estes documentos apontam, inclusivamente, para um conjunto de áreas transversais às diversas áreas disciplinares, nomeadamente, abrangendo a educação para os direitos humanos, a educação ambiental, a educação para a saúde e o bem estar, a educação alimentar, a educação sexual e a educação para a prevenção de situações de

risco pessoal (prevenção rodoviária, prevenção do consumo de drogas). Foram ainda criadas novas áreas, de natureza transversal e integradora, que são a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica. No entanto, questiono: Quantos educadores de infância conhecem realmente a organização curricular e os programas do 1º Ciclo ou o documento das competências essenciais do ensino básico, ou mesmo o Decreto-lei nº 6/2001? Quantos professores do 1º Ciclo ou mesmo do 2º e 3º Ciclos sabem da existência de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar? A continuidade começa por nos conhecermos uns aos outros, sabermos o que uns e outros fazem, quais são as nossas respectivas preocupações. Quantos de nós temos realizado projectos em conjunto e não meras actividades justapostas? Continuamos a temer aquilo que é diferente, na consciência de que há diferenças entre os diferentes níveis educativos? Mas só aprendendo e convivendo com as diferenças é possível realizar trabalho conjunto, em real continuidade.

3) O reconhecimento da Educação Pré-Escolar como primeira etapa da Educação Básica parece-nos inquestionável. Com a publicação do Decreto-lei nº 6/2001, voltamos a ouvir enfatizar a expressão “Ensino Básico”. Esta ênfase poderá representar alguns constrangimentos, por exemplo, na construção dos projectos educativos e dos projectos curriculares na nova tipologia de escolas, concretamente nos agrupamentos de escolas com jardins-de-infância?

TV - Não me parece. A nova legislação cria condições e incentiva ao trabalho conjunto. Nomeadamente, o regime de autonomia das escolas (Decreto-lei nº 115/2000) incentiva as escolas a agruparem-se (não a justaporem-se) e a trabalhar em reais projectos colectivos, funcionando em rede, o que implica a partilha de recursos escassos, de pessoas. O reconhecimento da Educação Pré-Escolar como primeira etapa da Educação Básica veio colocar a Educação Pré-Escolar dentro do sistema educativo e não à margem dele. Pena é que o mesmo não tenha acontecido para a faixa etária dos 0-3 anos, porque de educação dos mais

pequeninos se trata e não de mera guarda.

4) A rede de Educação Pré-Escolar, a diversidade de instituições (Ministério da Educação, instituições particulares, instituições de solidariedade,...) não serão um entrave à aproximação às escolas do 1º Ciclo? Diversidades tutelares, opções educativas e sócio-pedagógicas, por vezes ainda tão diferentes, não poderão entrar processos que, nem sempre, os profissionais determinam (principalmente educadores colocados em instituições onde a componente social ainda prevalece)? Não haverá tendência para descontinuidades?

TV - Temos em mãos uma determinada tradição organizacional que se foi desenvolvendo porque não havia qualquer regulação do sistema. É verdade que tamanha diversidade pode criar descontinuidades. No entanto, a mais recente legislação publicada a partir da Lei nº 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, e a afirmação do princípio da tutela pedagógica única por parte do Ministério da Educação visam essa mesma regulação. No entanto, temos de reconhecer que muito está por fazer a nível intermédio. Será que as direcções regionais de educação trabalham de forma sistemática em conjunto com os centros regionais de segurança social? Será que os CAEs estão próximos das instituições e trabalham para a sua articulação? Somos o país das “quintas”, dos “territórios”, das “propriedadezinhas privadas” e, com esta dinâmica pouco saudável, impedimos que muitos e bons projectos possam desabrochar, matando-os com uma doentia burocracia. No entanto, acredito, convictamente, que a regulação essencial se faz a partir de dentro, entre educadores, coordenadores pedagógicos, gestores de instituições, etc. Numa dinâmica local centrada na resolução de problemas comuns é possível inverter esta dinâmica.

5) No entender da Professora, que estratégias, que opções se colocam aos educadores e aos professores do 1º Ciclo para uma aproximação real e que poderá redundar em esquemas operativos vocacionados para práticas facilitadoras de transições positivas, por exemplo?

TV - Creio já ter dito acima qualquer coisa sobre isto. São os projectos educativos comuns, centrados na resolução de problemas, que poderão constituir o elo facilitador de uma melhor articulação. Não é fácil. Mas podemos começar por pequenas iniciativas: uma feira pedagógica, um passeio comunitário, uma festa, e, não ficando pelas actividades episódicas, ir fazendo trabalho de fundo sistemático e articulado. Penso que o caminho se faz por aí. Criar espaços e tempos de reunião para partilha, discussão e planificação conjunta, para avaliação sistemática.

6) O que poderão as instituições, no que se refere à formação inicial, fazer para provocar essa afirmação real, para favorecer práticas centradas em parcerias vocacionais para intervenções marcadas pela continuidade?

TV - Essa é uma excelente questão e auto-critico-me enquanto formadora. Sem uma formação isomórfica, isto é, espelhando para os formandos o tipo de prática que pretendemos ver realizada, nada é possível. Assim, durante a sua formação inicial, os formandos futuros docentes do Pré Escolar e do 1º Ciclo, bem como de outros Ciclos, devem experimentar actividades e projectos conjuntos. É essencial entender que um projecto, ou mesmo uma área de conteúdo, podem ser semelhantes, o que varia é a forma como cada nível etário se apropria do mesmo. Podemos pesquisar um mesmo problema, por exemplo, a poluição de um rio, mas estudá-lo de formas diferenciadas e todas contribuindo para um projecto comum. Ao nível da formação inicial, será que os alunos se conhecem entre si? Têm disciplinas em comum, ou mesmo uma parte substancial da formação? Experimentam práticas curriculares transversais, a inter e a transdisciplinaridade? Estudam um mesmo problema, na sua complexidade, com o contributo de diferentes disciplinas? Entendem a dinâmica da continuidade a partir de dentro? Ao nível da formação contínua, especializada ou complementar, há a possibilidade real de formação conjunta? De abordar e estudar problemáticas a partir dos ângulos necessariamente diferentes dos níveis de

ensino nos quais exercemos a nossa actividade profissional? Temos um longo caminho a percorrer nesse sentido e temos de começar por ser nós, formadores, a aprender a fazê-lo uns com os outros, por processos sucessivos de tentativa e erro.

7) E no que se refere à formação contínua? Que conselhos daria às instituições, aos centros de formação?

TV - Apontaria para modalidades de formação contínua que envolvessem profissionais de diferentes níveis educativos, em torno de temáticas de formação comum como, por exemplo, o projecto educativo, o projecto curricular, a metodologia de trabalho de projecto na sala de aula, a avaliação. Porquê o projecto? Porque, por definição, o projecto é aglutinador, pressupõe uma abordagem centrada em problemas, construindo uma metodologia que segue o itinerário da pesquisa científica.

8) Que papel pode ter, na opinião da Professora, o Ministério da Educação, no que se refere, por exemplo, à divulgação de experiências positivas de relação, de articulação entre jardins de infância e escolas de 1º Ciclo?

TV - O Ministério pode e deve fomentar e divulgar iniciativas positivas. Veja-se o Programa Boa Esperança, Boas Práticas, do Instituto de Inovação Educacional. Pretende exactamente essa divulgação. Mas temos nós, enquanto sociedade civil, de nos organizar e divulgar as nossas práticas, documentá-las, escrevê-las, publicá-las. Temos de produzir saber. Há pouca tradição de publicação no âmbito da Educação de Infância e do 1º Ciclo. Desaprendemos a arte de escrever bem para contarmos a nossa prática a outros e para que a nossa prática não se perca no tempo. Como fazê-lo? Apenas exercitando, ganhando o hábito da escrita, escrevendo insistentemente.

9) E o GEDEI? Qual poderá ser o seu contributo? Como poderá chegar a toda a comunidade envolvida e, em concreto, a instituições de formação, às instituições de Educação de Infância, às escolas do 1º Ciclo?

TV - Repare que o GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância) é uma associação de carácter marcadamente científico, é uma associação que, no âmbito dos seus estatutos, "produz pesquisa e partilha informação, experiências e investigação, no âmbito da educação de infância, e que se orienta para a intervenção educacional no terreno e para a reflexão". O GEDEI tem um âmbito de intervenção que ultrapassa a Educação de Infância no seu sentido restrito (0-6 anos), contando entre os seus associados com um crescente número de sócios individuais e colectivos que se preocupam também com as questões do 1º Ciclo ou mesmo da linha de fronteira que vai até aos 10-12 anos. O GEDEI realiza simpósios temáticos anuais, todos eles ligados às questões da prática no terreno: o primeiro, em Lisboa, sobre o desenvolvimento sustentado da Educação de Infância; o segundo, em Braga, sobre formação prática dos professores e educadores; o terceiro, em Évora, sobre transições e transversalidades na prática pedagógica. Produz uma revista científica (*Infância e Educação: Investigação e Práticas*) que partilha e divulga as pesquisas mais recentes no campo específico da Educação de Infância. Executa trabalhos diversificados de consultadoria. Deu, ainda em 1997, um parecer sobre as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e elaborou ainda outro parecer, a pedido do então Secretário de Estado da Administração Educativa, sobre uma estratégia política para os 0-3 anos. Ao olhar para trás, reconhecendo que muito mais o GEDEI pode fazer, podemos dizer que já realizou obra.

10) Certamente, muito mais teríamos para perguntar e a Professora para nos dizer e partilhar connosco. As suas opiniões, as abordagens investigativas que nos pode transmitir, a experiência profissional (enquanto formadora da ESELx e, até não há muito tempo, como Directora do Departamento de Educação Básica) permitem-lhe posições claras sobre a continuidade educativa, enquanto variável favorecedora de percursos educativos positivos. Não vamos terminar, sem ainda lhe solicitar: Que sugestões, que recomendações

aos profissionais (educadores e professores do 1º Ciclo)? Que sugestões, que recomendações às famílias, na medida em que estas também não podem ser esquecidas neste processo?

TV - Aos profissionais eu diria: trabalhem em grupo, organizem-se e experimentem, não se isolem. Cada vez mais temos evidência de que é em interacção, na interdependência, que conseguimos ser eficazes. Longe vai o tempo de um individualismo criador. É em grupo que podemos ir mais longe. É em grupo que nos podemos desafiar mutuamente a fazer melhor. Não nos instalemos dentro das quatro paredes limitativas da sala de aula. Trabalhemos bem com as crianças, mas trabalhemos de forma eficaz, articulada entre nós. Sejamos profissionais reais. Reivindiquemos isso para o nosso estatuto, mais do que simples regalias. Mantenhamo-nos permanentemente inquietos face à nossa profissão. Pratiquemos de forma sistemática a inovação. Interroguem as nossas práticas. Não nos instalemos em caminhos já andados. Só assim poderemos fazer face ao esgotamento, à desistência, ao cansaço.

Aos pais diria que não se esqueçam de que têm poder. Poder para intervir nas escolas. Poder para exigir qualidade na educação que as escolas proporcionam aos seus filhos. Poder para denunciar *lobbies* de interesses que têm pouco a ver com uma educação ao serviço do desenvolvimento dos seus filhos. Poder para serem parceiros reais, isto é, interlocutores e não instrumentos nas mãos dos professores. Se os pais tivessem alguma vez experimentado a dimensão do seu poder real, não ficariam por menos do que isso. Compete à sociedade civil organizada (e os pais pertencem à sociedade civil) ser um interlocutor, um parceiro e um regulador para a melhoria da qualidade das escolas. Não será que os pais podem exigir que a educação pré-escolar seja mais do que guardar crianças, ou mantê-las entretidas? Não será que os pais podem exigir que o atendimento sócio-educativo tenha qualidade pedagógica? Não será que os pais podem exigir que os educadores de infância ponham em prática as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar? Temos ainda um longo caminho a percorrer para que possamos atingir uma real

participação dos pais na escola.

11) Educação Pré-Escolar ou Educação de Infância? Que implicações, ou não?

TV - Prefiro a terminologia Educação de Infância, por me parecer mais abrangente e mais completa. A terminologia Educação Pré-Escolar é redutora, muito definida em contraponto e por oposição à escola, como se fosse uma fase prévia que ainda não é escola. A terminologia Educação de Infância, por outro lado, é mais inclusiva, pressupondo uma atenção à etapa dos 0 aos 3 anos e, eventualmente, também, uma atenção aos 6-10 anos ou mesmo aos 10-12 anos. Abrange um *continuum* amplo. É dinâmica e interrogante. O que é hoje a infância? Como escutamos as crianças e os seus pontos de vista sobre o mundo, sobre a vida? Como tomamos as crianças como autoras do seu próprio desenvolvimento, seres competentes, sujeitos de direitos e deveres, capazes de fazer sentido (Bruner) sobre as coisas, de questionar, de criar novas possibilidades? Prefiro esta imagem da infância, do que a de vulnerabilidade e dependência absoluta, qual planta frágil. As crianças têm capacidades enormes que não estão ainda desenvolvidas, não utilizam nem um terço das potencialidades do seu cérebro. Precisam de adultos provocadores, como dizem os educadores de Reggio Emilio, adultos que as façam adiantar-se ao seu próprio desenvolvimento, mas respeitando a infância como uma etapa decisiva no seu percurso vital. Permitam-me que termine com um poema magnífico de Daniel Faria (*Dos Líquidos*) que nos fala de uma criança muito maior do que aquilo que podemos imaginar:

A criança fecha os olhos no muro
Conta o tempo que os amigos demoram
A transformar-se

Fecha os olhos no interior dos números
Olha para dentro e em redor e encontra-se
A si mesma
A criança pergunta se há-de ir ter consigo

Ela quer encontrar os amigos, ela quer
Que lhe respondam. Ela calcula a voz alta
A altura do muro, a progressão do silêncio.

Dos primeiros anos à entrada para a escola – Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar

Gabriela Portugal
Departamento de Ciências da
Educação
Universidade de Aveiro

Introdução

Assumindo a perspectiva de Bronfenbrenner (1989) de que sendo a ciência algo de maravilhoso nela estamos muitas vezes a redescobrir a roda, proponho-me neste artigo não apresentar uma visão original e nova do tema das transições e continuidades em contextos de infância, mas reunir sinteticamente um conjunto de ideias, com as quais me identifico, já desenvolvidas e expostas em várias publicações da organização americana Zero to Three – National Center for Infants, Toddlers and Families, particularmente as coligidas em *Heart Start: the Emotional Foundations of School Readiness* (1992).

Zero to Three é uma organização sem fins lucrativos que se dedica à promoção das oportunidades de um desenvolvimento global saudável das crianças muito pequenas e suas famílias. Pretende desenvolver e comunicar uma visão da importância dos três primeiros anos de vida e, por conseguinte, da importância da prevenção e intervenção precoce a este nível; pretende ainda difundir uma compreensão alargada da melhor forma de providenciar serviços de qualidade para as crianças e suas famílias e assegurar, em consonância, formação e boas práticas.

Nesta linha de pensamento, procurarei neste texto salientar a ligação ou continuidade – ao longo das inevitáveis transições contextuais vividas pela criança (da família para a creche,

da creche para o jardim de infância, do jardim de infância para a escola,...) – entre as primeiras experiências relacionais da criança e os seus comportamentos e desempenhos escolares posteriores.

1. A maturidade escolar começa nos três primeiros anos de vida

Quando a criança chega para o seu primeiro dia de escola, espera-se que ela saiba escutar, que siga indicações, que se interesse por jogos e tarefas, que inicie e termine pequenos projectos. Espera-se ainda que ela saiba expressar as suas necessidades, que respeite as necessidades dos outros, que saiba esperar e que reconheça quando necessita de ajuda (Zero to Three, 1992).

A Ana tem 6 anos e na sua sala, juntamente com cerca de mais 20 crianças, trabalha afincadamente na sua mesa. Sorri quando o professor se aproxima. É com um orgulho evidente que ela circunda as letras que vão bem com as figuras (Z para zebra, etc.). Embora inicialmente não percebesse bem o que deveria fazer, pediu ajuda ao professor e observou as outras crianças à sua volta.

Perto, o João está sentado meio fora da cadeira. A expressão facial é confusa e olha à volta para as outras crianças. Depois de garatujar com diferentes lápis de cor na sua folha de papel começa a ficar agitado. Agarra

num lápis de um colega e começa a “meter-se” com ele. O professor repreende-o e coloca-o de castigo no fundo da sala. De certo modo o João está aliviado. Pelo menos nos próximos minutos ele sabe o que fazer e o que os outros esperam dele. E, melhor ainda, ninguém ficou a saber que ele estava muito confuso e em dificuldades com o trabalho em mãos.

Os profissionais do desenvolvimento humano sabem que o sucesso escolar depende em grande parte de um conjunto de experiências vividas durante os três primeiros anos de vida. Essas experiências não se traduzem propriamente num conjunto de saberes factuais, nem têm a ver com a capacidade de ler ou de conhecer letras, nem com a familiaridade com números ou cores. Dizem sobretudo respeito às características das crianças que, independentemente do seu *background*, chegam à escola curiosas, confiantes, conhecedoras dos comportamentos que são esperados da sua parte, com segurança suficiente na procura de ajuda, capazes de se relacionarem com outros – qualidades estas largamente desenvolvidas, ou não desenvolvidas, nos primeiros anos de vida.

Grande parte das crianças com insucesso escolar tem falta de algumas ou de todas estas características fundamentais. Independentemente do seu potencial de desenvolvimento, as crianças pouco confiantes nas suas capacidades, que não foram encorajadas a alcançar objectivos desafiadores mas atingíveis, sem capacidade de expressar sentimentos, ideias e conceitos simples, que não se sentem responsáveis no controlo do seu comportamento (ou incapazes de o controlar) apresentam um “equipamento” muito pobre para aprender na escola. Claro que a qualidade da escola é um factor muito importante na forma como os seus profissionais lidam com as diferentes crianças e suas dificuldades. Muitas crianças pouco preparadas para a escola podem ser ajudadas através de atenção individualizada, de adultos persistentes e implicados, particularmente se as famílias das crianças são também envolvidas. Mas este tipo de atenção nem sempre está disponível e, em qualquer situação, a prevenção dos problemas é sempre mais eficaz que a sua remediação. Todas as crianças deverão chegar à escola capazes de beneficiar

plenamente da sua permanência nesse contexto.

Se a intervenção realizada ao nível da educação pré-escolar poderá colmatar muitas dificuldades das crianças, nem todos os programas pré-escolares produzem nelas estes efeitos positivos. Quando o fazem, frequentemente percebemos que, entre outros possíveis elementos determinantes da qualidade do contexto, o número de adultos é adequado, oferecendo serviços que muitas vezes ultrapassam barreiras tradicionais, burocráticas ou profissionais; adaptam-se às necessidades individuais da criança e da família, encarando a criança no contexto da família e a família no contexto da comunidade; são vistos pelas crianças e famílias como pessoas que se preocupam com elas, respeitadoras e de confiança, fornecendo serviços coerentes e importantes para elas.

Quando os estabelecimentos de educação pré-escolar ajudam as crianças a ultrapassar atrasos desenvolvimentais e atitudes de baixa auto-estima, por vezes já profundamente enraizados aos três anos de idade, realizam um serviço extremamente valioso. Mas a prevenção ainda tem de começar mais cedo. Tem de começar logo nas primeiras semanas e meses de vida, que é quando as crianças tentam pela primeira vez compreender e controlar o mundo que as rodeia, sendo estes seus esforços encorajados ou não; que é quando as crianças se focalizam e concentram numa determinada actividade, sendo isso possível, ou não; concluem pela primeira vez que o mundo tem uma organização e é previsível, ou não; aprendem pela primeira vez que os que as rodeiam são essencialmente confiáveis e disponíveis, ou não... É nestes primeiros anos que as fundações para as aprendizagens posteriores têm lugar, alicerçando os chamados atributos “Heart Start”, em contraste com o modelo cognitivo tradicional “Head Start” (Zero to Three, 1992).

2. Características que afectam o desempenho escolar

Quais as características essenciais às aprendizagens na escola? Em ambientes estáveis e de apoio, virtualmente qualquer bebé

saudável desenvolve os atributos “Heart Start” quase automaticamente. Os bebés saudáveis são curiosos, com vontade e capacidade de aprender desde o princípio.

Qualquer pessoa que observe um bebé tentando agarrar um objecto ou enfiar um objecto grande dentro de um pequeno ou levar a colher à boca e comer ou andar, percebe que a criança procura não apenas compreender o que a circunda, mas também dominar, isto é, ser capaz de fazer coisas com o que a rodeia: ser competente. Este ímpeto desenvolvimental, embora intrínseco e natural na criança, requer encorajamento e apoio por parte do adulto. A criança que consegue pôr-se de pé e é saudada e admirada pelo adulto desenvolverá uma atitude acerca de si própria, acerca da importância da curiosidade e persistência, bastante diferente da que desenvolve a criança cujo desempenho é ignorado ou a quem gritam para estar sentada ou a dormir.

O papel dos adultos, pais ou educadores, não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmam segurança emocional e encorajamento, ou seja, as fundações “Heart-Start” para aprender em casa, na escola e ao longo da vida.

Os atributos “Heart-Start” constituem o equipamento básico da criança para as aprendizagens escolares e podem resumir-se do seguinte modo:

1. Confiança – diz respeito a um sentimento de domínio sobre o próprio corpo, comportamento e mundo; sentimento de que, nas diferentes actividades, as probabilidades de sucesso são maiores que as de insucesso e que os adultos podem ajudar.
2. Curiosidade – o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer.
3. Intencionalidade – o desejo e capacidade de ter um efeito ou impacto nas coisas e de actuar nesse sentido com persistência. Claramente está em relação com um sentimento de competência, de eficácia.
4. Auto-controlo – a capacidade de modular e controlar os comportamentos, de formas adequadas à idade.
5. Estabelecimento de relações – a capacidade de ligação a outros, baseada no sentimento de se ser compreendido e de compreender os

outros.

6. Capacidade de comunicar – o desejo e capacidade de verbalmente trocar ideias, sentimentos e conceitos com outros. Isto relaciona-se com um sentimento de confiança e de prazer na relação com os outros, incluindo adultos.
7. Cooperação – a capacidade de conjugar as nossas próprias necessidades com as de outros numa actividade de grupo.

Como é que as crianças desenvolvem ou não as características que lhes permitem ser uma Ana ou um João, quando chegam à idade escolar? O que é que determina o nível de competência sócio-emocional da criança? Obviamente, isso é determinado pela acção complexa de várias forças, genéticas e ambientais. Por exemplo, problemas neurológicos ou experiências traumáticas podem afectar dramaticamente o desenvolvimento da criança. Mas os dados das investigações são claros: a qualidade da relação estabelecida com adultos significativos, particularmente os pais, tem uma influência extraordinária na sua competência emocional e sucesso escolar. As interacções precoces entre pais e bebés afectam profundamente o seu desenvolvimento psicológico e neurológico com impactos significativos na prontidão da criança para ser bem sucedida na escola e, enquanto adolescente, activamente exercer a sua cidadania.

São 5h da manhã e um bebé de 5 meses, Rui, chora fortemente dando a conhecer aos seus pais que tem fome. A mãe, exausta por meses de sono interrompido, cambaleante sai da cama, e dirige-se ao berço do bebé. Carinhosamente, pega nele dizendo, “olá, meu monstinho nocturno, não sabes que ainda é noite?” Afaga-o e embala-o, enquanto aquece um biberão. Depois mãe e filho vão dormitando, enquanto aquela o segura e lhe dá o leite.

No prédio ao lado, a Carolina, de 4 meses, chora igualmente. Os pais, exaustos, tentam ignorar o choro, mas logo o bebé berra desesperadamente. A mãe sai da cama e procura um biberão no frigorífico. Ao lado do berço, tenta enfiar o biberão na boca do bebé. Este está muito perturbado e não consegue

acalmar-se o suficiente para beber o leite. "Não queres? Então não bebas.", diz a mãe frustrada e irritada, atirando o biberão para o berço. Volta para a cama, deixando Carolina, chorando, com fome e sozinha.

Rui e Carolina aprendem muito acerca deles próprios e do mundo em resultado das diferentes interações com os seus pais. O Rui aprende que consegue comunicar com os outros, que ele é importante para os outros, que os adultos são confiáveis, podendo contar com eles em situações de frustração ou *stress*. Porque forma uma imagem positiva de si próprio e dos outros, muito provavelmente o Rui caracterizar-se-á por auto-confiança, auto-controlo, capacidade de se relacionar com os outros, ou seja, competências necessárias ao sucesso escolar. Assumindo que as suas necessidades emocionais continuarão a ser respeitadas e a relação com as figuras adultas calorosa e segura, muito provavelmente o Rui virá a ser um adolescente que se sente bem consigo próprio, com os outros e o mundo em geral.

Por seu lado, a Carolina formará uma imagem muito diferente dela própria e dos outros. Quando as suas chamadas de atenção são ignoradas ou obtêm respostas ríspidas e insensíveis, ela aprende a estar alerta e a desconfiar dos outros. Sem outras experiências positivas, ela ver-se-á a si própria como uma comunicadora incapaz ou como alguém não merecedor de afecto e de atenção por parte dos adultos. A Carolina terá falta de confiança na entrada para a escola e dificuldades de relação com os outros. As investigações indicam que a negatividade das suas experiências precoces lhe conferem uma elevada probabilidade de insucesso académico e problemas comportamentais e sociais durante a adolescência (Egeland et al., 1993).

Estas imagens e expectativas em torno de si próprio e dos outros formadas nos primeiros anos de vida têm uma influência dramática no desenvolvimento posterior, pois, uma vez formadas, são extremamente resistentes à mudança. É a experiência vivida da criança, em torno de si própria e dos outros, que funciona como uma lente através da qual ela lê e interpreta as novas interações sociais, muitas vezes ignorando ou desvalorizando os

elementos que não se coadunam com a perspectiva já formada. Além disso, ela terá uma enorme propensão para induzir comportamentos nos outros que confirmem as suas expectativas. Assim, embora a mudança seja possível, experiências e imagens negativas são tão mais dificilmente alteráveis quanto mais a criança conhecer cuidados insensíveis e não responsivos (Hawley, 1998).

Nem sempre é simples responder adequadamente aos sinais do bebé. Muitos pais, especialmente pais muito jovens e inexperientes, necessitam de ajuda para compreender quando o bebé tem fome, está aborrecido, quer brincar ou necessita de descanso. Mesmo os melhores pais podem experienciar dificuldades em responder adequadamente aos sinais dos bebés, quando conhecem elevados níveis de *stress* emocional ou económico. Além disso, se é fácil ser responsivo em relação aos chamados bebés temperamentalmente fáceis, pode ser particularmente difícil responder adequadamente a um bebé que não se coaduna com as expectativas parentais. O bebé pode ser pouco responsivo, altamente irritável ou "incansável". Mesmo o adulto mais confiante e atento pode ter dificuldades em estabelecer uma relação positiva com esta criança. Sem apoio, qualquer adulto se sentirá desencorajado na relação com a criança. Magoado com a não responsividade da criança, frustrado com a sua rabugice, um adulto inseguro pode começar a evitar ou a punir a criança. Isolado e não estimulado, o bebé torna-se cada vez mais difícil e as figuras adultas menos disponíveis para interações positivas.

Em ambientes de pobreza, este círculo relacional pode atingir elevados níveis de disfuncionamento (Egeland & Farber, 1984). A pobreza representa um factor de risco particularmente forte, tal como a inexistência de serviços de qualidade ou redes de apoio à família, formais (saúde, segurança social, educação,...) ou informais (amigos, vizinhos, família alargada,...). Contextos ou comunidades que oferecem boas condições de funcionamento às famílias representam importantes factores de protecção para a criança e respectiva família, ajudando a um desenvolvimento sustentado da infância (Hawley, 2000).

Significa isto que não são os pais, e muito menos as mães, os únicos responsáveis pelo desenvolvimento emocional saudável da criança. Outros adultos que interagem com a criança, desde avós, tios, amigos, vizinhos, profissionais da saúde, da segurança social e da educação, têm um importante impacto no desenvolvimento da criança.

3. Desenvolvimento emocional e cerebral

No momento em que ocorre uma interacção, mesmo a mais simples e banal (a mãe que brinca ao cu-cu com o seu bebé de 5 meses, que o conforta com uma canção de embalar, que conversa com ele,...), numa questão de segundos, milhares de células existentes no cérebro da criança são activadas, muitas das conexões existentes entre as células cerebrais são fortalecidas e novas conexões celulares são estabelecidas, acrescentando mais especificidade e complexidade ao intrincado circuito cerebral que estará activo ao longo da vida da criança (Shore, 1997).

É durante os 3 primeiros anos de vida que a maioria das sinapses é produzida. O seu aumento é espantoso até aos 3 anos de idade, tornando-se o cérebro da criança super denso e mantendo-se sensivelmente nesse nível até aos 10 anos de idade. A partir daí, o processo de desenvolvimento cerebral ocorre em dois sentidos: as sinapses várias vezes activadas em virtude das experiências repetidas da infância tenderão a tornar-se permanentes; as sinapses não suficientemente utilizadas tenderão a ser eliminadas. Por isso as experiências mais precoces da criança são cruciais para o desenvolvimento cerebral.

A poda de sinapses que não são estimuladas permite ao cérebro manter as conexões neuronais que asseguram determinadas respostas, aumentando a eficiência com que o cérebro faz o que necessita de fazer. Contudo, porque o cérebro opera segundo a regra "usa ou perde", a poda excessiva das conexões neuronais pode ocorrer quando a criança é privada de experiências estimulantes nos primeiros anos. Algumas áreas cerebrais tornam-se menos plásticas ou modificáveis quando o processo de poda termina.

A neurociência tem demonstrado que a

interacção com o ambiente não é apenas um acidente de percurso no desenvolvimento cerebral, mas é um requisito fundamental. As experiências vividas pelo bebé nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitectura do cérebro e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas.

Se é quase do senso comum que cuidados e estimulação precoces, calorosos e responsivos têm um importante impacto no modo como as crianças se desenvolvem, na sua capacidade para aprender e para regular comportamentos sócio-emocionais, começamos agora a compreender os mecanismos neurológicos que sustentam esse desenvolvimento. O modo como os pais e outros educadores se relacionam e respondem às crianças, o modo como medeiam a interacção com o ambiente afectam directamente a formação dos trajectos neuronais.

A investigação sobre o cérebro mostra ainda que cuidados calorosos, responsivos e adequada estimulação não representam apenas fonte de conforto e prazer para a criança. De facto, uma ligação forte e segura a uma figura materna, parece ter uma função biologicamente protectora, imunizando a criança, de certo modo, contra os efeitos adversos do *stress* (Gunnar, 1996).

A experiência de situações de *stress* parece induzir a produção de hormonas (cortisol) que afectam o cérebro, tornando-o mais vulnerável a processos que destroem os neurónios e reduzem o número de sinapses em certos centros cerebrais. E não será por acaso que as crianças que cronicamente convivem com elevados níveis de tensão, frustração ou ansiedade, e consequentemente segregando níveis mais elevados de cortisol, parecem apresentar mais atrasos desenvolvimentais do que as outras crianças. Mas bebés que recebem cuidados sensíveis e nutrientes no seu primeiro ano de vida parecem não produzir tanto cortisol perante pequenas situações de *stress* como as outras crianças e mais rapidamente e eficazmente eliminam essa resposta. Aliás, muitos autores também têm demonstrado que bebés que recebem cuidados responsivos e calorosos tendem a mostrar mais capacidades de resiliência ou de superação de dificuldades em fases posteriores da sua vida (Egeland, Carlson

& Sroufe, 1993).

Assim, embora certas interacções posteriores possam facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, os efeitos das interacções precoces podem ser profundos e duradouros. Assim, quando uma criança é, precocemente, emocional e cognitivamente negligenciada, funções mediadas pelo cérebro, de cariz cognitivo ou sócio-emocional, como empatia, capacidade de relação, controlo de emoções, parecem ser afectadas, resultando, por exemplo, em ansiedade, depressão ou incapacidade para desenvolver relações positivas com os outros ou em incapacidade da criança para aprender na escola.

Importa assumir que mesmo crianças que experienciaram situações traumáticas na sua primeira infância podem vir a funcionar e desenvolver-se saudavelmente em fases posteriores da infância ou adolescência. A investigação cerebral tem demonstrado oportunidades de mudança até à idade adulta e não sustenta a ideia de que a partir de uma certa idade o determinismo desenvolvimental é inelutável, pelo que a intervenção não produzirá qualquer efeito. Contudo, o preço em termos de sofrimento humano, desperdício de potencial, tempo, energia e dinheiro, tentando reparar ou remediar as situações adversas vividas pelas crianças é incomparavelmente maior do que os custos da prevenção destes problemas, promovendo um desenvolvimento cerebral saudável durante os primeiros anos de vida (Hawley, 2000).

4. Investir em creches de qualidade para prevenir

É hoje claro que aquilo que a criança experiencia nos primeiros anos de vida influencia profundamente o seu desenvolvimento cerebral e o modo como interagirá com os outros ao longo da sua vida. Os pais desempenharão o papel mais importante na provisão de cuidados psicologicamente nutrientes e estimulantes, mas necessitam, por sua vez, de informação e de apoio para o desenvolvimento das suas competências parentais. Apesar dos efeitos adversos da pobreza, algumas crianças parecem invulneráveis a essa situação. A investigação indica que, entre os factores de protecção que tornam estas crianças mais

resilientes que outras, encontra-se uma relação de vinculação segura com um adulto significativo (Egeland, Carlson & Sroufe, 1993). Os factores críticos que parecem capacitar os adultos para cuidarem bem das suas crianças, mesmo em situações adversas de pobreza, incluem informação e compreensão sobre o desenvolvimento da criança e apoios sociais e psicológicos. Famílias de risco que usufruem de redes sociais de apoio parecem ser mais capazes de assegurar um ambiente equilibrado e atento à criança, facilitando, por conseguinte o seu desenvolvimento e bem-estar. Não há dúvida que, se todos os pais beneficiam de informações úteis e apoios adequados ao desenvolvimento das suas crianças, alguns necessitam de uma assistência mais próxima e intensiva. Intervenções bem concebidas e atempadas (quanto mais cedo melhor) parecem ter impactos importantes no futuro das crianças em risco de atraso ou estagnação desenvolvimental (Shonkoff & Phillips, 2000).

Se cada vez mais famílias se confrontam com a necessidade de deixar as suas crianças entregues aos cuidados de outrem, torna-se crucial que os contextos de educação de crianças, nomeadamente os que intervêm mais precocemente, como é o caso das creches, forneçam cuidados promotores de bem-estar e desenvolvimento, assegurando o desenvolvimento dos atributos "Heart-Start".

Contextos de infância, creches ou amas, para atendimento colectivo de crianças, podem ser factores de enriquecimento nas experiências precoces das crianças e constituírem importantes centros de apoio às famílias. Contextos de elevada qualidade dirigidos para crianças com menos de 3 anos de idade conhecem os grandes desafios relacionados com as características únicas deste período de desenvolvimento (Lally et al., 1995):

- neste período, o desenvolvimento e a identidade emergente da criança acontece diariamente no contexto das relações que se estabelecem com um número reduzido de adultos;
- neste período, as crianças são vulneráveis, pois ainda não desenvolveram a capacidade de lidar adequadamente com tensões ou desconforto interno ou externo;
- neste período, o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo é mais

globalizante e integrado do que em qualquer outro período da vida;

- neste período, o crescimento em todos os domínios desenvolvimentais é mais rápido do que em qualquer outro período da vida, sendo as necessidades e interesses da criança o melhor indicador das competências emergentes a apoiar.

Programas desenvolvimentalmente adequados para crianças até aos 3 anos de idade requerem conhecimentos específicos, competências e uma planificação apropriada. Tal como um bom contexto de educação pré-escolar não é uma versão antecipada da escola, também o programa de creche é distinto de um dirigido a crianças de 3 a 5 anos de idade. Requer uma planificação cuidadosa, sustentada no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida, e flexibilidade para responder às necessidades de cada criança e família.

Se a investigação indica que, especialmente no caso de crianças e famílias mais vulneráveis, a qualidade dos cuidados é crítica para o desenvolvimento da criança, é preocupante saber-se que os cuidados disponibilizados em muitas creches não asseguram necessariamente um desenvolvimento emocional saudável. Frequentemente, os profissionais da creche não têm muita formação e em muitos contextos conversa-se e brinca-se pouco com as crianças, não tendo a criança oportunidade de estabelecer uma relação confortável e segura com um adulto especial, não sendo assim promovido o seu saudável desenvolvimento sócio-emocional. Se a investigação indica que é a natureza e qualidade das interações que distingue os programas de elevada qualidade, é fundamental que o programa de creche inclua:

1. Educadores sensíveis e calorosos, com formação específica sobre o desenvolvimento e particularidades da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces da criança e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias.
2. Baixa rotatividade e mobilidade dos técnicos, assegurando-se continuidade nos cuidados à criança. Cada criança está sob a responsabilidade de um ou dois adultos que

a alimentam, a mudam, a vestem,... brincam e conversam com ela, permitindo o estabelecimento de relações seguras.

3. Grupos pequenos de crianças e uma *ratio* criança-adulto baixa.

O elemento-chave em cuidados de qualidade é a qualidade das relações: na relação entre o bebé e a família, entre o bebé e o educador, entre os profissionais da creche e entre o profissional/educador e a família.

5. A creche enquanto sistema de suporte à família

Porque as famílias são os aliados naturais dos profissionais da pequena infância na procura dos melhores serviços de cuidados e educação para as crianças, um programa de creche concebido para fortalecer e apoiar as famílias guiar-se-á por um conjunto de princípios em torno da ideia de respeito e valorização das famílias. Assim, podemos sumariar, de acordo com Lally (Lally et al., 1995), as seguintes ideias:

1. A relação básica entre a creche e a família é de respeito e igualdade. A primeira prioridade da creche é a de estabelecer e manter esta relação enquanto forma de promoção do crescimento e da mudança. Creches de elevada qualidade claramente visam apoiar as famílias, comunicando o reconhecimento da família como o principal cuidador da criança, o respeito pelos valores e cultura da família e a confiança nos seus contributos para o programa da creche. Os profissionais procuram que as famílias se sintam confortáveis na partilha de preocupações sobre a criança ou outros problemas que possam afectar a sua relação.
2. As famílias são recursos vitais no programa da creche, criando-se várias oportunidades para se envolverem nas actividades e cuidados da criança, na creche. As capacidades parentais são recursos valiosos para os profissionais que promovem a participação das famílias em decisões e instâncias de gestão.
3. O programa tem em consideração as características sociais e culturais das famílias e da comunidade. Enquanto

espaço natural de encontro de diferentes famílias, é encorajado o estabelecimento de relações que permitam a partilha de dificuldades comuns na conciliação das funções parentais com as funções profissionais. Frequentemente, a creche funciona como uma ponte não só entre famílias como também entre outros serviços da comunidade.

4. Disponibilizar formação/informação a pais sobre necessidades e características do desenvolvimento humano é essencial. A procura de apoio e de informação é vista como um sinal de força da família e não como indicativo de défices ou problemas. Educadores conscientes da sua importância no apoio às famílias de crianças muito pequenas estão atentos à forma como diferentes membros da família vivem a separação da criança e expressam esses seus sentimentos. Adaptam o seu estilo de comunicação de forma a ajudar cada pai ou mãe a sentir-se seguro e confiante quando deixa o seu filho entregue aos cuidados da creche, deixando clara a forma de possível contacto quando ausentes. Ajudam os pais a compreender o quão importantes são para o seu filho. Quando necessário, os educadores podem ajudar os pais a perceber o temperamento da criança e a antecipar os desafios do desenvolvimento subsequente. Sabem que as famílias são todas diferentes e dedicam tempo a procurar ter em consideração essas diferenças, porque valorizam as famílias como o elemento constante na vida da criança.

Conclusão

Se a maior parte das famílias assegura a estimulação e calor necessários ao desenvolvimento e actualização do potencial de cada criança, os números relativos a negligência e abuso de crianças, bem como os relativos ao insucesso escolar precoce, indicam que muitas crianças não estão a receber aquilo de que necessitam nos seus primeiros anos de vida, ao nível do seu desenvolvimento emocional e do crescimento saudável do cérebro. Os custos, em termos de perda de potencial intelectual e emocional e o aumento dos problemas de aprendizagem, emocionais e comportamentais

são demasiado elevados.

As estratégias de intervenção tradicionais junto de crianças em risco de insucesso escolar têm frequentemente ignorado as fundações emocionais do desenvolvimento da criança, focalizando-se, por exemplo, na promoção do desenvolvimento cognitivo, ignorando o papel chave das experiências e relações mais precoces na prevenção do insucesso. Estratégias que considerem as necessidades emocionais dos mais pequenos devem ser consideradas e implementadas.

Claro que uma creche de elevada qualidade pode ser bem mais eficaz na prossecução dos atributos "Heart Start" quando faz parte de uma constelação de redes e relações de apoio existentes na comunidade que garantem o adequado funcionamento das famílias e o saudável desenvolvimento das suas crianças nos primeiros anos de vida. Embora importe investir em vários níveis da ecologia da família, destaco aqui o desenvolvimento de programas de intervenção precoce bem apoiados e o investimento em creches de elevada qualidade.

Bibliografia

- Bronfenbrenner, U. (1989). *Who cares for children? Unit for cooperative program*. Paris: UNESCO-UNICEF-WPF, nº 188.
- Egeland, B., Carlson, E. & Sroufe, L.A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5, Cambridge: Cambridge University Press, 517-528.
- Gunnar, M.R. (1996). *Quality of care and the buffering of stress physiology: its potential in protecting the developing human brain*. University of Minnesota-Institute of Child Development.
- Hawley, T. (1998). *Ready to succeed. The lasting effects of early relationships*. Washington, D.C.: Ounce of Prevention Fund and Zero to Three.
- Hawley, T. (2000). *Starting Smart. How early experiences affect brain development*. Washington, D.C.: Ounce of Prevention Fund and Zero to Three.
- Lally, J.R. et al. (1995). *Caring for infants and toddlers in groups: developmentally appropriate practice*. Washington, D.C.: Zero to Three.
- Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A. (2000). *From neurons to neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain*. New York: Families and Work Institute.
- Zero to Three (1992). *Heart Start: the emotional foundations of school readiness*. Washington, D.C.: Author.

Ser professor do 1º ano: que continuidade com a Educação Pré-Escolar?

Maria Isabel Lopes da Silva

Instituto de Inovação Educacional

Mudanças no 1º Ciclo e alargamento da Educação Pré-Escolar

As alterações introduzidas no sistema educativo, nomeadamente o alargamento da escolaridade obrigatória, provocaram uma mudança na situação do “ensino primário” que passou a designar-se “1º Ciclo”. Não se tratou apenas de uma questão de nome. Devido à sua integração no ensino básico, o 1º Ciclo deixou de ser claramente reconhecido como um grau de ensino com características próprias, para ser englobado nas orientações que se aplicam a toda a escolaridade obrigatória. Assim, “pode afirmar-se que a última grande reforma legal do ensino primário foi a de 1938” (Sarmento, 1998: 38), observando-se, mais recentemente, a propósito do projecto de gestão flexível do currículo, que este “visa, sobretudo, atender às características do 2º e 3º Ciclos, o 1º Ciclo, nem sempre se revê neste modelo (...)”. Acrescenta-se um pouco mais à frente que “é necessário atender à especificidade do 1º Ciclo adequando o desenho curricular às suas características organizacionais marcadas pela monodocência e a globalização” (Alonso et al., 2001: 59).

Não se pode esquecer que esta ligação com a educação básica teve outras consequências, com relevância para a formação inicial de professores. As licenciaturas para o 2º Ciclo, nas suas diversas variantes, passaram também a conferir o grau de bacharelato para o 1º Ciclo, tendo diminuído consideravelmente o número de cursos destinados exclusivamente à formação de professores para o 1º Ciclo.

Ligado ao ciclo seguinte da educação obrigatória, o 1º Ciclo foi também influenciado

do pelas transformações introduzidas na escolaridade anterior. De facto, a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97) perspectiva-a como “primeira etapa da educação básica”, estabelecendo a sua gratuidade e tendencial universalidade. Neste sentido, a situação de não obrigatoriedade que se mantém na Educação Pré-Escolar é uma falsa questão, visto que, “através da expansão da rede, melhoria de serviços e campanha institucional a favor da frequência”, se pretende conseguir que, progressivamente, todas as crianças daquela faixa etária frequentem a Educação Pré-Escolar (Formosinho, 1997). Deste modo, se o alargamento da escolaridade obrigatória determinou a passagem do 1º Ciclo “de ciclo único a ciclo inicial”, a expansão da Educação Pré-Escolar colocou-o na situação de “ciclo intermédio da educação básica” (Formosinho, 1998).

Outras mudanças no sistema educativo, como a implementação do regime de autonomia e o seu alargamento a escolas do 1º Ciclo e jardins de infância, com a conseqüente criação de agrupamentos horizontais e verticais, vieram também necessariamente influenciar a situação do 1º Ciclo e as suas relações com estabelecimentos educativos cuja acção se situa antes ou depois da sua.

Todas estas mudanças, quer as introduzidas no 1º Ciclo, quer as que incidiram sobre a Educação Pré-Escolar, suscitam a necessidade de conhecer os seus efeitos num e noutro nível, bem como na articulação entre ambos. O estudo dessa articulação foi uma das atribuições cometidas ao Instituto de Inovação Educacional, no âmbito do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar

TEMA CENTRAL
Educação Básica - as Primeiras Etapas

Escola Superior de Educação de Portalegre

(Despacho nº 69/I/ME/97). São alguns resultados desse estudo que serão apresentados neste texto.

A transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo - um estudo de caso

A opção por um estudo de caso resulta de se pretender observar consequências de mudanças recentes e, portanto, mal conhecidas, exigindo a compreensão em profundidade dos contextos, dos factores em jogo e das suas inter-relações. Neste estudo, começou-se por observar um jardim de infância para, no ano seguinte, recolher elementos que documentassem a transição das crianças que, tendo frequentado esse estabelecimento no ano anterior, estivessem no 1º ano.

Tendo começado pelo jardim de infância, os critérios de escolha do caso decorreram fundamentalmente das suas características e acessibilidade, tendo-se ainda atendido à sua situação como parte de um agrupamento. Assim, escolheu-se um estabelecimento da rede pública do Ministério da Educação, com quatro lugares, localizado numa zona populosa dos arredores de Lisboa. A dimensão do jardim de infância facilitava a contextualização do estudo, evitando a dispersão por vários estabelecimentos, assegurando, simultaneamente, que um número elevado de crianças transitaria para o 1º Ciclo, permanecendo muito provavelmente na escola sede do agrupamento. Tratava-se, ainda, de um jardim de infância com o qual havia contactos anteriores, o que facilitava o acesso ao terreno.

Neste processo, o estudo realizado no jardim de infância decorreu no ano de 1999/2000, tendo sido utilizada como referencial a proposta "Effective Early Learning" (Pascal & Bertram, 1996), traduzida e adaptada para português com o título "Desenvolvendo a Qualidade em Parceria" (DEB, 1998). Este trabalho, efectuado em colaboração com Lurdes Costa, implicou a realização de entrevistas aos diferentes intervenientes no processo educativo (educadores, auxiliares, Conselho Executivo, pais e crianças) e incluiu diferentes momentos de observação de crianças e educadores duran-

te actividades lectivas e não lectivas. Fez ainda parte da observação a recolha de documentação, entre outra, o projecto educativo do agrupamento.

A permanência no jardim de infância permitiu perceber que, apesar de integrados no mesmo agrupamento, não havia uma articulação entre o jardim de infância e a escola do 1º Ciclo, existindo mesmo alguns conflitos que foram, aliás, explicitados de parte a parte durante as entrevistas. Esta tensão, com algumas consequências no processo de transição, não teve qualquer efeito no estudo, visto a direcção do agrupamento ter apoiado a sua realização não só no jardim de infância, mas também no 1º ano do 1º Ciclo.

Este segundo momento do estudo decorreu em 2000/2001. Dos dados recolhidos fazem parte elementos de caracterização profissional e a realização de entrevistas aos professores que leccionavam o 1º ano. Estas entrevistas tiveram como finalidade não só averiguar o que pensam da Educação Pré-Escolar e da sua influência na aprendizagem das crianças, particularmente as que tinham frequentado o jardim de infância estudado no ano anterior, mas também saber como organizam o processo de ensino e aprendizagem e o situam face à Educação Pré-Escolar, como percebem a sua formação inicial e contínua para leccionar o 1º ano. É desses dados, recolhidos e tratados em colaboração com Isabel Passos, no âmbito do seu estágio de licenciatura em Ciências da Educação/Formação de Professores realizado no IIE, que se retiram alguns aspectos que procuram ilustrar as continuidades e descontinuidades, na passagem da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo.

Alguns dados de contexto

O agrupamento onde foi realizado o estudo situa-se, como referido, na periferia de Lisboa e integra apenas dois estabelecimentos: um jardim de infância e uma escola do 1º Ciclo. Cada um deles dispõe de edifício próprio e respectivo espaço exterior que, estando bem delimitados, permitem a comunicação entre ambos. Frequentam este agrupamento cerca de 600 crianças, das quais, aproximadamente, 100 o jardim de infância e 480 o 1º Ciclo. Trata-se de

uma população sócio-culturalmente heterogênea e diversificada (cerca de 1/4 dos alunos são provenientes de minorias étnicas e/ou linguísticas). A resposta à diversidade cultural é, aliás, uma preocupação do agrupamento com expressão no seu projecto educativo.

Estão colocados no agrupamento 36 docentes, dos quais 26 com turma (4 educadoras e 22 professores) e 10 sem turma (os membros do Conselho Executivo e assessores, os educadores e professores de apoio). Destes 36 docentes, 7 estavam nesse ano a fazer formação para obtenção do grau de licenciatura. Prestam ainda serviço no agrupamento 7 auxiliares de acção educativa, das quais 3 dedicadas ao jardim de infância e as restantes à escola.

O jardim de infância dispõe de quatro salas, para além de outras dependências (tais como salão polivalente, sala de reuniões) e também de um amplo espaço exterior. Como acontece em muitos jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação, em zonas populosas, a maioria das crianças tem entre 5 e 6 anos. No ano de realização do estudo, apenas 18 crianças permaneceram no jardim de infância, tendo todas as outras transitado para o 1º Ciclo.

Funcionando em horário normal, o jardim de infância não oferece actividades de animação sócio-educativa, dado haver tradição e facilidade de acesso, na zona, a instituições ou pessoas que recebem crianças em idade pré-escolar depois do tempo lectivo. No entanto, as crianças cujos pais o desejem (a grande maioria) pode almoçar na cantina da escola.

Para além da cantina e de outras dependências (cozinha, secretaria, gabinete do Conselho Executivo, etc.), a escola apenas dispõe de 11 salas de aula, o que, dado o número de inscrições, determina o funcionamento em horário duplo. A escola dispõe ainda de um pavilhão para actividades de tempos livres, geridas pela Associação de Pais, mas com capacidade para apenas 100 crianças.

Nem todas as crianças que frequentam o jardim de infância se matriculam na escola do 1º Ciclo do agrupamento. Das cerca de 80 que, no ano do estudo, tinham saído do jardim de infância, foram 52 as que permaneceram, constituindo 48% das 108 crianças que, no ano de 2000/01, frequentavam o 1º ano da escola. Porém, a taxa de crianças com frequência de Edu-

cação Pré-Escolar noutras instituições era muito mais elevada, aproximando-se dos 100%.

Sendo política da escola, após uma "má experiência" com um grupo de crianças vindas de uma escola particular que tinha ficado junto no 1º Ciclo, distribuir as crianças vindas do mesmo grupo/instituição por várias turmas, as cinco professoras que, nesse ano, leccionavam o 1º ano todas tinham recebido crianças do jardim de infância, pelo menos de três, mas nalguns casos dos quatro grupos. Por isso, foram recolhidos dados de todas, embora tivessem surgido algumas dificuldades em relação a uma das turmas, em que a professora, por motivos de saúde, apenas assegurou, e com pouca assiduidade, o início do ano. Colocada uma substituta, também esta não permaneceu muito tempo na escola, sendo, por sua vez, substituída por uma terceira. Em virtude destas vicissitudes, que infelizmente não são raras, e com consequências mais graves para o grupo de crianças do que para a investigação, só foram recolhidos dados desta última professora.

As professoras do 1º ano - diversidade de percursos e convergências

Os docentes que se encontravam nesse ano a leccionar na escola eram todos do sexo feminino, por isso se usará como referência o termo professora. Sendo a sua formação inicial muito diversa e ilustrativa da variedade de formações que actualmente coexistem no 1º Ciclo, os seus percursos profissionais eram também diferentes. Esta diversidade, bem como as características da sua situação na escola, encontra-se resumida no quadro seguinte.

Caracterização dos professores do 1º ano

	Profª 1	Profª 2	Profª 3	Profª 4	Profª 5
Formação inicial/ano de conclusão	Bach. 1º ciclo (1981) Em comp. de formação	Lic. Mat./Ciências (1997)	Bach. 1º ciclo (1994) Lic. Mat./Ciências (inc.)	Bach. 1º ciclo (1999) - 1 ano Lic. 1º ciclo	Lic. Pós-Françês (1998)
Escola de formação	Magistério Público	ISE Pública	ISE Privada	ISE Privada	ISE Pública
Anos de serviço	19	4	5	3	(1)
Nº de escolas em que trabalhou	9 públicas	4 públicas	8 públicas	1 privada - 2 públicas	3 públicas
Situação profissional	QDV	QDV	QDV	QDV	Contratada
Tempo na escola	5º ano	1º ano	1º ano	1º ano	Meses
Horário	Manhã	Tarde	Manhã	Tarde	Tarde
Nº de alunos	24	21	25	18	20
Nº de alunos vindos do JI	18 (de 3 grupos)	8 (de 4 grupos)	11 (de 4 grupos)	6 (de 3 grupos)	9 (de 3 grupos)

Tendo realizado a sua formação inicial em instituições públicas ou privadas, nenhuma destas professoras vinha da mesma escola. Com idades compreendidas entre os 20 e os 40 anos, no seu tempo de serviço, que decorreu em geral em escolas públicas (só uma tem experiência no privado), diferencia-se uma com maior experiência – 19 anos – e outra que, tendo cerca de um ano de serviço, nunca tinha permanecido um ano inteiro com uma classe, sendo a terceira escola em que se encontrava a fazer substituições como contratada. As três restantes têm um tempo de serviço que se situa entre 3 e 5 anos. Se uma ainda se encontra em situação precária, todas as outras pertencem ao quadro de vinculação distrital, embora só a que tem mais anos de serviço tenha conseguido alguma estabilidade na escola. As restantes têm mudado pelo menos todos os anos de estabelecimento de ensino, estando pela primeira vez nesta escola.

O número de alunos por turma varia entre 25 e 18, devendo-se a redução à presença de crianças com necessidades educativas especiais, uma das quais já tinha apoio no jardim de infância.

Analisando um pouco mais detalhadamente os percursos destas professoras, encontramos apenas uma (profª 1) que teve o que se pode chamar um percurso “tradicional”: formação inicial realizada numa escola de Magistério, passagem por várias escolas, onde ensinou todos os anos do 1º Ciclo (cinco vezes o 1º e o 2º e sete o 3º e 4º). Da sua experiência guarda saudosas recordações do trabalho numa aldeia a 15 km de Lisboa, só com 16 alunos, referindo as suas dificuldades em ter uma turma que considera demasiado grande.

Uma outra, também com formação específica para o 1º Ciclo, teve um percurso peculiar. Começou por tirar uma licenciatura no domínio das artes plásticas, área em que chegou a trabalhar. A dificuldade de emprego levou-a a dar aulas de formação profissional numa instituição, durante 4 anos, de onde saiu por falta de habilitação para a docência. Porque tinha gostado da experiência, decidiu realizar formação específica para ser professora do 1º Ciclo, embora tivesse encarado a possibilidade de tirar o curso de educadora de infância. “Como já tinha dado aulas a miúdos mais velhos, comecei a pensar que os outros eram bebés e não me

sentia tão à-vontade e resolvi ir mesmo para o 1º Ciclo” (profª 4). Fez os três anos do curso, numa ESE privada, para obtenção do bacharelato, que terminou no ano em que a formação inicial de professores passou a licenciatura. Já a ensinar numa instituição particular, decidiu fazer o 4º ano para completar a licenciatura, o que não foi fácil: “ainda pensei duas vezes, mas depois vi que ou era naquela altura ou não era nunca” (profª 4).

Uma terceira professora obteve também o diploma de bacharelato para o 1º Ciclo numa ESE privada, em 1994, tendo começado a trabalhar neste grau de ensino, e matriculou-se para fazer o 4º ano na variante Matemática / Ciências, que está a completar (profª 3).

As duas professoras que realizaram os seus cursos de formação inicial em ESEs públicas, tendo obtido a licenciatura que as habilita para leccionar o 2º Ciclo, uma em Matemática/Ciências e outra em Português/Francês, são as mais novas. A sua experiência profissional tem decorrido no 1º Ciclo, dizendo uma: “eu tenho 4 anos de serviço e já fui professora do 3º e 4º juntos, do 1º, 2º e 3º juntos e [agora] do 1º ano” (profª 2); a outra que, como vimos, esteve sobretudo a fazer substituições, trabalhou no 2º e 3º períodos com um 3º ano, um 3º período com um 4º ano e, neste ano, também no 3º período, estava com um 1º ano.

Apesar da diversidade de formação e de percursos, podemos encontrar algumas características comuns neste pequeno grupo. A primeira é que todas dizem gostar de ser professoras, a segunda reside na importância que, também unanimemente, atribuem à Educação Pré-Escolar e no modo idêntico como explicitam as semelhanças e as diferenças entre o papel do professor e do educador. Partilham ainda uma terceira característica comum: valorizarem no 1º ano o ensino da Língua Portuguesa, com particular enfoque para a leitura e escrita, reconhecendo quase todas que a formação inicial não as preparou para essa área.

Gostar de ser professora e de leccionar no 1º ano

Todas as professoras afirmam gostar muito da profissão que escolheram: “é o que

gosto de fazer, adoro” (prof^a1); “gosto imenso, do fundo do coração” (prof^a 2). O desejo de ser professora foi para a maioria uma opção precoce: “desde os 5 anos” (prof^a 2); “foi sempre o que eu quis ser” (prof^a 3); “desde pequenina que disse que queria ser professora” (prof^a 5). Só para uma se tratou de um interesse já manifestado na idade adulta, mas que correspondeu a uma escolha com base em experiência anterior de ensino (prof^a 4). Para além disso, e exceptuando a que tem uma licenciatura em Português/Francês, que “preferia estar a trabalhar no 2º Ciclo, gosto mais dos 10-12 anos” (prof^a 5), todas as outras se sentem bem no 1º Ciclo e também gostam de ensinar o 1º ano: “eu gosto deles mais pequeninos, porque acho-os mais ternurentos (...) depois eu gosto de inventar e de mudar (...) e isso só é possível no 1º ano” (prof^a 1).

Uma delas reconhece que esse gosto não é comum na classe profissional. “As minhas colegas que nunca tiveram o 1º ano, dizem-me: “que horror o 1º ano!” (prof^a 2). Aliás, nos contactos havidos no ano anterior com o agrupamento, tinha-se verificado uma certa dificuldade em atribuir as turmas desse ano, o que parecia decorrer de alguma mobilidade docente, mas também de uma certa resistência dos professores que, “largando” o 4º ano, não estavam muito interessados em ter o 1º.

Este gosto pelos mais pequenos, e nomeadamente pelos do 1º ano, terá porventura a ver com a importância que estas professoras atribuem aos aspectos relacionais, considerando que o “bom” professor “é aquele que consegue chegar mesmo às crianças, é entendê-las, é favorecer, quer a afectividade, quer um ambiente em que elas gostem de estar, mais do que ensinar. Criar-lhes um ambiente onde elas se sintam felizes em aprendizagem, em cooperação e essas coisas todas” (prof^a1). Assim, o professor “deve ser muito paciente, muito tolerante... aceitar tudo, até os casos mais complicados (...) ser sensível a todos os problemas que uma criança apresenta” (prof^a 3). Se uma das professoras valoriza não só a relação com a criança, mas também com a família (prof^a 2), outra acrescenta que, para além da paciência, “eles precisam de sentir segurança e firmeza” (prof^a 4).

Parecem considerar que o 1º ano apresenta características que o distinguem dos ou-

tros anos do 1º Ciclo, exigindo que o professor seja capaz de “descer a essas idades (...) pode ser mais brincalhão e tolerante, embora com regras” (prof^a 3); seja “uma pessoa extremamente criativa, que tenha pulso” (prof^a 4). Para a mesma professora é necessário que “tente que as aprendizagens lhes pareçam [às crianças] importantes para isto ou para aquilo” (prof^a4).

De entre essas aprendizagens, importa, sobretudo, que as crianças aprendam a ler, o que para todas estas professoras é, simultaneamente, uma grande finalidade e um dos aspectos mais gratificantes de ensinar o 1º ano: “é bom ver as crianças a desenvolverem-se a ler e escrever, é bom chegar ao fim e ver o que elas conseguiram” (prof^a 2); “no 1º ano, gosto muito quando começam a ler” (prof^a 3).

Professoras e educadoras: semelhanças e diferenças

É consensual para as cinco professoras que a Educação Pré-Escolar é muito importante, afirmando uma que todas as crianças deveriam passar pelo Pré-Escolar e outra que deveria ser obrigatório. Também reconhecem, embora não tão claramente, os seus efeitos nas aprendizagens das crianças, declarando uma: “de todos os que tenho aqui, os que têm melhor aproveitamento tiveram Pré-Escolar” (prof^a 3).

Manifestam, no entanto, desconhecimento do que se passa na Educação de Infância, o que se pode inferir das respostas de algumas que, ao serem questionadas sobre a Educação Pré-Escolar, perguntam se as crianças entram aos três ou aos quatro anos, havendo quem explicita abertamente a sua ignorância: “o Pré-Escolar! Vou-lhe responder muito ingenuamente, não sei o que é” (prof^a 4), ou então, “nunca assisti a uma aula de jardim de infância (...) tinha muita curiosidade de ir lá ver” (prof^a2). Esta é, no entanto, a única professora que manifesta interesse em saber o que se passa no jardim de infância, esclarecendo que, numa outra escola, tinha colaborado com a educadora que trabalhava na sala em frente da sua, que era também um 1º ano. “Fizemos muitos trabalhos em grupo, uns faziam de uma maneira e nós fazíamos de outra e depois juntávamos tudo, ajudávamo-nos muito uma à outra. Aí é que eu notei a importância de haver uma rela-

ção entre a educadora e a professora do 1º Ciclo” (profª 2). Acrescenta que a situação não é comum, sendo mais habitual a falta de comunicação que encontrou nesta escola e, ainda, que teria sido vantajoso ter mais informação acerca das crianças que recebeu, vindas do jardim de infância.

Apesar de não saberem bem o que se passa na Educação Pré-Escolar, nem manifestarem especial interesse, com excepção da professora mencionada, em a conhecerem melhor, estas professoras não têm dificuldade em enunciar as suas expectativas em relação ao que as crianças deveriam ter aprendido no jardim de infância, indicando algumas possibilidades de continuidade, mas também estabelecendo diferenças.

Para três professoras, as Expressões são a área que consideram privilegiada na Educação Pré-Escolar: “o mais importante no Pré-Escolar será a parte plástica, a parte artística, a das expressões, a expressão plástica e a dramática também” (profª 4). Esta afirmação é partilhada por outra, embora com menos segurança: “no Pré-Escolar, penso que é mais desenvolverem a expressão plástica, a expressão corporal. Não sei bem” (profª 5). A opinião da terceira vai no mesmo sentido, valorizando “a pintura com as mãos, sujarem-se todos e sabem pegar num pincel” (profª 2). A primeira e última consideram, todavia, que as crianças não vêm suficientemente “trabalhadas” numa área a que dão também importância no 1º ano e que, por isso, deveria ter continuidade.

Reconhecendo, em geral, a necessidade de trabalhar as Expressões, a maioria admite não lhes dedicar muito tempo. Referindo-se especificamente à expressão plástica, uma afirma: “eu não trabalho muito as expressões, mas vou-me desenrascando, eles têm ideias brilhantes”(profª3); enquanto que outra menciona condições desfavoráveis para a sua prática: “não há nenhuma sala disponível para essas actividades. Depois há uma turma em baixo e outra em frente e eles nessas actividades fazem muito barulho (...). No trabalho de expressão canso-me muito” (profª1).

Os outros aspectos valorizados como devendo fazer parte da Educação Pré-Escolar incidem na socialização e no desenvolvimento da linguagem oral: “devia ser trabalhada a relação adulto-criança e criança-criança” (profª 2);

“é todo o desenvolvimento da linguagem, de estar com os outros, de partilhar...” (profª1); “é aprender a segurar num lápis e a exprimir-se com segurança e sem timidez” (profª 3). Uma outra professora admira-se que as crianças estejam pouco atentas aos contos que lhes lê, porque “isso na Pré devia ser importante e devia haver uma certa continuidade na motivação para a leitura” (profª 4). Acrescenta, porém, que as crianças estão interessadas em aprender a ler e todos os dias trazem livros, alguns dos quais acha “complicados” para a sua idade.

Mas, se apontam formas de continuidade, as professoras assinalam também o que, na sua opinião, distingue a Educação Pré-Escolar do 1º Ciclo. Trata-se fundamentalmente de diferenças de regras, de ritmo, de objectivos que correspondem a um trabalho mais “sério”, embora uma diga que “no jardim de infância também é sério, depende da idade deles” (profª3). Essa maior seriedade parece intimamente ligada à aquisição do código escrito.

No que diz respeito às regras, é acentuado por uma das professoras que há “regras básicas” que deveriam ser adquiridas no Pré-Escolar. Nota que, no início do ano, as crianças se levantavam sem dizerem nada, saíam da sala sem pedirem licença, embora se percebesse que não tinham consciência de que não o deviam fazer. Observa ainda que a tratavam pelo nome próprio, o que não acha correcto, porque “tem de haver uma certa distância”, não se importando que a tratem por você ou por tu, como quiserem. Se estes hábitos das crianças lhe causam alguma estranheza, desculpa-os, porque “também são muito pequeninos lá em cima [no jardim de infância] e devem ter outras maneiras de... outras regras” (profª 2).

Esta questão das regras é mencionada de forma idêntica por outras colegas: “eles [aqui] estão mais tempo sentados, têm trabalhos diferentes” (profª 1). Assim, face à acção do educador, “a parte do professor do 1º Ciclo é mais ingrata, mais autoritária, mais de regras”, porque “há o ter de estar mais sentado, o ter de ter atenção às aprendizagens” (profª 4). No mesmo sentido, é afirmado que, na Educação Pré-Escolar, “as crianças fazem as aprendizagens com base nas brincadeiras, uma aprendizagem suave (...). Eles aqui já têm de memorizar mais, de trabalhar mais” (profª 3). A mesma professora verbaliza uma ideia que atravessa

sa o discurso de todas: a necessidade de regras está ligada a uma maior exigência nas aprendizagens, dado que o professor “tem de se basear mais em objectivos bem definidos (...) que temos mesmo de cumprir de alguma forma, por vezes não nos podemos alargar. Temos metas muito curtas”. Ilustra esta afirmação com um exemplo: “nas histórias temos um objectivo muito definido que é eles aprenderem alguma coisa que já tenhamos dado” (profª 3).

Uma perspectiva muito semelhante é veiculada por outra professora, que também considera que estes objectivos e, nomeadamente, a aprendizagem da escrita e da leitura, constituem um “corte” entre o 1º Ciclo e a Educação Pré-Escolar. “Como eles no Pré-Escolar não têm a meta de ler, de escrever e dessas coisas, eu acho que a orientação deles devia ir para as tais áreas que permitem depois avançar para as nossas áreas (...). Só que o professor tem outras metas a atingir (...). Os pais esperam sempre que o aluno saia do 1º ano a ler e esse é o nosso compromisso (...). Se calhar aí [no Pré-Escolar] o compromisso é diferente...” (profª 1).

Não só para esta, mas também para as outras professoras, o que “marca” o 1º ano e o distingue fundamentalmente da Educação Pré-Escolar é a aprendizagem da leitura. Só uma considera que as crianças já deveriam vir do jardim de infância a “conhecer algumas letras e identificá-las em palavras, pelo menos as vogais” (profª 4), todas as outras acham que essa aprendizagem não cabe aos educadores.

Surgindo nos vários discursos menções ao interesse das crianças por livros e por aprender a ler, por exemplo, “no início, foi uma sede. Todos os dias me perguntavam quando começamos a ler e a escrever? Queriam trabalhar a sério. Tive de parar com os grafismos” (profª 2), não atribuem essa curiosidade a uma acção anterior. Ora, a observação realizada no jardim de infância tinha permitido verificar o modo como as educadoras trabalhavam seriamente a abordagem à escrita e as competências manifestadas pelas crianças nesse domínio. Esses saberes não parecem ser muito valorizados pelas professoras que as receberam, que apenas observam que algumas crianças aprendem muito rapidamente a ler. Para elas, esta aprendizagem, a que dão tanta importância no 1º ano, só nesse momento tem início, tudo o que está antes pode apenas contribuir para o que desig-

nam como “motivação”.

Aprendizagem da leitura – práticas de ensino e formação inicial e contínua

A preocupação com a aprendizagem da leitura é referida de várias formas, ao longo das entrevistas, como a área com que iniciam a manhã, a que abordam todos os dias, declarando mesmo algumas que descuram um pouco mais outras áreas, como a Matemática e o Estudo do Meio, em que as crianças têm, na sua opinião, maior facilidade.

No ensino da leitura, quatro dizem “não praticar um método puro” ou “fazer uma mistura”, mas ter como referência o analítico-sintético. Só uma diz utilizar o “método global”, acrescentando, “possivelmente foi influência dos meus estágios. Todas as professoras onde estagiei utilizavam este método” (profª 3). Esta é também a única professora que qualifica a sua formação inicial como “razoável”, acrescentando “tínhamos um estágio integrado (...) íamos aprendendo coisas e podíamos ver logo como resultavam na realidade” (profª 3). Todas as outras ajuízam negativamente essa formação por não as ter preparado para o embate com as escolas “reais” que foram encontrar na vida profissional e, também, por não lhes ter fornecido as competências necessárias para ensinar a ler. Vale a pena, a este propósito, citar um pouco mais longamente as suas opiniões:

“Eu já tinha ouvido falar de métodos, trabalhei até com um 1º ano, mas era tudo floreado, depois a prática foi completamente diferente, essa foi a grande desilusão. Fui aprendendo coisas ao longo da vida, da prática e em cooperação com outros colegas. É o que nos vai ensinando” (profª 1).

“Analisámos os diferentes métodos, mas só a nível teórico, só a falar deles (...) nunca pratiquei nenhum. Outras vezes, a nossa tutora gostava muito de um método e nós pensávamos que, se ela gostava, o melhor era seguir aquele. Nunca nos explicaram, do género, vocês têm de trabalhar assim e assim. Eu só sei este método tradicional, porque me apoiei nos manuais dos alunos” (profª 2). Esta professora, com formação para o 2º Ciclo, que diz ter aprendido a ensinar a ler através do manual, lamenta não ter tido na sua formação inicial “maior informação relativamente a métodos de trabalho a

nível da prática pedagógica, especialmente a nível dos métodos de leitura”, não deixando de mencionar o estágio que, durante o curso, realizou numa classe de 1º ano, “durante dois meses, duas vezes por semana”, o que terá contribuído para gostar de ensinar este ano. Do início da prática guarda más recordações, dada a falta de apoio dos colegas.

A outra professora, também com formação para o 2º Ciclo, acentua ainda mais as falhas da sua formação inicial no 1º Ciclo. “Só se deu importância ao 1º Ciclo no 2º ano [do curso]. Estagiei muito pouco no 1º Ciclo, já nem sei quantos dias”, com uma professora do 1º ano que “usava o método analítico-sintético e dava-nos indicações sobre como queria que déssemos as aulas”. Não se sentindo bem preparada (esta é a primeira vez que está com este ano), diz que, quando chegou a esta escola, “tive a preocupação de perguntar às colegas como elas estavam a agir, elas disseram-me que estavam a seguir os métodos todos, mas basicamente a seguirem-se pelo manual” (profª 5). Menciona também o choque com a prática: “quando cheguei ao 1º Ciclo, senti que me faltava qualquer coisa, não foi a nível dos conteúdos, foi mais a nível de saber como controlar aqueles miúdos que eram do 3º ano” (profª 5).

Este embate com a “realidade” é igualmente reconhecido, mas por razões diferentes, por outra professora, essa com formação específica para o 1º Ciclo. Depois de estágios em colégios privados, com características que nada tinham a ver com a realidade que encontrou, “foi um bocado complicado, mas as pessoas [colegas] também me ajudaram e tranquilizaram um bocado. Diziam-me: não tenhas problemas, vai seguindo o livro e vais apresentando as letras. E de facto tenho conseguido” (profª 4). E observa: “ainda não tenho um método que seja meu, com a prática vou encontrar”.

Tendo como orientação o manual, as professoras vão, na sua maioria, ensinando letra a letra para que, juntando-as, as crianças possam ler palavras. “Começo pelas vogais, depois pelas consoantes, até fazerem palavrinhas” (profª 2); “escrevo palavras no quadro com as letras que eles já deram, para ver se eles conseguem ler. Eu ajudo-os a juntar os sons e eles lêem logo” (profª 4); “conseguir pô-los a ler aos poucos e à medida que vão aprendendo as letras

que vão sendo ensinadas, é para mim um aspecto positivo” (profª 5).

No entanto, a partir da prática, as professoras vão ensaiando algumas actividades que vão para além do juntar letras. Uma refere: “treino muitas cantilenas e coisas assim (...) depois faço uma canção que é sempre afixada no quadro ou numa parede (...) depois retiro uma palavra ou uma frase, mas para mim continua a ser analítico-sintético” (profª 1). Outra menciona a prática que introduziu: “nós temos uma caixa de correio, mas, como eles não sabem escrever, desenharam. À 6ª feira, abrimos a caixa e eu pergunto o que cada um queria dizer com o desenho que fez (...). E esses são momentos de descontração e comunicação entre eles” (profª 4). Nenhuma delas sabe, contudo, justificar o porquê destas actividades e as suas contribuições para a aprendizagem da leitura.

Criticando a formação inicial e reconhecendo algumas lacunas na área que mais privilegiavam – a linguagem escrita –, as professoras, com diferentes posições face à formação contínua, não manifestam necessidade de formação neste domínio.

A que tem mais anos de serviço diz ter procurado fazer formação em todas as áreas – Estudo do Meio, Matemática, Português, Expressões. Considera que todas as acções realizadas foram importantes, “porque há sempre uma coisa nova que, mesmo que não se aprenda, mexe connosco por se ouvir falar daquilo” (profª 1), mas a área em que neste momento gostaria mais de ter formação era a da música.

A formação contínua realizada por outras professoras versou temáticas como “dinâmica de projectos”, “competências de leitura e escrita” e “educação física”, considerando que esta última “foi a mais útil, as outras nem por isso”. Comenta que as três acções que fez, enquanto contratada, “não lhe valem de nada”, mas, necessitando brevemente de créditos, vai tentar encontrar uma formação em expressão plástica, “porque eu não trabalho muito nas expressões” (profª 2).

Uma terceira professora, embora ainda a completar a licenciatura em Matemática/Ciências, que considera fazer parte da sua formação contínua, fez várias acções “na área do desporto”, “dos *media* no currículo”, e em “dificuldades de aprendizagem”, acrescentando que esta foi particularmente útil, pois “fiquei a saber li-

dar melhor com problemas que pudessem surgir. Mudou mesmo as minhas práticas” (profª 3). É apologista de uma formação permanente: “acho que devíamos fazer uma média de três acções por ano, uma por período, [mas] devia ser mais virada para a escola”.

Para a professora que terminou no ano anterior a sua licenciatura para o 1º Ciclo, também este ano para além do bacharelato é visto como formação contínua. Tendo acabado o curso há pouco tempo e devido à sua situação profissional (turno da tarde) e encargos familiares, não está a pensar realizar formação contínua. No entanto, gostaria de aprofundar a área da licenciatura que obteve antes da sua profissionalização docente, ou seja, aprofundar temas ligados às artes plásticas (profª 4). Finalmente, a professora com menos tempo de serviço e ainda na situação de contratada, embora “não esteja muito dentro disso da formação contínua, talvez gostasse de fazer uma acção na expressão plástica” (profª 5).

Assim, para a grande maioria destas professoras, as áreas de expressão são o domínio de formação contínua que mais desejam, não referindo, curiosamente, nenhuma delas necessidade de formação contínua na área curricular que dizem privilegiar – a Língua Portuguesa. Esta posição torna-se ainda mais paradoxal, dado que se encontram a trabalhar num contexto em que o português não é língua materna para muitas crianças. Se reconhecem algumas dificuldades nessas crianças, que procuram ir resolvendo, não as consideram como uma questão específica.

Reflexões finais

Com todas as limitações que se colocam à representatividade de um estudo de caso, os testemunhos deste pequeno grupo de professoras suscitam algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no 1º Ciclo e a formação inicial e contínua.

Não se pode dizer que as professoras entrevistadas correspondam ao estereótipo do professor acomodado. Manifestam entusiasmo pela profissão que escolheram, gostam de ensinar, preocupam-se com os alunos, procuram ser criativas e inventivas ou, pelo menos, tentam exercer a sua profissão o melhor que sabem.

Valorizando a Educação Pré-Escolar e o seu papel na aprendizagem das crianças, pouco sabem das suas finalidades e modo de funcionamento, não relacionando o interesse que observam nas crianças pela aprendizagem da leitura com um trabalho intencionalmente desenvolvido no jardim de infância. Privilegiando o ensino do código escrito e acentuando a sua influência decisiva no percurso escolar dos seus alunos, entendem-no como um início ou, num caso, como devendo ter sido formalmente introduzido na Educação Pré-Escolar. Uma concepção emergente da aprendizagem da escrita parece ser-lhes totalmente estranha, o que as impede de admitirem um processo de continuidade.

Aparentemente, nem a formação inicial, realizada para a maioria há bem pouco tempo, nem a formação contínua, que algumas frequentam regularmente, lhes parece ter permitido adquirir os conhecimentos que, há já mais de vinte anos, a abundante investigação sobre a aprendizagem da escrita tem vindo a demonstrar.

Tratando-se de professoras que se mostram dinâmicas e interessadas, é particularmente estranha a ausência de intenção em realizar formação contínua num domínio em que as próprias reconhecem lacunas. Perante esta situação, surge inevitavelmente o interesse em tentar perceber porquê, procurar, pelo menos, vislumbrar algumas pistas de explicação.

Poder-se-á aplicar a estas professoras o que se preconiza relativamente à formação teórica de professores em formação inicial? Para estes observa-se que “invariavelmente, ler para eles é simplesmente decifrar, *i.e.*, traduzir letras em sons, e ensinar a ler significa ensinar as letras. Se não lhes desconstruirmos estas noções, tudo o que aprenderão sobre leitura será construído sobre um conhecimento enviesado” (Sim-Sim, 2001: 54).

Será então de pressupor que, durante a sua formação profissional, estas professoras nunca tiveram oportunidade de desconstruir o seu conceito do que é ler?

Sem terem feito este percurso que, para a autora citada, é apenas uma primeira etapa, não terão podido passar a uma outra fase que lhes permitiria “o conhecimento estruturado de conteúdos específicos que se materializam no domínio de estratégias pedagógicas apropria-

das, sabendo como usá-las, quando usá-las e por que usá-las” (id.). É esta falta de estrutura e de capacidade de fundamentar a prática que parece comum a todas estas professoras, quer tenham realizado formação específica para o 1º Ciclo, quer tenham uma licenciatura que as habilita também para o 2º Ciclo.

Esta convergência também não pode deixar de provocar alguma estranheza. Poder-se-á dizer que a aculturação profissional se sobrepõe a todo o processo de formação? Algumas observações das professoras entrevistadas, nomeadamente as que se referem aos conselhos recebidos de colegas quanto à utilização do manual, parecem apontar nesse sentido.

Estas observações, mas também outras opiniões relativas à apreciação que estas docentes fazem do seu percurso de formação, colocam ainda interrogações sobre o modo de promover o seu desenvolvimento profissional desde a formação inicial. Como organizar a iniciação à prática de modo a que não sofram, como estas professoras, um choque com a realidade de que guardam tão más recordações? Como ligar efectivamente a teoria à prática, desde a formação inicial, para lhes criar gosto pela teoria e permitir que continuem a interessar-se pelos contributos da investigação, utilizando-os de forma crítica para dar sentido à sua prática? Como promover uma formação centrada na escola que permita integrar novos professores, apoiando simultaneamente os que já têm maior experiência? De entre as inúmeras questões que se podem colocar sobre formação de professores, estas pareceram as mais relevantes face ao que estas professoras disseram da sua prática.

Referências bibliográficas

- Alonso, L. (coord.); Peralta, H.; Alaíz, V. (2001). Parecer sobre o projecto de “Gestão flexível do currículo”. www.deb.min-edu.pt
- Formosinho, J. (1997) Comentário à Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. In ME/DEB/NEP *Legislação*. Lisboa ME: 29-43.
- Formosinho, J. (1998). O ensino primário: de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica. *Cadernos PEPT*, nº 21.
- Pascal, C & Bertram, A. (1996) *Effective Early Learning*. Trad. e adapt. port. *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (DEB, 1998).

Sarmento, M. (1998). Escola primária: sedimentação normativa e mudança organizacional. In *Inovação*. Vol. 1. nº1: 33-52.

Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. In Inês Sim-Sim (org.) *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora/TNAFOP: 51-61.

Educação Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico – uma perspectiva de continuidade educativa

Maria Graciete Monge
Escola Superior de Educação
de Beja

Ao perspectivar a continuidade entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, pretendeu-se situá-la no actual contexto de inserção e completar este enquadramento com uma análise de dados de opinião (de crianças e pais) obtidos através de uma abordagem de âmbito exploratório.

Nota Introdutória

Olhares diferentes cruzam-se sobre a escola. Discute-se a iliteracia. Divulgam-se e debatem-se desempenhos de alunos em provas de aferição, em estudos transnacionais e no seu próprio percurso escolar. Análises comparativas posicionam-nos num quadro europeu, realçando indicadores que não favorecem a qualidade do sistema, que não favorecem a qualidade de processos desenvolvidos e de resultados conseguidos. Evidenciam-se taxas de insucesso, questiona-se a formação proporcionada e o nível de competências adquirido e utilizado, realça-se a clivagem existente entre a assunção de uma igualdade de oportunidades e a sua tradução em condições reais de sucesso numa escola que, em princípio, a todos o deveria poder e saber proporcionar.

Por outro lado, reforma e inovação, qualidade, eficácia e mesmo referência, identidades e autonomias, adequação e diferenciação, territorialização de políticas e práticas, ao preencherem o âmbito do discurso sobre a escola, legitimam, reforçam e responsabilizam o campo de actuação da mesma.

E, se o âmbito de análise se alargar a uma sociedade de informação e conhecimento, com as alterações que a mesma apresenta, o factor de mudança constante que a envolve, as

necessidades e implicações que lhe são inerentes e, fundamentalmente, a diversidade de públicos que a integra, mais se acentuam os desafios colocados e a exigência das respectivas respostas formativas.

Dimensionar o papel da escola pressupõe, considerando as variáveis presentes no contexto de educação e a necessária convergência de princípios orientadores e condições de concretização, equacionar e repensar percursos formativos, procurando assegurar a conciliação de exigências, critérios de rigor e qualidade, adequação de perfis de competências.

Uma Tradição de Descontinuidade ... Uma Perspectiva de Mudança

Equacionar a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico implica acentuar a relevância que, num percurso formativo, as aprendizagens efectuadas nestes dois níveis assumem, a própria prioridade que em termos de orientações educativas lhes é concedida, “enquanto alicerces da qualidade da educação” (Pacto Educativo, 1996), e, ainda, como formação de base, a aposta que a sua “requalificação e melhoria da qualidade representam” (Lusa cit. Carneiro, 2002).

Por outro lado, ao situar esta problemática, há que diferenciar o actual contexto de inserção dos reflexos de toda uma tradição, evidenciando, nas especificidades que o caracterizam, as bases da mudança necessária.

A descontinuidade, na sua concepção mais lata, constituiu um dos efeitos visíveis

de uma tradição e de uma prática perfeitamente instituídas. Descontinuidade nas intencionalidades e finalidades a atingir, na organização curricular, nos esquemas organizativos e funcionais de suporte, na formação, atitude e práticas dos profissionais, nas próprias culturas pedagógicas, na valorização social.

O perspectivar-se o actual contexto de inserção como um elemento facilitador de uma aproximação entre a Educação de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico pressupõe referenciar aspectos que o enquadram e delimitam e explicitar também opções e posicionamentos condicionantes deste tipo de abordagem. Assim, são de considerar:

- a assunção explícita e assumida da Educação Pré-Escolar como a primeira etapa de uma educação básica, a traduzir a maior relevância e valorização que lhe é atribuída, e a reflectir-se também no seu actual enquadramento, em termos de ordenamento jurídico e de orientações curriculares;
- a unidade do Ensino Básico enquanto “garantia de uma formação de base para todos” (Dec.-Lei nº 6/2001), que o currículo nacional do Ensino Básico corporiza;
- os novos modelos organizacionais e a maior articulação e sentido de integração que permitem, pelo território comum, pela unidade de gestão, de projectos, pela própria disponibilidade e utilização de meios e recursos;
- a importância dos contextos locais enquanto territórios de desenvolvimento curricular (Zabalza, 1992), enquanto espaços produtores de inovações instituintes (Canário, 1992);
- a concepção de currículo como um projecto formativo integrado, cuja construção, ao assentar num processo contínuo de tomadas de decisão, que ocorrem em diferentes níveis e contextos (Zabalza, 1992; Pacheco, 1996), possibilita, nos projectos de escola, a expressão da adequação, da diferenciação, da própria identidade;
- a continuidade educativa, na perspectiva de globalidade que lhe está inerente, a situar-se no referencial curricular orientador, no contexto organizacional, nas práticas e atitudes dos profissionais.

Continuidade Educativa – Que Implicações?

Ao situar mais directamente a articulação entre etapas educativas, começar-se-á por evidenciar a relevância que assume, numa escola promotora de sucesso, a progressão articulada entre ciclos e níveis de ensino, pela valorização de experiências anteriormente adquiridas, pela sua sequência e aprofundamento, pela própria diluição dos processos de transição.

Se ao nível do Ensino Básico a articulação entre os três ciclos que o integram obedece a uma sequencialidade progressiva e um perfil comum de formação pode ser delineado, como não problematizar esta situação no momento da transição da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo, quando este deixa cada vez mais de ser considerado como o primeiro contacto com a escolaridade formal, quando subsistem ainda taxas de não adaptação e, mesmo, insucesso, quando são reconhecidos, em termos de sucesso pessoal e educativo, os efeitos da frequência de uma Educação Pré-Escolar de qualidade?

O reconhecimento da importância da Educação Pré-Escolar não é uma questão nova, tal como o debate sobre a transição não nos é exclusivo.

Não é nova, pelo conhecimento que existe dos resultados para que aponta toda uma investigação educacional, e referem-se essencialmente estudos de impacto de programas pré-escolares de qualidade, quando analisados em termos de efeitos duradouros no decurso da vida da criança ou, até mesmo, quando analisadas na perspectiva de relação custo/benefício (Katz, 1993). Não é nova, também, no discurso dos profissionais e no próprio discurso oficial, onde, de há muito, se vem a reconhecer a sua prioridade.

Uma panorâmica por outros países do mundo ocidental, se, por um lado, revela que na sua maioria os sistemas pré-escolares evoluíram da simples guarda de crianças para a afirmação de uma intencionalidade educativa incorporada em diferentes modelos curriculares, por outro, realça, também, o debate que sobre o problema da transição existe e as diferentes situações de resolução, quer se situem no cam-

po estrutural, no da continuidade curricular ou, até mesmo, no recurso a uma maior participação dos pais no processo.

Decorrendo o quotidiano da criança em contextos de vida e de aprendizagem diferentes, possibilitar a continuidade entre eles de forma a eliminar rupturas de processos de transição implica assegurar conexões entre os elementos que os integram, quer se situem ao nível de projectos a desenvolver, quer de estruturas de concretização, quer, ainda, da complementaridade de atitudes e práticas.

Neste âmbito, Zabalza (2002), ao abordar a continuidade educativa, situa a perspectiva de globalidade que lhe é inerente, referenciando, como dimensões da mesma, os aspectos organizativo, curricular, pessoal e profissional.

Sem deixar de considerar a conciliação de um campo extremamente flexível com outro em que um núcleo de aprendizagens essenciais se impõe, não é difícil encontrar, numa análise comparativa genérica dos referentes orientadores da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo, princípios básicos comuns. Referem-se, a título de exemplo:

- a concepção de uma educação integrada e a importância da sua função formativa;
- a interpretação construtivista da aprendizagem e da própria actuação educativa;
- a continuidade, em termos de perfil de formação, baseada na identidade de vertentes que atravessam o campo dos objectivos e competências essenciais;
- a estrutura curricular organizativa, pela articulação da transversalidade e especificidade que pressupõe, pelo sentido de globalidade e integração que lhe é inerente.

Se esta convergência se revela essencial, os elementos decisivos estão no terreno, decorrendo de um querer e de um estar profissionais, da afinidade de princípios orientadores e de intencionalidades a atingir, da vitalidade e cultura dos próprios contextos institucionais. É aqui que as necessidades locais se impõem, que o agir e o decidir se cruzam, que o projecto curricular se constrói, que a natural sequência acontece.

A Vivência da Transição

No contexto em análise, conhecer o real a partir de representações dos seus intervenientes mais directos constituiu o objecto de uma abordagem de âmbito exploratório que, em meio urbano e rural, envolveu cem crianças do 1º Ciclo (3º e 4º anos), trinta pais cujos filhos tinham acabado de efectuar o processo de transição e sessenta profissionais (professoras do 1º Ciclo e educadoras de infância).

Como instrumentos de recolha de dados, recorreu-se a produções elaboradas pelas crianças e a inquéritos por questionário (pais e profissionais de educação), utilizando-se, como técnicas de tratamento de dados, a análise de conteúdo e a estatística descritiva.

Sendo uma abordagem de âmbito exploratório, as conclusões são aplicáveis apenas à amostra em estudo e, apresentando esta uma estratificação nos seus elementos constituintes, ir-se-ão analisar nesta fase, pelo próprio decurso do trabalho já desenvolvido e com as limitações que lhe estão inerentes, as representações das crianças e dos pais.

A Perspectiva das Crianças

A interpretação dos dados permitiu perspectivar as seguintes vertentes de análise: funções da instituição, papel do educador/professor, tipologia de actividades e valorização social. Constatou-se:

- A diferença perceptível no âmbito das funções atribuídas ao jardim de infância e à escola do 1º Ciclo. Enquanto a função do jardim de infância aparece mais diluída, como um local onde se gosta de estar e essencialmente de brincar (73.3 das opiniões expressas), a escola do 1º Ciclo é fundamentalmente relacionada com o tipo de trabalho realizado e com a aquisição de saberes académicos em que sobressaem o ler, o escrever, o contar, o fazer operações e resolver problemas (90.0 das emissões expressas).

Opiniões como as transcritas a seguir ilustram o que foi referenciado:

- *"era tudo um mar de rosas, só brincávamos, dormíamos, comíamos e contavam-nos histórias"*;
- *"na sala brincávamos, pintávamos e escrevíamos letras mal feitas"*;
- *"no jardim de infância era só brincadeira, trabalhos manuais e passear... eu pensava que era um trabalho duro, mas enganei-me"*;
- *"na escola do 1º Ciclo apercebi-me que não era só brincar, mas aprender a ler, escrever, fazer operações e resolver problemas"*;
- *"tinha de estudar e ser responsável com o que fazia"*;
- *"aprendia letras, números, mais tarde contas, escrever palavras e frases... já era algum trabalho"*.

- O papel do educador/professor está directamente relacionado com as funções atribuídas a cada uma das instituições, sobressaindo uma diferenciação nítida de campos de actuação, em que se evidenciou a terminologia utilizada, as preferências e actividades desenvolvidas, o próprio sentido de autoridade:

- *"fazia o que gostava... faço o que a professora manda"*;
- *"o que gostei mais foi a educadora de infância brincar comigo"*;
- *"gostava de A que era a nossa professora, mas não era professora de escola... era professora de nos ensinar a pintar e a desenhar"*;
- *"na primária a professora não brinca connosco... explica muito bem"*.

- No que concerne às actividades desenvolvidas, a maior diversificação detectada no 1º Ciclo corresponde às próprias áreas disciplinares existentes, sendo nítida a prioridade atribuída, como já foi referido, às chamadas aquisições básicas relacionadas com ler, escrever, contar, fazer operações e resolver problemas. As outras áreas aparecem mais diluídas, não sendo a expressão das mesmas significativa. Contudo, sobressaem a educação musical, o ensino do meio e a expressão plástica. Propriamente no domínio das actividades, são referidas a hora do conto (11.6 dos respondentes), experiências e brincar, estas últimas por apenas duas crianças.

Relativamente ao jardim de infância, o brincar e o jogar assumem uma relevância nítida. Sobressaem, também, as actividades de expressão plástica, nomeadamente, o desenho e a pintura (55.0 das opiniões expressas) e, com expressão menos significativa, o ouvir histórias e o cantar. Actividades ligadas à utilização de computadores são referidas apenas por três crianças.

- É atribuída uma valorização aos dois tipos de instituições, traduzida num gostar extensivo ao passado e ao presente. Se, relativamente ao jardim de infância, a associação é feita através do brincar, *"o que gostei mais era da educadora brincar comigo"*, o momento presente aparece com um carácter mais preciso e documentado, relacionado com as aprendizagens efectuadas e com um certo sentido de crescimento, *"gostei de aprender a ler, escrever e fazer contas"*; *"sentia-me maior e mais vitorioso"*.

A Perspectiva dos Pais

As adaptações que o processo de transição implica, os elementos facilitadores do mesmo e a sua repercussão no jardim de infância e no 1º Ciclo, constituem os principais eixos de análise presentes no posicionamento e perspectiva dos pais. Evidenciou-se que:

- As maiores adaptações efectuadas pelas crianças situaram-se no domínio das relações interpessoais (com o professor e com os colegas); na metodologia de trabalho (tipologia, obrigatoriedade e escolha de actividades, responsabilização e organização do grupo); na disciplina e regras de comportamento; no horário e ritmos de trabalho. O campo das relações pessoais e da metodologia de trabalho congregou a maioria das emissões expressas (47.8 e 30.0, respectivamente).

- Como elementos facilitadores, foram referenciados aspectos genéricos e considerações específicas para cada um dos ciclos. Entre os primeiros, foram apontados pela maioria dos inquiridos, como elementos determinantes num processo de transição sem rupturas, a aproxi-

mação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo, o diálogo entre profissionais, as actividades em comum, o intercâmbio de experiências e saberes e, ainda, a manutenção no 1º Ciclo dos grupos de crianças provenientes dos mesmos jardins de infância. Para a aproximação entre ciclos, convergiu a maior percentagem de emissões expressas (66.9).

- A repercussão dos factores genéricos no campo específico de cada ciclo perspectivou diferentes pistas de actuação. E se para o jardim de infância as mesmas se traduziram por uma maior responsabilização nas tarefas, hábitos e atitudes de cooperação em grupo e uma preparação mais adequada, para o 1º Ciclo manifestaram-se, essencialmente, na flexibilidade docente na organização do espaço e das actividades, no incremento de actividades realizadas em grupo, na continuidade curricular e na relação professor/aluno.

Comentário final

Situações vivenciadas pelas crianças e interpretadas pelos pais referenciam a percepção sobre o processo de transição. E se para as crianças a passagem pelas diferentes instituições é associada fundamentalmente ao que mais se gostou de fazer, ao que se fazia mais ou até ao que outros veiculavam, os pais, bascando-se nos esquemas organizativos e funcionais existentes, e olhando do outro lado, perspectivam, nos indicadores apontados, uma linha de continuidade traduzida em pistas concretas de actuação para cada um dos ciclos. Aliás, não é difícil encontrar, nas representações dos pais, posicionamentos semelhantes aos que têm constituído também o discurso de alguns profissionais que sobre a temática se têm pronunciado.

É de salientar também a diferença notória que as crianças estabelecem entre os dois tipos de instituições, no que concerne às finalidades, funções, prioridades de aprendizagem e papel do educador/professor. A ênfase atribuída ao brincar no jardim de infância e, principalmente, ao ler, escrever e contar no 1º Ciclo podem ser expressão de um sentimento de prazer, da intencionalidade da actuação educativa, das próprias prioridades de aprendizagem e

metodologias dos docentes, tal como podem reflectir, também, aspectos de “uma certa cultura” veiculada pelos adultos. Neste âmbito, é de referir ainda a idêntica valorização que as crianças atribuem aos dois tipos de instituições, justificando-a com o tipo de aprendizagens realizado e com a sua adequação aos diferentes níveis etários – o que se gosta de fazer quando se é mais pequeno, o que se deve aprender quando se é mais crescido e responsável.

Uma palavra final impõe-se aos profissionais. Se num processo formativo há que assegurar uma linha de continuidade educativa que elimine rupturas nos períodos de transição e possibilite a natural sequência e complexidade das aprendizagens, exige-se também a reflexão sobre as dimensões que a continuidade engloba, o poder de decisão e construção curricular de que a escola dispõe, as atitudes e práticas profissionais facilitadoras da sua concretização, o conhecimento mútuo e o intercâmbio indispensáveis.

As opiniões das crianças, as opiniões dos pais podem ser um elemento importante de reflexão sobre a própria actuação dos docentes num jardim de infância ou numa escola de 1º Ciclo. Talvez este seja, de facto, o ponto inicial da continuidade que se pretende.

Referências Bibliográficas

- ABRANTES, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- BAIRRÃO, J. et al. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO, R. (org.) (1992). “O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local” in *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, 57-85.
- LUSA (2002). “Quais devem ser as Prioridades do Novo Governo para a Educação”. *Jornal Público*, 19/03/02, 31.
- MONGE, G. e ALMEIDA, F. (2002). *1º Ciclo do Ensino Básico – Os Desafios da Reorganização Curricular*, no prelo.
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- SEGURADO, M.G. (1998). *A Unidade da Educação Bá-*

sica em Análise. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

SILVA, I.L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

SILVA, K. et al. (1993). "The Impact of Early Learning on Children' Later Development", in *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. I, 17-40.

ZABALZA, M. (1992). "Do Currículo ao Projecto de Escola", in *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, 87-107.

ZABALZA, M. (2002). "O Cotidiano na Educação de Infância: Punto de Encontro entre o Projecto e as Práticas Educativas". Comunicação apresentada ao III Simpósio do GEDEI – *Práticas Educativas: Transições e Transversalidades*. Évora.

Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1^{as} etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1^o Ciclo)

Amélia de Jesus Marchão
Escola Superior de Educação
de Portalegre

Em Portugal, os anos noventa começam a representar uma valorização crescente da Educação Básica, nomeadamente nas suas duas primeiras etapas: Pré-Escolar e 1^o Ciclo.

No que se refere à Educação Pré-Escolar, inserimo-la num conceito mais alargado, ou seja, de educação de infância, em que a responsabilidade da educação das crianças pertence à família, mas cada vez mais é partilhada com contextos de vida colectiva/contextos formais de educação.

Esta valorização crescente alicerça-se em estudos que a comunidade educativa e científica, nacional e internacional, tem vindo a realizar e que comprovam os efeitos mais ou menos duradouros de uma educação básica inicial de qualidade. Na generalidade, confirmam a oportunidade de uma educação de infância duradoura e de qualidade para todas as crianças e reforçam os efeitos ainda mais positivos para crianças oriundas de meios socialmente desfavorecidos. Não vamos aqui salientarmos nenhum desses estudos em particular, apenas sintetizar que os seus resultados afirmam que os efeitos da frequência de uma educação de infância de qualidade são observáveis para além da escola do 1^o Ciclo e em vários aspectos do desenvolvimento do indivíduo, que ultrapassam o sucesso escolar, nomeadamente os de integração social. "Isto não significa que este impacto positivo na vida do adolescente e do adulto constitua um efeito directo. Muitos outros factores entram em jogo e seria errado concluir apressadamente que tudo

se decide até aos seis anos de idade". (Ministério da Educação, 1995, p. 27).

Estes efeitos, mais ou menos duradouros, prendem-se com uma ideia de qualidade transversal e horizontal, o que quer dizer uma ideia de qualidade continuada e afirmada nos diversos contextos onde se afirmam as vivências e processos de transição da criança e onde deverão ocorrer os processos de desenvolvimento e aprendizagens significativas, diversificadas e diferenciadas, apoiadas em climas de bem-estar.

Neste sentido, confirmamos, aqui, algumas ideias subjacentes à Educação Pré-Escolar que nos parecem de extrema importância para uma análise mais detalhada das vivências e experiências presentes e futuras na vida das crianças, nomeadamente, aquelas que irão ocorrer num futuro mais próximo, a do seu ingresso na escola do 1^o Ciclo.

Assim, salientamos:

- o entendimento indiscutível da Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica e do processo de educação ao longo da vida;
- o entendimento da Educação Pré-Escolar como espaço privilegiado para aprender a aprender;
- o entendimento da Educação Pré-Escolar como espaço de igualdade de oportunidades;
- o entendimento da Educação Pré-Escolar como promotora do sucesso escolar;
- o entendimento da Educação Pré-Escolar

como espaço de valorização e relação imediata com a cultura e as potencialidades regionais e locais, enquanto dimensões curriculares e de aprendizagem;

- o entendimento da interligação desenvolvimento - aprendizagem;
- o entendimento da criança como sujeito do processo educativo;
- e o entendimento de uma intervenção educativa que deve partir do que a criança já sabe, valorizando e respeitando as suas características individuais.

Tendo por base este conjunto de princípios que caracterizam a Educação Pré-Escolar, vamos tentar partilhar algumas ideias sobre os processos educativos contínuos e continuados, bem como sobre os processos de transição que vão ocorrendo na vida da criança. Nesta reflexão tentaremos, ainda, equacionar algumas dimensões que nos parecem importantes neste contexto, nomeadamente, a dimensão curricular, a dimensão formativa dos profissionais e as relações com as famílias.

Começaremos, então, por afirmar a necessidade de encarar a educação básica numa perspectiva de continuidade educativa. Todas as etapas do sistema educativo, fundamentalmente as iniciais, devem ser encaradas como correspondendo a um processo em que cada novo ciclo tem em conta as aprendizagens que as crianças já realizaram de forma a respeitar os seus ritmos de evolução. Quando se acentua a importância da continuidade educativa entre os ciclos, alude-se a esse processo de desenvolvimento contínuo que não tem cortes nítidos nem bem precisos. Nas palavras de Woodhead (1981), continuidade não implica repetição, implica introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados. Preocupação de educadores e de professores, esta questão é sempre louvável, mas quase sempre encarada numa perspectiva retórica e não prática. Entre todos, existe a consciência das dificuldades da construção de uma intervenção centrada na continuidade, uma vez que exige tempo, recursos próprios e uma cultura colaborativa que nem sempre é fácil de implementar.

Neste sentido, e numa relação imediata com os contextos de formação e desenvolvimento profissional, gostaríamos de lembrar três

atitudes que, segundo Dewey, são fundamentais a um bom desempenho dos professores: a atitude crítica, a disponibilidade e a responsabilidade. Sem estas, entre outras, nunca a intervenção do jardim de infância e da escola favorecerão processos continuados e articulados. Nunca os educadores podem ter em conta o que se lhes segue, nem os professores poderão conhecer e agir sobre o que os precedeu.

Diversos documentos legais, no nosso país, referem a continuidade educativa numa dimensão curricular. Acrescento-lhe a dimensão afectiva, a dimensão dos afectos. Sem esta dimensão, dificilmente são criados ambientes de bem-estar, e ambientes de bem estar são, quase sempre, ambientes de aprendizagem.

Mas situemo-nos na dimensão curricular e afirmemos, neste sentido, a ênfase que lhe é dada por diversos textos legais, referidos por ordem cronológica no que diz respeito às duas primeiras etapas da educação básica. Datado de 1990, o Programa do 1º Ciclo afirma esta dimensão, e nele se refere: “a reforma educativa que propõe uma concepção de educação integrada e um desenvolvimento a partir dos conhecimentos anteriormente adquiridos na fase de educação pré-escolar ou na vida familiar e na comunidade de origem de cada criança para os ciclos seguintes do Sistema de Educação. A consciencialização deste *continuum* educativo não só facilitará uma concepção de educação integral e em desenvolvimento, como prestigiará a acção pedagógica neste ciclo escolar, este ciclo tem uma função de desenvolvimento das aprendizagens programáticas retirando-lhe, em contrapartida, e cada vez mais, a finalidade de entrada formal na escolaridade”.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, em 1997, afirmam a continuidade educativa como processo que parte do que a criança já sabe e aprendeu, criando condições para o sucesso nas aprendizagens futuras, afirmando e facilitando a transição da criança para a escolaridade obrigatória.

Estes dois documentos legais expressam na sua organização, e evidenciam em termos da sua operacionalização, três princípios que se afiguram como fundamentais e de afirmação

da continuidade educativa nas dimensões atrás referidas. São o princípio da globalidade da acção educativa, o princípio da flexibilidade curricular e o princípio da integração das actividades educativas.

Mais recentemente, o Decreto-Lei nº 6/2001, que confirma a reorganização curricular da educação básica, expressa também a necessidade de uma educação básica que favoreça aprendizagens, no sentido de que aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, significa atribuir um significado a alguma coisa e significa inserir cada nova aquisição num processo interactivo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa.

Do educador/professor transmissor de currículo, chegamos ao educador/professor construtor, produtor e gestor de currículo, cuja prática pedagógica se situa na resposta a situações dilemáticas entre a uniformidade e a diversidade, a normatividade e a flexibilidade, a fragmentação disciplinar e a integração, a centralização e a territorialização, a excelência e a equidade

A concretização e operacionalização do currículo nos contextos de educação e ensino básico inicial só é possível a partir do momento em que se conhecem as necessidades educativas dos alunos, os seus contextos regionais e locais, tomando, assim, consciência das possibilidades de gestão diferenciada do currículo e da contextualização da acção educativa. O processo de gestão e adaptação curricular nega o individualismo e valoriza a colaboração entre educadores e professores na construção de projectos curriculares ligados a contextos específicos e caracterizados, fundamentalmente, por duas dimensões, a do equilíbrio e a da integração. Em nosso entender, é nestas dimensões que se expressa e identifica a perspectiva prática da continuidade educativa, seja num plano vertical, seja num plano horizontal.

Alguns estudos têm sido feitos no sentido de afirmar a continuidade educativa. Gostaríamos de evidenciar um pequeno estudo, que orientámos, e que se desenvolveu no distrito de Portalegre entre 1998/1999. Este estudo teve origem num quadro académico, enforma de algumas limitações, nomeadamente a impossibilidade de generalização. O

estudo foi desenvolvido por uma educadora de infância. Todo o seu trabalho de pesquisa, quer teórica quer de dados de natureza opinativa, tinha como objectivo estudar e compreender os processos de continuidade educativa vividos entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como conhecer as opiniões de alguns sujeitos implicados no processo.

A autora do trabalho identificou, a partir da análise das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, os três tipos de condições favoráveis ao ingresso da criança no 1º Ciclo. A saber:

- Condições ao nível do comportamento social, por exemplo, aceitar regras de convivência e de vida social, saber escutar e esperar pela sua vez, compreender e seguir orientações e ordens, tomar iniciativas, iniciar e concluir tarefas, ter capacidade de concentração e persistência, entre outras.
- Condições ao nível das aprendizagens, por exemplo, compreender e comunicar oralmente, consciencializar a correspondência entre código oral e escrito, entre outras.
- Condições ao nível das atitudes, nomeadamente, e entre outras, curiosidade e desejo de aprender.

A partir da análise dos Objectivos Gerais do Ensino Básico, da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo, a autora confirmou a intenção da continuidade curricular e tentou estabelecer um paralelo, acentuando convergências ou divergências nas dimensões curriculares, nomeadamente, numa abordagem de conteúdos de aprendizagem a desenvolver na etapa pré-escolar e no 1º Ciclo, com ênfase nos primeiros anos de escolaridade.

Gostaríamos de introduzir alguns quadros de análise deste paralelo e que fazem parte do estudo. Assim, no que se refere à formação pessoal e social (Quadro nº1), a autora salientou a convergência de objectivos/ conteúdos no Pré-Escolar e no 1º Ciclo, salientando, por um lado, a “transversalidade em todas as componentes curriculares, despertando-se nas crianças/alunos atitudes e valores que implicam a sua inserção na sociedade, como cidadãos autónomos, livres e solidários” (Bento, 1999, p. 35), por outro lado, o carácter integrador desta área curricular, porque enquadra e dá suporte a todas as outras.

No que se refere ao campo curricular das expressões (Quadro nº 2), a autora salientou “que não há grande diferença de conteúdos nos dois níveis de educação/ensino”, o que se evidencia é a sua complexidade e continuidade curricular no 1º Ciclo.

Na dimensão curricular e das competências da oralidade (Quadro nº 3), continua a existir uma característica convergente, continuando a evidenciar-se a complexidade e os princípios de continuidade no 1º Ciclo.

Ainda na sua análise, evidenciou (Quadro nº 4) que a abordagem à escrita faz parte da Educação Pré-Escolar, não como uma introdução formal e clássica à leitura e escrita, mas como facilitação da emergência dos próprios processos de leitura e escrita que a criança enfrentará no 1º Ciclo. Ainda nesta área, considerou o funcionamento da língua como campo de trabalho mais evidente e reforçado no 1º Ciclo, mas que poderá ser despertado no Pré-Escolar, nomeadamente através de processos de jogo.

No que se refere às aprendizagens matemáticas (Quadro nº 5), continua a autora a salientar a existência de um princípio de natureza convergente, a que se juntam princípios de complexidade crescente no 1º Ciclo.

Quando se trata do conhecimento do mundo ou estudo do meio, continuamos a poder afirmar as mesmas características de convergência e de complexidade.

Após este trabalho de análise, a autora identificou um conjunto de estratégias que facilitam uma intervenção alicerçada em práticas de continuidade. Fê-lo através de uma pesquisa teórica e a partir da opinião de educadores de infância e de professores do 1º Ciclo. Os dados recolhidos apontam de forma inequívoca para a necessidade de um trabalho colaborativo, caracterizado pela confiança pessoal e profissional mútua, pelo empenhamento e disponibilidade para combater situações adversas, que os profissionais identificam e ligam a causas como a mobilidade docente, a existência de dinâmicas curriculares centradas no individualismo e não no colectivo e a princípios de natureza e cultura profissional, que muitas vezes têm afastado educadores e professores.

O trabalho colaborativo e em equipa

passará pela existência de condições que se prendem com a natureza e funcionamento dos contextos de educação básica e pela existência de processos de formação inicial e contínua que aproximem educadores e professores, quer em termos éticos, quer em termos de referências e intervenções alicerçadas numa cultura comum que facilite o sucesso pessoal e académico das crianças.

Os processos e quadros formativos de educadores e professores, pela natureza e complexidade da intervenção destes profissionais, situa-se cada vez mais em paradigmas de racionalidade prática, centrados em movimentos de reflexão, investigação e crítica.

Neste sentido, afirmamos a necessidade de contextos formativos que se pautem pela sua natureza pessoalista e ecológica, pela sua natureza investigativo-crítica e reflexiva. Tais paradigmas encaram o educador e o professor numa perspectiva construtiva e de desenvolvimento pessoal e profissional e encaram os contextos educativos numa visão ecológica e problematizadora quer dos contextos de educação e ensino, quer dos processos de ensino e aprendizagem.

Em oposição clara a perspectivas formativas de racionalidade técnica, as perspectivas referidas anteriormente alicerçam-se numa epistemologia da prática, baseada numa consciência cada vez mais precisa da complexidade, da instabilidade, da incerteza, da singularidade e do conflito de valores que são características dessa mesma prática. A *praxis* reflexiva permite que educadores e professores se tornem agentes do seu próprio desenvolvimento profissional, mas também do desenvolvimento profissional dos pares, a partir do momento em que uma cultura de espírito de equipa facilite momentos de reflexão comuns. Tais momentos de reflexão e avaliação dos contextos e das práticas devem acontecer e evoluir numa dinâmica colaborativa e centrar-se ao nível do diagnóstico, ao nível da acção e da reflexão sobre a acção, se recorrermos às palavras de D. Schön.

Estamos a defender processos de formação e de desempenho que salientam alguns princípios de natureza epistemológica, de entre os quais gostaríamos de destacar:

• O pressuposto de que a prática é geradora de

teoria;

- O pressuposto de que o bom profissional é um ser reflexivo;
- O pressuposto da focalização nos sujeitos e nos processos de formação;
- O pressuposto da problematização do saber;
- O pressuposto da relação entre a teoria e a prática;
- O pressuposto da formação contínua e permanente;
- E o pressuposto de que os processos de formação, quando partilhados, facilitam uma maior afirmação do Ser, do Saber, e do Saber-fazer ou usar, enquanto condições fundamentais ao exercício dos educadores e dos professores.

Neste sentido, uma cultura de formação que aproxime educadores e professores permitirá, acautelando especificidades próprias da Educação de Infância e do 1º Ciclo, que se construam diagnósticos iniciais partilhados, que se construam dinâmicas e processos de gestão curricular aproximados e facilitadores dos processos de continuidade educativa, em que se incluem e se destacam os momentos de transição das crianças.

Profissionais que partilham, que colaboram, que encaram a aprendizagem das crianças numa perspectiva ecológica, em que as experiências anteriores permitem significados e necessariamente experiências futuras mais consistentes e concretas, podem contribuir para processos positivos de transição da criança do Pré-Escolar para o 1º Ciclo.

Gostaria, agora, de equacionar nesta reflexão a importância destes momentos e do seu significado na vida da criança.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) relevam a importância do momento de transição das crianças para o 1º Ciclo e salientam a necessidade, por nós também já aqui explicitada, de que educadores e professores devem estar atentos a este momento já que “a mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências” (p. 89). Diremos que essas exigências se situam no plano dos afectos e no plano curricular.

A identificação destes dois planos

decorre da abordagem do desenvolvimento e aprendizagem e da ecologia dos contextos evidenciada por Brofenbrenner. No entender deste autor, os processos de desenvolvimento e aprendizagem ocorrem em contexto microssistémico, onde se facilitam ou inibem, pela qualidade dos papéis e relações interpessoais, bem como das actividades que aí ocorrem e que devem ter um carácter participativo, conjunto, progressivamente mais complexas, com alguém com quem o sujeito tenha desenvolvido uma ligação afectiva positiva.

A transição de um contexto para um novo contexto requer o estabelecimento de troca de informação, comunicação nos dois sentidos, confiança mútua entre os principais intervenientes: criança, pais, educadores e professores. Esta transição, que podemos designar de ecológica, do tipo dual, é muito importante e pode constituir-se em facilitadora ou inibidora do modo como a criança pode vir a agir, a viver e a aprender na escola do 1º Ciclo. O potencial de desenvolvimento é função do número de ligações de segurança ou de apoio existentes entre o contexto/jardim de infância e o contexto/escola do 1º Ciclo, bem como entre estes contextos e a família. Resulta positivamente, sobretudo se essas ligações se alicerçarem em díades comuns, ou seja, de comunicação entre pares educativos.

No plano dos afectos, inserimos as relações pessoais e interpessoais positivas e significativas que se operacionalizam a vários níveis, embora todos eles em relação contínua, e que se estabelecem entre pares: crianças/crianças, educadores/crianças, educadores/famílias, educadores/professores e auxiliares. Neste plano, falamos ainda da organização e da gestão do espaço e do tempo (numa contemplação imediata do ‘objecto’ transitivo, embora o espaço e o tempo sejam também considerados numa dimensão curricular).

Por outro lado, a dimensão curricular coloca-nos no âmbito da estrutura curricular dos contextos de educação/ensino, da sua organização e gestão, que deverão apoiar-se em pressupostos de natureza construtivista, humanista e ecológica. Neste sentido, os espaços de formação em contexto, de conhecimento e de reflexão são fundamentais para a tomada de decisão em cada contexto pa-

grupais, privilegiando intervenções facilitadoras de aprendizagens activas, significativas e diferenciadas.

Nesta dimensão curricular, a intervenção no jardim de infância não deve transformar-se em escolarização. “As exigências nos diferentes contextos são compatíveis e os papéis, actividades e díades em que o sujeito se envolve permitem o desenvolvimento de processos de confiança mútua, orientação positiva e consenso de objectivos entre os contextos e um equilíbrio de poder promotor do sujeito em desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 1979, citado por Portugal, 1992, p. 89).

A intervenção da Educação Pré-Escolar deve significar, numa linguagem metafórica, o desbravar, o descobrir, mas também o afirmar de competências e atitudes necessárias às exigências que a entrada no ensino formal vai colocar à criança. Saber ler e escrever é fundamental nos dias de hoje, não somos capazes de imaginar o significado de não saber ler e escrever no mundo actual. Mas, antes de saber ler e escrever, é necessário criar condições para o fazer. A título de exemplo, identifico, aqui, uma experiência de aprendizagem tão importante nesse processo e, por vezes, desvalorizada por alguns, como é o desenho que todos os meninos devem e podem fazer todos os dias. Desenhar significa criar, imaginar e adquirir competências de natureza psicomotora e cognitiva, que poderão determinar um processo positivo ou não de aprendizagem da escrita.

Também um bom raciocínio lógico-matemático é fundamental num mundo em constante evolução. Na Educação Pré-Escolar, a criança poderá iniciar-se e desenvolver-se nesta vertente. Atente-se, e passo a citar:

“De repente a ‘mãe’ chega a casa com o cesto CHEIO de compras e como ele é PESADO! O ‘pai’ está no trabalho, a ‘filha’ ajuda a ‘mãe’. Tem de preparar o almoço e arrumar a casa. O ‘pai’ não pode chegar ATRASADO ao trabalho.

A ‘mãe’ pega na panela. ‘Não, esta é PEQUENA, vou buscar uma MAIOR, que o meu marido come MUITO’. A ‘filha’ vai buscar as batatas.

‘Traz batatas GRANDES para fazermos a sopa’. E as batatas vão para DENTRO da

panela que se põe EM CIMA do fogão. O almoço vai cozendo, enquanto a ‘mãe’ e a ‘filha’ põem a mesa. Coloca-se a toalha SOBRE a mesa REDONDA, traz-se um prato PARA CADA UM. Põe-se AO LADO de CADA prato UMA colher, UM copo, um guardanapo.

O ‘pai’ ENTRA EM casa. Já tem o almoço pronto. Vai lavar as mãos e senta-se ENTRE a ‘mulher’ e a ‘filha’ a saborear o prato BEM CHEIO que está tão bom.

... A ‘mãe’ lava a loiça; a ‘filha’ limpa com o pano VERMELHO que é MAIS macio. De seguida arruma cada COISA no RESPECTIVO LUGAR: PRIMEIRO os pratos, DEPOIS os talheres, A SEGUIR os copos e, POR ÚLTIMO, os guardanapos” (Garcia, A. e Marchão, A., 1989, p. 58).

Tudo se passou na casinha das bonecas. A partir da situação lúdica, a criança utilizou termos e noções que pertencem ao vocabulário matemático. A intervenção do educador permitirá a reflexão, a sistematização, a síntese e o registo das descobertas, através da facilitação de materiais sugestivos, de experiências de aprendizagem mais estruturadas que permitirão o reforço intelectual, a capacidade de raciocínio, de atenção, de representação mental e de linguagem, processos fundamentais para um bom relacionamento com a matemática.

Poderíamos referir outras experiências de aprendizagem a título de exemplo. O que me parece importante é que pais, educadores e professores se entendam, que discutam o percurso das crianças e que cheguem a um entendimento de que queimar etapas na vida da criança pode significar insucesso e não sucesso, pode significar ser inibidor e não facilitar a aprendizagem, pode significar deixar de ser criança e tornar-se precocemente adulto, ou seja, deixar de viver simbolicamente, deixar de brincar demasiado cedo.

Podem identificar-se algumas estratégias facilitadoras de transições positivas. No entanto, não deverão ser entendidas nem analisadas com critérios de uniformização, pondo em causa a identidade de cada contexto, criança ou adulto. Empenhamento, responsabilidade, abertura de espírito e disponibilidade são condições que já referimos. A juntar a estas condições, podemos afirmar que as transições positivas são incentivadas pela utilização, por

exemplo, das seguintes estratégias:

- Partilhar a vida dos contextos com os pais;
- Partilhar expectativas com os pais;
- Utilizar instrumentos de registos de dados sobre o percurso de vida e aprendizagem das crianças;
- Permitir a exploração de objectos transitivos;
- Desenvolver projectos educativos e curriculares comuns, embora adaptados a cada contexto;
- Organizar espaços de reflexão e formação comuns; etc.

As ideias apresentadas são exequíveis em qualquer contexto de educação/ensino. Outras ideias, de carácter mais geral, poderão ser também, no presente e no futuro, estratégias facilitadoras. Nelas podemos referir:

- a reorganização da rede escolar em Portugal;
- a generalização da tutela pedagógica do Ministério da Educação a todas as instituições de Educação Pré-Escolar;
- a formação inicial e contínua de educadores e professores, que, desde logo, deve apoiar os docentes na construção de uma cultura e de uma identidade comuns, embora alicerçadas em especificidades próprias de cada nível de intervenção.

Pré-Escolar	1º Ciclo
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	
Participar e cooperar nas actividades de grupo e tarefas	
Conviver com respeito e tolerância	
Ser autónomo	
Participar democraticamente na vida do grupo	
Cumprir e alterar regras sociais na sala	
Argumentar e tomar decisões	
Resolver conflitos e dar opiniões	
Iniciar e concluir experiências de aprendizagem	
Ser pontual	
Esperar pela sua vez para falar	
Ajudar a manter a sala limpa	
(...)	

Quadro nº 1: Formação Pessoal e Social (Adaptado de Bento, 1999)

Pré-Escolar	1º Ciclo
Expressão e comunicação	Expressão e educação
Motora: Compreender noções essenciais Realizar jogos com regras Realizar exercícios diversos e percursos na natureza Dominar o corpo, as técnicas de movimento, utilizar aparelhos (...) Dramática: Mimar e dramatizar com o corpo e com a voz Produzir/criar personagens, histórias ou jogos de imitação (...) Plástica: Compreender formas, cor e técnicas Dominar técnicas de pintura, desenho, rasgagem, recorte, colagem, digitinta e dobragem Explorar a três dimensões (barro, plasticina, pasta de papel, massa de cores) Produzir trabalhos diversos (...) Musical: Produzir gestos, sons e ritmos Fazer escrita musical Conhecer músicas: canções, lengalengas e rimas Utilizar instrumentos musicais Dominar progressivamente a expressividade do corpo e da voz Dominar progressivamente a exploração de sons (...) (...)	

Quadro nº 2: Expressões (Adaptado de Bento, 1999)

Pré-Escolar	1º Ciclo
Língua oral e abordagem à escrita	Língua Portuguesa
Dizer o nome completo e a idade	
Dizer o nome dos pais e familiares	
Falar de si e de assuntos diversos	
Utilizar um discurso lógico	
Utilizar discurso gramatical	
Articular bem os sons	
Recontar histórias ouvidas e contar histórias inventadas	
Descrever desenhos, gravuras e fotografias	
Compreender perguntas	
Compreender globalmente textos	
Elaborar perguntas	
Planear o que se pretende fazer	
(...)	

Quadro nº 3: Oralidade (Adaptado de Bento, 1999)

Pré-Escolar	1º Ciclo
Escrita / leitura	
Desenhar livremente	
Recortar um desenho	
Copiar o nome próprio / Escrever o nome	
Escrever a morada	
Escrever nomes próprios	
Copiar / Escrever palavras de que gosta	Escrever listas de palavras
Copiar textos livres que diz	Escrever textos livres ou com tema
Escrever uma carta	
Descrever gravuras e imagens	
Usar maiúsculas	
Conhecer e utilizar letras do alfabeto	
Distinguir sinais de escrita	Usar sinais de pontuação
(...)	(...)

Quadro nº 4: Escrita / leitura (Adaptado de Bento, 1999)

Pré-Escolar	1º Ciclo
Matemática	
Identificar atributos de diferentes objectos	
Noção de conjunto e sub-conjunto	
Ordenar em ordem crescente e decrescente	
Seriar e classificar	
Noções: alto/baixo, dentro/fora, pesado/leve, ...	
Contar	
Identificar dias da semana	
Usar o calendário	
Enunciar os dias da semana	Escrever os dias da semana
Perceber que o ano se divide em meses	Escrever os nomes dos meses
Identificar as estações do ano	Escrever os nomes das estações do ano
Reconhecer as funções do relógio	Utilizar o relógio
	Usar unidades de medida
	Usar unidades de peso
	Usar unidades de volume
	Conhecer e aprender a usar a unidade monetária
Identificar linhas curvas e rectas	
Identificar linhas abertas e fechadas	
Identificar e reconhecer figuras geométricas	
(...)	

Quadro nº 5: Matemática (Adaptado de Bento, 1999)

Bibliografia

- BENTO, I. (1999). *O Continuum Educativo entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Um estudo de caso*. Portalegre, ESEP (trabalho apresentado para conclusão do CESE em Supervisão Pedagógica).
- GARCIA, A. e MARCHÃO, A. (1989). "A Casinha das Bonecas e a Matemática". *Aprender* nº 9, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa, Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia. Política e oferta actuais*. Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro, Cidine.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York,

Entre o jardim de infância e a escola: encontros e desencontros...

Maria João Cardona
Instituto Politécnico
de Santarém

Introdução

A educação das crianças, antes da sua entrada no ensino obrigatório, sempre ocupou um lugar muito específico e diferenciado em relação aos outros níveis de ensino. Sem obedecer a uma política educativa claramente definida, a cargo de diferentes serviços de tutela, a educação pré-escolar tem-se caracterizado por uma grande heterogeneidade, tanto em relação à rede institucional, como em relação à formação dos seus profissionais.

Esta excessiva diferenciação reflecte-se a diferentes níveis, interferindo na forma como os educadores de infância caracterizam a sua profissão, nomeadamente na forma como se posicionam relativamente aos docentes dos outros níveis de ensino.

Neste artigo irei analisar esta questão, partindo dos dados de um estudo realizado em Santarém, durante a segunda metade da década de 90. Entre outros objectivos, esta pesquisa pretendeu analisar a forma como os educadores vivenciaram as mudanças definidas nos últimos anos relativamente à educação pré-escolar¹.

Utilizando o método biográfico, procurei reconstituir o percurso profissional de um grupo de oito educadoras da rede pública do Ministério da Educação do distrito de Santarém², oriundas de vários tipos de escolas de formação, privadas e públicas, que correspondem à evolução de que foi alvo a formação inicial nos últimos anos.

A análise do desenvolvimento profissional destas educadoras foi realizada tendo em conta a sua multidimensionalidade, sendo considerados: a maneira individual de viver a

profissão, as características dos contextos organizacionais em que esta se exerce, os saberes específicos que a caracterizam, o enquadramento sócio-político em que esta se integra (Nóvoa, 1998: 182).

Para uma melhor contextualização deste trabalho, foi feita uma caracterização prévia dos educadores que trabalham no distrito³ e da forma como é vista a educação pré-escolar por um grupo mais alargado de pessoas que não pertencem ao grupo profissional: pais de crianças que frequentam jardins de infância e alunos de vários cursos da Escola Superior de Educação⁴.

Apesar de a articulação entre o jardim de infância e a escola não ter sido pensada como uma finalidade deste estudo, esta temática acabou por surgir naturalmente, tanto nas respostas dadas aos questionários como nas entrevistas realizadas.

Para compreender algumas das dificuldades e ambiguidades manifestadas pelos educadores, relativamente à forma como se posicionam em relação à escola e aos docentes do Ensino Básico, é importante começar por analisar a evolução histórica das políticas educativas definidas para a infância.

A especificidade da história da educação pré-escolar

São várias as diferenças que se observam quando analisamos a história da educação pré-escolar comparativamente à história da escola. Estas começam na forma como tem evoluído a concepção das suas funções e objectivos e na forma como são concebidas as

características, formação e estatuto dos seus profissionais.

Como refere Nóvoa (1998: 181), no estudo do processo de profissionalização docente, entre outros aspectos, podemos considerar: como se organizou o corpo de saberes; normas e valores específicos da profissão; a evolução do estatuto e autonomia dos profissionais; a evolução do reconhecimento social da profissão.

Não cabendo no âmbito deste artigo apresentar detalhadamente a história do grupo profissional dos educadores de infância, é importante reflectir sobre algumas destas dimensões, para melhor compreender algumas das diferenças que historicamente se foram delineando entre os educadores e os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Começando pelos saberes específicos que caracterizam a prática educativa destes profissionais, é de destacar a diversidade da sua origem. Enquanto que a escola sempre teve a missão de ensinar as gerações mais novas, as primeiras instituições para as crianças pequenas foram criadas para responder a uma necessidade social, sendo precisos muitos anos para que a sua função educativa fosse valorizada.

“A produção e extensão social de um estado infantil pré-escolar, cujo officio é brincar, sem utilidade económica, consumidor de bens materiais e culturais, produziu-se em íntima articulação com as mudanças que se operaram com a industrialização (...)” (Cristina Rocha e Manuela Ferreira, 1994: 84).

A história da invenção da educação de infância moderna corresponde a uma nova forma de conceber a infância. Em oposição às formas escolares tradicionais, as instituições de educação de infância foram-se desenvolvendo como espaços em que a única obrigação da criança “é ser ela própria”, como locais onde “devem operar-se livremente os processos de maturação e de desenvolvimento” (Chamboredon e Prévot, 1982: 60).

No entanto, devido à idade das crianças, a par da sua função educativa, a função social destas instituições sempre teve um papel relevante, sendo esta mais ou menos valorizada de acordo com as características dos

diversos contextos institucionais.

Paralelamente, e contrariamente à realidade de outros países, em Portugal tem predominado o respeito pela autonomia e características específicas da educação pré-escolar em relação ao ensino obrigatório, sendo as suas finalidades concebidas de uma forma mais alargada.

Na actual Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), foi pela primeira vez definido que esta é a primeira etapa da Educação Básica, aspecto que, paralelamente à definição de Orientações Curriculares pelo Ministério da Educação, é revelador de uma evolução no reconhecimento do seu potencial educativo.

Este novo enquadramento legal veio também definir a necessidade de existir um maior equilíbrio entre a função educativa, que primordialmente deve ser assumida por todas as instituições sob a tutela pedagógica do Ministério da Educação, e a resposta às necessidades sociais das crianças e famílias.

Pela primeira vez, o discurso político deixou de incidir sobretudo em questões de tipo “quantitativo”, relacionadas com o crescimento da rede institucional, passando a debruçar-se sobre questões de ordem “qualitativa”, nomeadamente sobre quais deverão ser os conteúdos de aprendizagem da Educação Pré-Escolar, quais as orientações curriculares que devem ser seguidas.

Estas alterações constituíram um avanço positivo para a existência de uma maior visibilidade e reconhecimento do trabalho que já de há muitos anos tem vindo a ser desenvolvido pelos profissionais.

Ainda no final dos anos 90, a definição do novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos educativos do Ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário, veio também definir, entre outros aspectos, a necessidade de uma maior proximidade entre os jardins de infância e as escolas.

É também importante considerar, quando analisamos a especificidade que tem caracterizado a educação de infância, que durante muitos anos esta profissão foi restrita a mulheres. Apenas a partir do final dos anos 70, esta começa a poder ser acessível ao sexo masculino.

Contrariamente à história dos docentes

dos outros níveis de ensino, em que a feminização crescente se começa a consolidar, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, no caso da educação de infância observa-se uma evolução diversa. Sendo inicialmente considerada como uma profissão naturalmente vocacionada para as mulheres, apenas recentemente começam a aparecer os primeiros homens na profissão, sendo ainda muito reduzido o número de profissionais do sexo masculino.

A este propósito, Teresa Vasconcelos (1997: 46) refere:

“(...) o campo da educação de infância é basicamente um campo feminino, com a sua inerente ambivalência. Muitas de nós, da geração das educadoras de infância a que eu pertença, fomos levadas para esta área por ela ser apropriada para uma mulher que quisesse trabalhar fora de casa. Podíamos ser formadoras e mães ao mesmo tempo. Percebo agora que este papel apresenta muitas contradições que podem vir a debilitar-nos como mulheres se, apesar de afirmarmos a nossa capacidade para educarmos, não a tornarmos mais lata. Preferiria neste momento afirmar o papel das educadoras de infância não só como formadoras, mas também como intelectuais (Giroux, 1988).”

Relativamente à formação inicial, diferenciada da dos professores do Ensino Básico, ao contrário do que se passa noutros países europeus, foram também várias as alterações observadas nos últimos anos, facto que teve como consequência que ainda hoje trabalhem em conjunto profissionais que viveram diferentes modelos de formação.

Após muitos anos exclusivamente a cargo de escolas privadas, apenas em 1979 foi definido o estatuto dos cursos públicos de formação. Já em 1986, a formação inicial passou a pertencer ao Ensino Superior Politécnico, funcionando em Escolas Superiores de Educação. Mais recentemente, já em 1997, novas mudanças foram definidas, passando a formação inicial dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico a ser uma licenciatura de 4 anos, à semelhança do que já acontecia relativamente aos restantes docentes do sistema educativo.

Estas alterações vieram também implicar uma maior aproximação entre as características da formação inicial dos educadores e dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Actualmente, em muitas instituições já existem troncos comuns nos planos de formação destes profissionais.

Em relação ao estatuto profissional e à formação contínua, as alterações definidas durante os últimos anos vieram também reforçar uma maior aproximação entre os educadores e os docentes dos outros níveis de ensino. Esta evolução observa-se sobretudo na década de 90, na sequência da publicação do primeiro Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (1990) e do Regime Jurídico da Formação Contínua (1992). A publicação destes documentos determinou que a evolução da carreira deixasse de se limitar ao número de anos de serviço, passando a ser consideradas as acções de formação contínua frequentadas, sendo explicitados os princípios, objectivos e modalidades desta formação.

Na sequência desta legislação, foi criada uma rede de Centros de Formação de Associações de Escolas, que passaram a participar na organização e dinamização de acções de formação para os educadores e professores do Ensino Básico e Secundário. O funcionamento destes Centros corresponde a uma nova forma de conceber a formação, mais descentralizada, passando a sua gestão a poder ser feita de forma mais autónoma pelos profissionais. Em relação às diferentes modalidades de formação contínua, observou-se também uma tendência para o desenvolvimento de acções mais centradas nos contextos educativos, proporcionando uma participação mais activa dos formandos.

Actualmente estão criadas condições que possibilitam uma maior autonomia profissional, a nível da gestão institucional, curricular e também a nível da gestão da formação contínua. Os profissionais de educação de infância deixaram de ocupar um lugar demasiado específico e diferenciado no sistema educativo, tendo actualmente direitos e deveres semelhantes aos dos outros docentes.

Cada vez mais os educadores têm de trabalhar conjuntamente com os seus colegas dos outros níveis de ensino, perspectivando-se cada

vez mais uma maior aproximação entre os modelos de formação inicial e contínua de todos os docentes.

No entanto, para muitos educadores de infância, esta evolução é vivida com uma certa apreensão, sendo temido que esta possa significar a perda do que de específico se foi organizando como característico da cultura do grupo profissional. Por outro lado, apesar das mudanças definidas, para muitos educadores, a falta de reconhecimento da sua profissão continua a ser um problema.

O que dizem os educadores

No estudo realizado em Santarém, quase todos os educadores (93,5%) que responderam ao questionário de caracterização do distrito consideraram que a imagem social da sua profissão é diferente da dos docentes dos outros níveis de ensino. Enquanto há quem considere que esta diferença surge em consequência de a imagem dos educadores ser mais positiva, por estes terem uma relação mais próxima com as crianças e famílias (5%), a restante maioria diz que esta diferença é devida a existir uma maior desvalorização do trabalho realizado pelos educadores de infância. Muitos consideram que continuam a ser vistos como tendo apenas a função de cuidar das crianças e não como agentes educativos. É ainda referido que o seu trabalho é menos valorizado por falta de informação em relação aos objectivos da Educação Pré-Escolar e por não ser obrigatória a sua frequência.

No entanto, ao contrário do que seria de esperar, esta diferenciação não é vista da mesma forma pelas pessoas exteriores ao grupo profissional. Para os familiares de crianças que frequentam instituições de educação de infância e para os alunos da ESE que responderam ao questionário, os problemas e características atribuídos aos educadores, na sua maioria, são bastante semelhantes aos dos docentes dos outros níveis de ensino⁵. Observa-se ainda que predomina uma imagem bastante positiva dos educadores de infância, sendo considerado por alguns que as diferenças que existem vão no sentido de estes profissionais serem mais empenhados e terem uma relação

mais próxima com as crianças do que os outros docentes.

Apesar de ter também sido referenciada por alguns dos inquiridos a existência de uma falta de reconhecimento da profissão, esta questão não é considerada como sendo exclusiva dos educadores. Foram no entanto explicitados alguns problemas específicos, que se prendem com a existência de um menor investimento do Estado relativamente à política educativa definida para a infância.

Para as educadoras entrevistadas, a falta de reconhecimento da profissão é também um dos problemas sentidos, nomeadamente por parte dos colegas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

"(...) apesar de já termos entrado no Estatuto da Carreira Docente, eu sinto sempre que o nosso trabalho ainda é visto por muita gente como as "babás" que entretêm os meninos. (...) não encaram a nossa profissão com a seriedade que ela merece (...)"; *"(...) respeito o trabalho dos meus colegas [do 1º Ciclo do Ensino Básico], e encaro-os como docentes com todo o valor que eles têm. E acho que era assim que eu gostava de ser encarada pela parte deles (...)"*. (Educadora N)

"(...) vêem-nos sempre [os professores do 1º Ciclo] como aquelas que nunca fazem nada, porque nem sequer temos um currículo. Elas dizem-nos isso, exactamente assim (...)"; *"(...) mas não gostam muito de ser tratadas como colegas (...)"*. (Educadora S)

Reconhecem, no entanto, que começa a existir uma evolução, sendo apresentados vários exemplos de projectos de articulação entre o jardim de infância e a escola, avaliados como momentos muito positivos na sua experiência profissional.

"Penso que essa imagem se tem alterado ao longo do tempo (...)"; *"Quando tive os primeiros contactos profissionais com professores do 1º Ciclo, percebi que valorizavam pouco a função do educador de infância, referiam a ausência de programas e o comportamento irrequieto das crianças que tinham frequentado o Jardim de Infância. Mais recentemente, com a realização de projectos*

educativos comuns à escola do 1º Ciclo e ao Jardim de Infância (...) pensò que essa imagem se tem diluído e que talvez já nos considerem parceiros.” (Educadora G)

“(...) as professoras, que tinham a ideia que no jardim só se brincava, em parte já não têm essa ideia. Percebem que no jardim se faz muita coisa. Eu gosto que elas percebam isso.” (Educadora V)

No entanto, verifica-se uma certa ambiguidade na forma como os educadores vivenciam a sua função “docente”, comparativamente com os professores dos outros níveis de ensino.

“(...) tratam-nos sempre por professora.”; “É sempre a professora. Eu tentava muitas vezes corrigir e dizer “é a educadora” e explicar um bocado as diferenças (...) Porque eu sou educadora, não quero que me chamem professora. (...)”; “Quando as crianças atingem os 5 anos, há pais muito ansiosos em relação à aprendizagem das letras e dos números. Nessa altura é necessário explicar e tornar claras as funções da educadora e da professora do 1º Ciclo (...)” (Educadora G)

“(...) temos as mesmas funções que os docentes de outros graus de ensino, e mais! Porque para além de ter a função de ensinar, ainda somos assistentes sociais (...) enfermeiras (...) conselheiras (...) essas coisas todas!”; “(...) Mas também deviam ser [os outros docentes] Por exemplo, a questão dos horários e dos almoços, por que é que este problema se põe só para os jardins e não se põe para as escolas? (...) Na escola é tudo separado!” (Educadora U)

“(...) Além de ser um docente [o educador] é um docente multifacetado (...). Temos de trabalhar (...) ajudar o grupo de crianças a crescer, saber trabalhar com os pais, saber trabalhar com a comunidade, saber trabalhar com todos os recursos que temos à nossa volta (...).”; “Os docentes dos outros níveis do ensino deveriam ser mais como os educadores (...). Maioritariamente penso que ainda se restringem muito a ser só docentes (...).” (Educadora C)

Algumas destas ambiguidades relacionam-se com o facto de continuar a predominar uma imagem da escola como um espaço demasiado rígido, em que nem sempre são respeitados os interesses das crianças. Neste sentido, as educadoras revelam a necessidade de se demarcarem do modelo escolar, considerado demasiado tradicional.

Paralelamente a esta atitude, são manifestadas algumas dificuldades relativamente à forma como devem organizar e desenvolver as suas práticas educativas. Neste sentido, referem o medo de “escolarizar” as crianças a par de algumas dúvidas relativamente à forma como devem articular o trabalho centrado na livre iniciativa das crianças e o trabalho orientado, assim como em relação ao papel que o jardim de infância deve desempenhar na “preparação” das crianças para a entrada na escola.

“Quer dizer, sobre o trabalho orientado... o trabalho livre já sabemos que é muito importante e temos de fazer mesmo. E temos de nos basear no que os meninos trazem de casa, as suas necessidades...”; “O jardim é uma fase única, também tenho isso em conta. (...) Mas eu acho que nós devemos ter em conta qual é o próximo grau de ensino e o que exigem lá. Agora eu estou errada ou não estou? (...)” (Educadora V)

Observa-se ainda que, para a maioria dos educadores, mais do que as características da formação, as características pessoais são determinantes para um bom desempenho profissional. Este aspecto observa-se nas respostas dadas aos questionários por 54% dos educadores e nas respostas dadas durante as entrevistas. Neste sentido, são salientados vários atributos que devem caracterizar os profissionais de educação de infância:

“Ser sensível (...) ser responsável (...) que goste de ser educador (...) motivado.” (Educadora V)

“(...) que escolha a profissão por gosto (...) segundo, que respeite todas as crianças por igual e, terceiro, que tenha um bom relacionamento de trabalho com as colegas e com o meio em que está inserido.” (Educadora L)

Sem negligenciar a importância da dimensão pessoal no exercício da profissão, sobretudo se considerarmos as características do grupo etário com que trabalham, o grande peso acordado à “vocação” revela de certa forma uma atitude naturalista que reforça o valor das características inatas em detrimento da formação profissional.

Relativamente à formação contínua, o facto de as acções organizadas nos últimos anos terem passado a integrar docentes de vários níveis de ensino é considerado uma evolução positiva. No entanto, algumas educadoras referem que, por vezes, esta mudança também implicou que as acções de formação passassem a ser demasiado genéricas e desligadas das características específicas das práticas educativas.

É, no entanto, de salientar o facto de o processo formativo continuar a ser visto como um processo exterior aos profissionais, não havendo uma clara percepção do papel mais activo que actualmente os educadores podem assumir na sua gestão. Neste sentido, observa-se um certo desconhecimento das alterações definidas nos últimos anos e da dinâmica de funcionamento das estruturas existentes.

“Em relação à formação contínua, acho que é sempre um bocadinho complicado. (...) as pessoas às vezes têm certas necessidades ao nível do seu dia a dia, mas nem sempre temos bem consciência dessas necessidades. (...) e depois é difícil para uma entidade que está de fora (...) responder às necessidades que as pessoas têm naquela altura. (...)”; “Eu lembro-me de elegermos uma representante para o Centro de Formação e parou por aí o nosso contacto com o Centro! (...)” (Educadora S)

Esta atitude de exterioridade observa-se também relativamente à participação em actividades realizadas pelas associações profissionais, tanto em relação à maioria das educadoras entrevistadas, como nas respostas dadas ao questionário realizado para a caracterização dos educadores do distrito. Apesar de 68,5% estarem inscritos em sindicatos e/ou associações, a sua participação na vida associativa, maioritariamente,

restringe-se à frequência de actividades de formação.

Denotando um certo individualismo, esta atitude de exterioridade, entre outros aspectos, pode trazer entraves a uma participação activa dos educadores no novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos educativos. A conquista de uma maior autonomia pode ser pouco significativa se os educadores não tiverem uma perspectiva sistémica do funcionamento das estruturas institucionais e do papel que podem desempenhar na sua gestão, a par dos seus colegas dos outros níveis de ensino.

Reflexão final

Apesar de as alterações definidas nos últimos anos terem criado condições para uma maior aproximação dos educadores relativamente aos docentes dos outros níveis de ensino, esta continua a ser difícil, depois de muitos anos em que a Educação Pré-Escolar foi alvo de uma evolução histórica muito específica e diferenciada.

Se, por um lado, continua a ser reclamada a necessidade de um maior reconhecimento profissional, por parte dos educadores, por outro lado, continuam a verificar-se algumas ambiguidades na forma como estes concebem a sua profissão comparativamente aos professores dos outros níveis de ensino.

Opondo-se ao “modelo escolar” considerado demasiado rígido, e tendo em conta a especificidade das características do grupo etário das crianças, na educação pré-escolar sempre foram privilegiados os princípios teóricos da psicologia do desenvolvimento. Como referem Spodeck e Brown (1996: 4), na educação dos mais pequenos tem predominado uma perspectiva desenvolvimentista que tem implicado uma certa desvalorização de outras dimensões igualmente importantes, como a dimensão cultural e a dimensão de conhecimento.

Actualmente, ainda surgem algumas contradições – se bem que nem sempre de forma explícita – relativamente aos conceitos de “ensino” e “aprendizagem”, reveladoras de

diferentes concepções sobre a própria relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Tal como foi já referido, algumas destas contradições implicam algumas dificuldades na própria organização e desenvolvimento das práticas educativas: as crianças são cada vez mais exigentes, as fontes de aprendizagem são cada vez mais diversificadas, evolução que obriga a uma reflexão cada vez mais rigorosa sobre quais deverão ser os conteúdos de aprendizagem e qual o papel que deve ser desempenhado pelo educador de infância.

Muitas destas contradições – ou, em alguns casos, talvez seja mais adequado falar de “receios” (o medo de “escolarizar”, por exemplo) – reforçam algumas dificuldades de entendimento com os colegas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Se, por um lado, é evidente a necessidade de existir uma maior afirmação dos educadores como “docentes”, por outro lado, parece prevalecer a necessidade de estes se destacarem do trabalho desempenhado pelos outros professores, nomeadamente do trabalho realizado no Ensino Básico, que continua a ser visto como sendo demasiado tradicional.

As educadoras consideram que a forma como exercem a sua função docente tem características diferentes, tendo em conta a especificidade do grupo etário com que trabalham e o facto de os outros docentes habitualmente terem uma relação mais distanciada das crianças e das famílias, restringindo-se a “ensinar”, sem assumirem uma função educativa mais ampla, visando o desenvolvimento global das crianças.

Apesar de ser evidente a especificidade que tem de caracterizar as práticas educativas da Educação Pré-Escolar, temos, no entanto, de considerar os riscos que esta excessiva diferenciação implica.

A par desta questão, parece continuar a ser muito forte o peso de uma herança secular, em que o estereótipo feminino continua a ser associado ao bom desempenho profissional. Neste sentido, é considerado que o desempenho profissional é sobretudo condicionado pelas características pessoais.

Como afirma Verba (1993: 70), a grande importância atribuída à carga vocacional que se verifica junto dos profissionais que trabalham com crianças pequenas revela uma

sobrevalorização das características inatas relativamente ao papel desempenhado pela formação: “Restringir as motivações do educador de infância ao seu “amor pelas crianças” é instituir o “instinto maternal” como fundamento único da profissão (...).”

Apesar da reconhecida importância que tem sempre de ser atribuída às características pessoais dos educadores de infância, esta perspectiva pode ser redutora, sendo fundamental que desde a formação inicial seja valorizada uma nova forma de conceber a profissão, em que, paralelamente à dimensão pessoal, sejam igualmente valorizadas outras dimensões, nomeadamente a nível científico, cultural e social, também indispensáveis para um bom desempenho profissional.

Para além do que foi dito, a excessiva diferenciação que tem caracterizado a educação pré-escolar, por vezes, dificulta que os seus profissionais tenham uma perspectiva sistémica da globalidade do processo educativo e da dinâmica de funcionamento das estruturas institucionais existentes.

A maior autonomia e reconhecimento da profissão são condições básicas para poder existir um maior desenvolvimento profissional, facilitador de uma atitude mais activa e crítica na forma de vivenciar a profissão, assim como uma maior capacidade de auto-organização. Neste sentido, Hargreaves (1998: 295) salienta a necessidade “de apoiar e fortalecer as culturas das escolas e aqueles que estão nelas envolvidos, de modo a que possam realizar eles próprios as mudanças, numa base contínua.”

Para este autor, a criação de redes colegiais produtivas e de apoio entre os educadores e professores é uma base fundamental para o seu desenvolvimento profissional.

Mas para isso é importante que, sem perder a especificidade da sua cultura profissional, os educadores assumam de forma mais efectiva o papel que desempenham como docentes que integram um sistema educativo mais amplo, do qual a Educação Pré-Escolar é apenas uma primeira etapa.

BIBLIOGRAFIA

- CARDONA, M.J. (1996). "Quem são os educadores de infância portugueses?". *Cadernos de Educação de Infância*, 38, Lisboa: APEI, pp. 12-22.
- CARDONA, M.J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*, Porto: Porto Ed., 173 p.
- CARDONA, M.J. (2001). *Modèles de formation initiale et développement professionnel. Les instituteurs de l'école maternelle au Portugal*, Caen: Université de Caen, 700 p. (doc. não publicado).
- GARCIA, C.M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*, Porto: Porto Ed., 113 p.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura na idade pós-moderna*, Lisboa: McGrawHill, 296 p.
- NÓVOA, A. (1998). "La profession enseignante en Europe: Analyse historique et sociologique". In NÓVOA, A., *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*, Lisboa: EDUCA/Universidade de Lisboa, pp. 147-187.
- PROCEPE (2000). *Um estudo sobre a Educação de Infância no Distrito de Santarém*, Santarém: ESE de Santarém/F. C. Gulbenkian, 157 p.
- SPODECK, B.; BROWN, P. (1996). "Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica". In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a educação de infância*, Porto: Porto Ed., pp. 13-51.
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*, Porto: Porto Editora, 253 p.
- VERBA, D. (1993). *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*, Paris: Syros, 212 p.
- ZZAZZO, B. (1987). *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*, Paris: PUF, 224 p.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28/4/1990 – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário
- Decreto-Lei nº 249/92 de 9/11/1992 – Regime Jurídico da Formação Contínua
- Lei nº 5/97 de 10/2/1997 – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar
- Despacho nº 52220/97 de 10/7/97 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- Lei nº 115/97 de 19/9/1997 — Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (a formação inicial dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico passa a ser uma licenciatura de 4 anos)
- Decreto-Lei nº 115-A/1998 — Regime de autono-

mia, administração e gestão dos estabelecimentos educativos do Ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário

NOTAS

1 CARDONA, M.J. (2001).

2 No distrito de Santarém, a maioria das instituições existentes pertence à rede pública do Ministério da Educação.

3 Estudo realizado em 1993. Dos 582 questionários enviados obtivemos 232 respostas (cerca de 40% dos educadores do distrito). Para mais informações podem ser consultadas as seguintes publicações: CARDONA, M.J. (1996); PROCEPE (2000).

4 Questionário realizado em 1996 a 43 familiares de crianças que frequentam instituições de educação de infância; 125 estudantes da ESE de Santarém não ligados ao curso de Educação de Infância; 47 estudantes da ESE que frequentam os primeiros anos do curso de Educação de Infância.

5 Na totalidade, 62,4% acham que as características da profissão são semelhantes e 87% consideram que as dificuldades e problemas sentidos são semelhantes.

Aprender a escrever e trabalho do sujeito

De fio a pavio na construção da razão gráfica

Luísa Álvares Pereira
Departamento de Didáctica
e Tecnologia Educativa
Universidade de Aveiro

“Notre monde de communication exigera des élèves une importante capacité d’adaptation aux contextes variés d’utilisation de la langue. Il est primordial que l’école et les didacticiens de la langue tiennent explicitement compte des aspects extracurriculaires. Ils favorisent ainsi le transfert des connaissances et seront susceptibles de rehausser la motivation des élèves en améliorant leur perception des buts de l’école”.

Denis Bénard, “Didactique de la lecture et de l’écriture: impact déterminant du contexte sur le traitement de l’information” In Préfontaine, Godard, Fortier, *Pour mieux comprendre la lecture et l’écriture*, Québec, Ed. Logiques, 1998, p. 93.

Introdução

Este título remete-nos, antes de tudo, para a possibilidade e a capacidade de o sujeito escrevente ter consciência daquilo que faz com as palavras no acto de escrever, sendo, portanto, capaz de atribuir sentido(s) à actividade que está a realizar.

Aprender a escrever e trabalho do sujeito em Português conduz o leitor, por sua vez, prioritariamente, à problemática da produção verbal por escrito, no pressuposto de que os limites desta prática não se devem esgotar na capacidade de realização de um produto para dentro das portas da aula desta disciplina, mas se devem alargar e expandir para dentro do próprio sujeito aluno e para outras situações comunicativas exteriores à instituição escolar.

Proporcionar esta vivência heterogénea

do acto escritural pressupõe, por seu turno, o domínio pelo professor de modos próprios de actuação pedagógica e didáctica que vão ao encontro de todos esses possíveis, modos esses sustentados numa preocupação genuína: a aula de Língua Portuguesa tem de se assumir como pólo dinamizador de uma “estratégia de base escolar” (Castro, 1997: 101), constituindo uma comunidade linguística capaz de compensar alguns daquilo que lhes falta para acederem, de forma significativa, a uma maior capacidade de analisar a realidade que os cerca, através do pensamento e da acção verbal.

Sabendo-se, como hoje se sabe, que muitos alunos não procedem a escritas conscientes, nem tão pouco a reescritas orientadas, por falta de estratégias, é preciso, com efeito, repensar os processos que têm sido utilizados até aqui para (não) servirem de guia e possibilitarem o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da competência de uso escrito.

Por outro lado, se é possível detectar diferenças significativas entre alunos oriundos de diferentes camadas sociais (também) no que ao desenvolvimento da (língua) escrita diz respeito, isso significa que o espaço por excelência para o desenvolvimento de tal habilidade, se se quiser, efectivamente, contribuir para uma maior igualdade perante a escrita e o escrito, se tem de adaptar a tal desfasamento, nomeadamente através da construção de dispositivos pedagógicos que permitam a passagem da informação nova a conhecimento, possibilitando, assim, a apropriação por cada aluno dessa informação e,

consequentemente, a sua mobilização em múltiplas circunstâncias e situações comunicativas.

Se a relevância do domínio da competência escritural no sucesso escolar e a pertença dos “maus escreventes” fundamentalmente a meios populares são factos sobejamente constatados, é tempo de atribuir crédito também às vozes que acentuam outro facto: as características psico-culturais das crianças e jovens desses meios não constituem em si mesmas obstáculos para a aprendizagem, a não ser nas condições *normais* de ensino.

Ora, as condições *excepcionais* de ensino da escrita passam, fundamentalmente, por uma centralidade no próprio processo de escrita, desde cedo. Ou seja, a uma *visão atomística da habilidade escritora* que as condições normais de ensino proporciona(va)m, opõe-se uma *visão holística* dessa mesma habilidade, visão esta que pressupõe que o professor não reaja apenas perante o produto final, mas intervenha, a diferentes níveis, no decurso de todo o processo: ao propor exercícios de facilitação processual – aqueles que não colocam, sistematicamente, o aluno perante a folha em branco, mas o vão ajudando a perceber o próprio funcionamento dos textos e, portanto, ajudando a tomar opções por determinados mecanismos linguísticos e discursivos; ao incentivar a resolução de problemas de escrita e, em consequência, ao promover a aquisição de estratégias metacognitivas, as únicas capazes de o ajudar a seleccionar conscientemente as decisões a tomar quando escreve.

Outrora ... (e) agora

José Pacheco, na sua crónica que dá o nome ao livro *Quando for grande quero ir à Primavera* (2000), coloca-nos perante uma história em que dois professores de escrita distintos se confrontam: um cuja acção prática conduziu, inevitavelmente, os seus alunos da “escola primária” à elaboração de uma escrita meramente escolarizada e rotinizada e outro que pautava a sua actividade pela possibilidade que queria dar aos alunos de se escreverem na sua própria escrita, de elaborarem um texto único, distinto de todos os outros, ao assumirem o acto de escrita como seu. Aliás, a atitude diferencia-

da dos alunos perante a leitura das redacções pelo professor – todos de braço no ar sem possibilidade de identificarem qualquer dos textos como seu ou cada um levantando o braço, com segurança, quando reconhecia o seu próprio “estilo escritural” – mais não significa do que a possibilidade que a escola (não) vai dando, desde cedo, aos seus alunos para se autorizarem a escrever, tornando-se autores da sua própria expressão e criando uma relação com a linguagem escrita que não é só de ordem linguística, mas também psicológica, sociológica, emotiva, etc.

É claro que com isto não podemos querer dizer que o mundo da *redacção* na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico tenha de ser pensado de uma forma maniqueísta – ou texto completamente rotinizado, repleto de *slogans* linguísticos, tradicionalmente aceite como “bom texto”, ou *texto livre*, lugar por excelência da emergência do “eu” autêntico, pessoal...

Ora, o que acontece – e não sendo agora o lugar para debater o espaço que o “texto livre” possa ter e tem na didáctica da escrita – é que o ensino da linguagem escrita não se compagina com a permanência de uma liberdade enganadora e sustentada numa pseudo-pedagogia da criatividade, como também não se leva avante sem uma forte implicação por parte daquele que escreve e, portanto, sem a atribuição de um sentido à própria aprendizagem do acto de escrever. Ou seja, se a redacção não pode pura e simplesmente ficar reduzida a uma prática de outrora, com efeitos reduzidos na aprendizagem (Reuter, 1996), também o texto livre não pode ser eleito como a prática inovadora de agora.

Assim, como já dissemos em outra altura, “é necessário que nos interroguemos se queremos que o aluno saiba escrever para sobreviver dentro da aula de Língua Portuguesa, ou para, realmente, conseguir escrever fora desse contexto, possibilidade que lhe advém do facto de nesse *locus* ter aprendido a **conhecer o seu próprio processo cognitivo do domínio escritural**” (Pereira, 2001). Por outras palavras, a relevância do ensino e aprendizagem da escrita não pode reduzir-se à capacidade de o aluno reproduzir “escritos especialmente escolarizados”, mas tem de alargar-se ao desenvolvimento de uma competência para ele

produzir textos em várias situações enunciativas.

O sentido no centro da continuidade da aprendizagem

Ana Teberosky (1998: 33), em artigo síntese sobre “enseñar a escribir en la edad de la escritura”, equaciona quatro princípios fundamentais para ajudar a desenvolver harmoniosamente as ideias intuitivas das crianças sobre o escrito: fazer, desde cedo, interagir as crianças com os livros, favorecer a escrita de nomes e de textos, encarar as relações entre oral e escrito e entre leitura e escrita, prevendo tarefas que permitam à criança aceder a procedimentos e conceitos implícitos na aprendizagem da linguagem escrita.

Este *programa completo* encontra o seu fundamento em vários pressupostos, muitos deles vulgarizados em termos de enunciação teórica, mas pouco consignados na prática de *entrada na escrita*. Por exemplo, é bastante propagandeada a importância dos interesses e conhecimentos dos alunos na motivação para a sua aprendizagem... também da linguagem escrita, no entanto, pouco se tem em conta, de facto, as coisas que as crianças já sabem sobre a escrita (Bellès, 2001; Teberosky, 2001).

Ora, este *inventário* do que os alunos já sabem sobre a função e a natureza do escrito e que, no dizer de Bernardin (1997), obedece a um triplo objectivo – permitir a implicação do máximo de alunos através da activação de experiências pessoais, romper com a concepção “expectante” da aprendizagem; legitimar práticas não reconhecidas habitualmente na escola – funciona como elo de ligação com os saberes já adquiridos pela criança em outros contextos. Por outro lado, tem-se em devida conta que para aprender a ler e a escrever é necessário (ir) construir(indo) uma dada representação da linguagem.

O conhecimento do mundo da linguagem escrita não é adquirido pela criança de um dia para o outro, antes integra um processo extenso e complexo. A entrada na escola dos “grandes” não coincide com a entrada na razão gráfica, pois as crianças acedem a este mundo desde muito cedo, quando interagem com

textos, livros, revistas em sua casa e na rua, e assim, através dessa interacção, vão construindo uma representação desse mundo escrito (Martins e Niza, 1998).

Em consequência, é hoje defensável que, na Educação Pré-Escolar, as crianças tenham não só oportunidade de “imitar” a escrita e a leitura da vida corrente, como oportunidade de um contacto permanente com diferentes tipos de texto escrito que as levem “a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997: 71). Para além disso, e tendo em conta que, por um lado, “a forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem nesse domínio” (id, ibid) e, por outro, que na Educação Pré-Escolar se deve favorecer uma abordagem do tema em toda a sua complexidade, atendendo, nomeadamente, ao envolvimento das crianças em várias das operações do processo de escrita – trabalhando com as crianças ao nível da planificação (Ribera e Rios, 1998: 20-31) e ao nível da *revisão e aperfeiçoamento dos textos* –, é imprescindível aproveitar, pedagogicamente, a interacção oral em situações de aprendizagem da “composição” de textos escritos.

O trabalho do professor do 1º Ciclo, neste contexto, tem de possibilitar um desenho curricular em que o aluno tenha oportunidade de dar a conhecer o que já sabe e já conhece. Por outro lado, a interacção entre crianças com diferentes níveis de “saber” é também fundamental, expondo os menos conhecedores ao exercício de “pensar alto” e de explicitação dos conhecimentos dos que já sabem mais.

Se, como é reconhecido, “a presença maciça do audiovisual não eclipsou, nem diminuiu a importância da cultura escrita (...), já que a leitura permite ter acesso à cultura e à experiência literárias (...) e a escrita funciona como um meio de organizar e estruturar a informação, para gerar conhecimento e construir o pensamento lógico” (Carvajal Pérez e Ramos García, 2001: 46), e se, como também é reconhecido, a aprendizagem da língua escrita é muito mais do que a aprendizagem de um código de transcrição,

correspondendo, sim, à construção de um sistema de representação, então, temos de estimular, desde o início da escolarização, um contacto permanente com o escrito, facilitando, assim, não só a compreensão das funções sociais da escrita, como também uma implicação pessoal e uma possibilidade de descobrir a utilidade da língua escrita – meio de comunicação, expressão e fonte de informação.

Em suma, o que se preconiza é a emergência de uma representação do código escrito que não seja redutora nem restritiva ao meio escolar – *a língua escrita é importante dentro da escola, porque é importante fora dela* – e de uma representação do acto de escrever enquanto actividade conceptual em que intervêm, ao lado das habilidades perceptivo-motoras, habilidades cognitivas. Ou seja, preconiza-se uma aprendizagem da escrita continuamente orientada para que a criança seja capaz de cumprir bem o seu ofício de aluno-escrevente, e, sobretudo, para que seja capaz de atribuir sentido ao que escreve, relacionando-se, desta forma, positivamente com o acto gerador da escrita.

Para uma clínica da relação com o saber escrever

O que atrás ficou dito implica que o professor de Língua Portuguesa, para além de actuar ao nível da estruturação de configurações didáctico-pedagógicas sistemáticas e racionais, deve providenciar para que os seus dispositivos vão actuar ao nível da transformação das práticas de uso da linguagem escrita por parte dos alunos. Isto significa que só existe verdadeiramente transformação das “performances” e competências escriturais se a criança mudar a sua relação com o próprio (saber) escrever.

Na realidade, o que alguns sociolinguistas e didactas da língua nos têm ensinado é que nas produções verbais, para além da questão das competências e mobilização de saberes linguísticos e textuais adquiridos na escola, entram também em jogo dimensões identitárias e cognitivas do aluno e da linguagem.

Se mudar o escrever corresponde a

transformar o conjunto das relações com a escrita, é necessário, sobretudo, atender aos alunos cuja socialização familiar e grupal levou a conferir à linguagem usos e práticas diferentes daqueles que a escola lhes exige. A escola pede muitas vezes actividades verbais – da ordem da justificação e do comentário – estranhas para muitos alunos que conferem à linguagem outros papéis privilegiados: dizer emoções, dizer as coisas tal e qual elas são, manifestar uma identidade. Segundo alguns sociolinguistas, tais hábitos verbais não só não facilitam a instalação de certos saberes-fazer ligados a utilizações mais cognitivas da linguagem, como impedem estes alunos de pensar nos usos da linguagem como qualquer coisa susceptível de ser aprendida. A linguagem é (só) uma prática e existe para estes locutores na sua evidência e transparência.

Como é sabido, a desigual distribuição social de competências para processar informação escrita tem tido como explicação privilegiada o facto de os alunos dos meios populares terem menos sucesso, na medida em que são portadores de hábitos linguísticos aos quais a escola não reconhece pertinência e daí a estigmatização a que estão sujeitos. Embora muitos trabalhos de investigação tenham re-equacionado e renovado as formas de interrogar e interpretar as diferenças das desigualdades perante a língua da escola, nomeadamente ao abandonarem a noção de “défice”, utilizando as noções de diversidade cultural, a verdade é que, em termos de práticas, abandonar estas representações em meio escolar não tem sido muito fácil.

Contudo, e essencialmente tendo em conta aquela percentagem de alunos que consegue escapar ao fatalismo sócio-cultural, conseguindo, apesar *das suas necessidades educativas especiais* ter um “final feliz”, foi possível aventar outras hipóteses, nomeadamente, a de que eles chegavam, por via do ensino a que eram sujeitos, a estabelecer uma dada relação com a linguagem e uma dada relação com o Saber (onde se integra o saber-escrever), relação essa facilitadora e indutora da aprendizagem de capacidades discursivas que a escola exige.

Descobriu-se, por exemplo, que muitos

textos de alunos se apresentam como uma justaposição de enunciados de diferentes origens: o manual, o que o professor disse, a opinião pessoal... sem qualquer outra finalidade que não seja a de mostrar que se sabem coisas, representação essa indiciadora de que, para eles, escrever não é encarado como um meio de construir o pensamento, mas como o meio de comunicar e/ou executar uma tarefa.

Como dizem Elisabeth Bautier e Jean-Yves Rochex (1998: 144), “estamos perante processos que ultrapassam largamente a questão do domínio da língua e do seu ensino, o que não quer dizer, obviamente, que não se coloquem problemas de sintaxe, lexicais ou textuais e que todas as *démarches* pedagógicas sejam equivalentes com vista a ajudar os alunos a levar a cabo essa mudança”.

Esta maneira de processar a escrita reenvia-nos ao sentido que o aluno atribui a determinadas situações escolares, bem como às práticas pedagógicas que suscitam essa interpretação. É vulgar, com efeito, que grande parte dos diagnósticos feitos em relação aos (fracos) textos dos alunos se refira a esta lógica cumulativa de apresentação dos “factos”.

O que parece certo é que há uma determinada disposição geral em relação à linguagem que está subjacente ao sucesso de muitas tarefas escolares e que grande parte dos alunos originários das classes populares não partilha esta disposição facilitadora; o mundo de onde provêm tem uma forma própria de se apropriar do acto de ler e escrever (Lahire, 1993). Aliás, por esta via se compreende as dificuldades e mesmo resistências de muitos destes alunos face a determinadas actividades escolares específicas da cultura escrita. Estas requerem, muitas vezes, transformações violentas da relação natural e normal que já possuem com a linguagem e, através desta, com o mundo.

O que se passa é que o conjunto destas transformações que os alunos “maus” têm dificuldade em operar é raramente objecto de estudo explícito e instrumentado, perversamente conduzindo esta ocultação a que aqueles que não foram familiarizados, pela sua socialização familiar, com a forma de língua escolarizada dificilmente estabeleçam essa relação com a linguagem, com o mundo e consigo próprios.

Depreendemos de todos estes dados que

o procedimento a adoptar para possibilitar a todos os alunos a aquisição de tal relação com o escritural – o que pressupõe, para muitos, ir desconstruindo outra – se passa, necessariamente, pelo ensino de vários escritos sociais e mesmo por escritos da ordem escolar, e, conseqüentemente, pelo conhecimento processual das regras de funcionamento do maior número possível de textos, tudo conhecimentos que consideramos ser importante construir na aula, não permite, no entanto, só por si, muitas vezes, a aquisição de tal relação, nem, por isso mesmo, o surgimento de uma outra percepção da língua escrita.

“A linguagem não é um simples *instrumento* que aprendemos a manejar, como manipular um martelo para enfiar um prego com mais eficácia. A linguagem não pode ser reduzida a este saber-fazer, mesmo se também o é. Ela é outra coisa: princípio de hominização e de socialização, princípio tanto de conhecimento e de pensamento como de individualização” (Bautier e Rochex, 1998: 146). Sem dúvida que é também por esta via que se pode preconizar o bom convívio pedagógico-didáctico entre a escrita e o texto literário.

Seja como for, o que parece obrigatório é a montagem de dispositivos pedagógicos heterogéneos assentes num pilar fundamental: a imprescindibilidade de nos preocuparmos com o sujeito escolar escrevente e com o trabalho que este tem, forçosamente, de executar para conseguir articular a cultura do escrito veiculada pela escola com a sua relação com o escritural construída, desde cedo, no seu meio familiar e social. Verdadeiramente, isto significa dar ao aluno a centralidade do processo – não no sentido redutor que por aí tanto circula de clamar pela “inclusão” na escola da cultura de todos os alunos e de todos os estilos de linguagem para depois os *folclorizar* a ambos –, mas, sim, para o fazer participar na construção da sua identidade escritural, identidade essa que lhe permita respeitar a especificidade do contexto social, cultural e escolar da escrita.

Por outro lado, à luz do conhecimento que hoje se tem de que muitos alunos escrevem fora da escola, mantendo, portanto, uma determinada relação com o escritural, e que só alguns (alunos de classes mais favorecidas)

conseguem fazer a ponte entre esses seus conhecimentos e a escrita na escola, defende-se a necessidade de contemplar esta “escrita para si” nos dispositivos didáticos a elaborar. No entanto, mais uma vez, não se trata de hipostasiar o sujeito como entidade que convém respeitar, visando mais a sua “expressão” do que a sua transformação.

Deste modo, esperamos que tenha ficado claro que esta necessidade de pensar o sujeito que escreve não se pode desligar de outros princípios pedagógicos organizadores do desenvolvimento da competência escritural, pois só assim, com base nesta integração dialéctica, se poderá combater a *exclusão escritural*.

O que está aqui, pois, em causa, é a urgência em construir didacticamente dispositivos que convoquem o sujeito-aluno, mas em que as actividades a realizar contribuam, de facto, para que ele saia mudado no final de toda e qualquer experiência de escrita, não constituindo esta, apenas, mais um ritual sem grande significado.

Breve síntese

De tudo o que dissemos parece-nos importante realçar a imprescindibilidade de o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico estabelecer, para os seus alunos, autênticos ritos de passagem na linha de continuidade dos saberes e sentidos que eles já forjaram relativamente à língua escrita e cuja elaboração integre, de forma articulada, uma alternância entre situações de escrita pessoal (vivências e experiências...), a resolução de autênticos problemas de escrita (exercícios sujeitos a constrangimentos...) e as re-escritas enriquecidas através de interacções orais (re-escrita em grupo e troca de argumentos para cada um chegar a uma produção melhor...).

De facto, esta experiência plural, em que a escrita subjectiva e pessoal surge como contraponto a essas outras escritas mais *objectivas*, não só vai permitir que a própria escrita pessoal evolua, como afasta o risco de se subestimarem as exigências próprias de uma actividade altamente complexa e exigente como a escrita é.

Para que os alunos acedam à racionalidade do sistema da escrita, é preciso, numa

palavra, apoiá-los para que eles vençam a sua insegurança escritural, sobretudo os que mais precisam.

A aprendizagem da escrita exige, portanto, a fusão entre competência e sentido, na certeza, porém, de que o sentido se coloca a montante da própria competência, já que é ele que parece predispor para a aquisição da competência de uso escrito.

Afinal, se ler pressupõe obedecer às injunções do texto e, ao mesmo tempo, investir-se de modo pessoal, dando sentido ao que é lido, escrever não significará ser capaz de obedecer à injunção de escrita (escolar ou social) e, simultaneamente, investir-se pessoalmente, atribuindo um determinado sentido ao acto de escrever e, consequentemente, ao que se escreve?

Bibliografia

- BAUTIER, E. e ROCHEX, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris: Armand Colin.
- BELLÉS, R.M. (2001). O que as crianças pequenas sabem sobre a escrita?. In F. Carvajal Pérez e J. Ramos Gracia (orgs.). *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever?*. Porto Alegre: Artmed.
- BERNARDIN, J. (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris: Retz.
- LAHIRE, B. (1993). Lectures populaires: les modes d'appropriation des textes. *Revue Française de Pédagogie*, 104.
- MARTINS, M.A e NIZA, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DEB.
- PACHECO, J. (2000). *Quando eu for grande quero ir à Primavera*. Porto: Ediprof.
- PEREIRA, L.A. (2001). Viver a Escrita em Português. *Noesis*, 59.
- TEBEROSKY, A. (1998). Enseñar a escribir en la edad de la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 17, 33-44.
- TEBEROSKY, A. (2001). *Apriendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori (4ª ed.).

Neste número destacamos...*

Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico

Maria Emília Monteiro Nabuco
Escola Superior de Educação de Lisboa

Abstract

This study examines children's transition from pre-school to primary school in order to know if there is continuity of educational experiences between these two provisions.

It was done in three primary schools with nursery classes attached in three different Local Authorities in London.

Nineteen children were observed during the last three weeks of nursery class and in the first three weeks of reception class.

The Headteacher, nursery and reception class teacher were interviewed.

The statistical analysis findings pointed towards the idea that there is discontinuity in children's interacting with play, work, teachers and other children between nursery and reception class.

Introdução

O processo educativo é um processo que exige continuidade. Daí a necessidade de os professores prestarem uma especial atenção aos momentos de transição entre níveis de ensino.

O insucesso no ensino básico, no ensino secundário e nos primeiros anos do ensino universitário tem, certamente, em grande parte, por base, a descontinuidade existente na programação de currículos e métodos de ensino. A eliminação dessas descontinuidades contribui largamente para o sucesso educativo.

* Este artigo foi publicado na **Revista Inovação**, Vol. 5, nº1, 1992. Agradecemos à Direcção da Revista bem como à autora a autorização que nos concederam para publicá-lo na *Aprender*

Já em 1975, no Reino Unido, um importante relatório do Ministério de Educação, em que se definiam cinco áreas prioritárias de investigação no domínio educativo, salienta a necessidade de estudar e investigar os caminhos que assegurem continuidade e progressão nas experiências educativas das crianças dos 3 aos 8 anos de idade.

Também em 1975, o Conselho da Europa realizou um simpósio com o título «Ligações entre o pré-escolar e o ensino básico», em cujas conclusões se destaca que é necessário que exista continuidade entre os dois níveis de ensino e que esta continuidade só poderá ser garantida através dos conteúdos curriculares. É recomendada a integração do pré-escolar e do ensino básico no sentido de os professores estarem informados e envolvidos nas duas etapas educativas e serem sujeitos a uma formação inicial nos mesmos moldes. É ainda recomendação do referido simpósio a implementação de estratégias que assegurem continuidade da acção educativa entre a casa, a comunidade e a escola.

Um dos aspectos mais importantes de transição é o problema da continuidade. Psicólogos e educadores têm vindo a capacitar-se de que o processo educativo é um processo contínuo que começa com o nascimento. A escola deve construir e assentar os seus alicerces nas aprendizagens que as crianças já fizeram anteriormente. No entanto, poucos são os educadores que já tomaram consciência de que os aspectos de organização e transmissão dos conteúdos curriculares têm implicações de ordem social, afectiva e cognitiva.

No que diz respeito ao desenvolvimen-

to, PIAGET (in BLATCHFORD, P., 1982) defende a necessidade de ser criado um ambiente educativo com diferenças, por forma a estimular a curiosidade das crianças, mas não tão diferente que as crianças fiquem confusas ou receosas.

É importante que os educadores no pré-escolar se apercebam do processo individual de desenvolvimento de cada criança e a ajudem a progredir até ao máximo das suas capacidades. No ensino básico, os professores devem assentar os seus ensinamentos nas capacidades e competências que as crianças já adquiriram no pré-escolar.

No entanto, há grandes diferenças na filosofia com que se encara o pré-escolar e o ensino básico. No pré-escolar, normalmente, o acento tónico é posto no desenvolvimento emocional da criança através do jogo e das actividades criativas. No ensino básico, o acento tónico é posto na aquisição de competências a nível da leitura, escrita, matemática e ciências.

Esta forma diferente de abordar os currículos nos dois níveis de ensino e o perfil dos professores de cada um desses níveis leva a descontinuidades na transição.

O que é deveras fundamental é que no pré-escolar se antecipem as experiências de aprendizagem do ensino básico e que os professores deste nível de ensino reforcem as aprendizagens anteriores. Para isso é necessário, segundo RICHARDS (1981), que os professores dos diferentes níveis trabalhem e pensem em conjunto o planeamento a longo prazo.

Outro aspecto importante são os registos que os educadores e professores fazem sobre cada criança e que podem ajudar os professores a conhecê-las melhor. Também a colaboração dos pais pode contribuir para a assegurada continuidade (WATT et al., 1985).

Foram realizados, na última década, vários estudos sobre a transição do jardim de infância para o ensino básico, dos quais destaca apenas cinco, por os considerar importantes e complementares.

CLEAVE, JOWETT e BATE (1982) realizaram um estudo pondo em destaque os aspectos em que houve continuidade e descontinuidade na transição do jardim de infância para o ensino básico. As descontinuidades mais importantes por eles

encontradas foram: no ensino básico, as crianças gastavam muito tempo a esperar pelos professores para que estes lhes corrigissem os seus trabalhos ou lhes dissessem as actividades que podiam fazer a seguir; no pré-escolar, as crianças eram livres de fazer escolhas, ao contrário do ensino básico. Encontraram diferenças no modo de encarar o jogo e o trabalho. O jogo aparecia no ensino básico como um prémio: as crianças só podiam ir jogar depois de cumpridas as tarefas que os professores lhes marcavam. O espaço livre disponível para as crianças nos dois níveis de ensino era completamente diferente. As crianças do pré-escolar dispunham de mais espaço e mais bem apetrechado e além disso interagiam durante mais tempo com as outras crianças.

CLARK, BAR e DEWHIRST realizaram um estudo, em 1985, em 5 escolas, durante o período de transição. Como nestas escolas existia grande variedade de etnias, o estudo baseou-se essencialmente nos aspectos linguísticos. Para estes investigadores foi significativo o facto de no ensino básico se favorecer o trabalho em detrimento do jogo. Observaram igualmente que as crianças no ensino básico eram mais dependentes e com menos possibilidades de escolha de actividades.

WATT e MARION FLETT (1983) estudaram o papel que os pais podem desempenhar em etapas de transição. Encontraram mais descontinuidades nas crianças cujos pais não estavam envolvidos nas actividades escolares, e discrepâncias no modo como os pais viam os objectivos do pré-escolar e do ensino básico. Observaram também que quer educadores, quer professores excluía os pais em períodos de transição, e constataram que os profissionais não tinham sido preparados, na sua formação inicial, para trabalharem com os pais.

BARRET (1986) realizou um estudo em 34 escolas. Encontrou diferenças entre pré-escolar e ensino básico no que diz respeito à possibilidade de escolha de actividades. Constatou que os professores de ambos os níveis de ensino tinham necessidade de clarificar ideias acerca do jogo e do trabalho. Apercebeu-se de que os professores não tinham ideias claras acerca do que as crianças sabiam quando entravam na escola, nem eram capazes de se aperceber das diferenças individuais de cada criança.

Em 1989, TIZARD, BLATCHFORD, BURKE, FARQUHAR e PLEWIS realizaram um estudo em 33 escolas do ensino básico da cidade de Londres, verificando que no ensino básico existia a tendência para a diminuição no tempo dedicado ao jogo, enquanto o tempo dedicado à matemática e língua aumentava, podendo perfazer um total de dois terços do tempo lectivo. Observaram que 21% do tempo era dedicado a trabalhos criativos e 3% dedicado ao jogo e que a interacção com o professor diminuiu ao longo dos três primeiros anos do ensino básico. As crianças raramente foram observadas a trabalhar em conjunto, em pares ou em pequenos grupos. Constataram ainda que, no primeiro ano do ensino básico, se privilegiava a relação professor/aluno e não tanto a relação criança/criança. O progresso das crianças na leitura e escrita estava relacionado com o aumento de conhecimento que os pais tinham dos programas e do contacto que tinham com a escola.

O estudo que a seguir se sintetiza (NABUCO, 1990) teve por objectivo observar como se processava a transição de três grupos de crianças na sua passagem do jardim de infância para o ensino básico.

Método

A pesquisa foi feita em três escolas do ensino básico da periferia da cidade de Londres, em 1990, com crianças inglesas, vietnamitas, quenianas, indianas e do Bangladesh. Cada uma das escolas do ensino básico tinha uma sala de jardim de infância em anexo. Eram escolas antigas, construídas entre 1815/1877, com população escolar compreendida entre 202 e 329 crianças.

Foram observadas todas as crianças existentes nos três jardins de infância que iam realizar a sua passagem para o ensino básico após as férias da Páscoa. No Reino Unido, a passagem para o ensino básico realiza-se três vezes ao ano, no início de cada trimestre, logo após a criança ter completado cinco anos de idade.

A população existente nos três jardins de infância pronta para a referida passagem perfazia um total de 22 crianças (11 raparigas e 11 rapazes). As crianças, no início do estudo, tinham idades compreendidas entre 4 anos e 7

meses e 4 anos e 10 meses.

O método utilizado para a pesquisa foi o método de observação na sua variante de «amostra no tempo». Foi assim construída uma grelha de análise, testada num estudo piloto, o número de horas considerado suficiente. A concordância entre juizes revelou um valor de 0,90 com o coeficiente «Pi» de Scott. A grelha de análise para observação, durante 10 minutos, com registos de comportamentos dominantes em intervalos de 10 segundos, foi construída com base na grelha de análise de Flanders (1970). Esta técnica de Flanders é de grande utilidade, porque permite analisar finamente certos comportamentos humanos, por mais complexos que eles sejam.

Os itens fundamentais da grelha construída para esta investigação constam da grelha de observação (anexo I): a criança na interacção com o jogo e o trabalho, na interacção com o educador e com as outras crianças. Cada um destes itens tem subdivisões.

Cada criança foi observada 6 vezes ao longo das últimas semanas de permanência no jardim de infância, e 6 vezes ao longo das três primeiras semanas de frequência do ensino básico, perfazendo um total de 2 horas de observação para cada criança. As observações foram feitas de modo a cobrir todas as horas do dia e as mais diversas actividades.

Foram entrevistados os educadores e os professores, assim como os directores das respectivas instituições.

Resultados e discussão

Os dados colhidos foram tratados estatisticamente por análise de interacções e análise de variância. Depois de feita a análise das interacções, verificou-se haver mudança de comportamentos após a transição, em 10 categorias. Metade das crianças mudaram de comportamento em 9 categorias. As mudanças mais significativas deram-se em 6 categorias:

- ouvir o professor e aceitar as suas ideias;
- brincar ou conversar com outra(s) criança(s);
- brincar sozinho;
- não está a prestar atenção ou está a portar-se mal;
- trabalhar sozinho;
- silêncio;

Compreenderemos melhor o que acabo de referir com a análise dos gráficos que se seguem. Se observarmos o gráfico 5 (anexo II), «ouvir o professor e aceitar as suas ideias», notamos que no ensino básico rapazes e raparigas gastam mais tempo a ouvir o professor. Foi observado que os professores do ensino básico gastavam pelo menos meia hora a 45 minutos no início da manhã e no início da tarde a dar instruções sobre o trabalho a realizar.

Se observarmos o gráfico 3 (anexo II), «não está a prestar atenção ou está a portar-se mal», notamos que as crianças observadas, no ensino básico, diminuíram na capacidade de prestar atenção. Foi constatado que mais de metade das crianças diminuíram nessa capacidade. Notava-se nelas cansaço e incapacidade para ouvir o professor por longos períodos de tempo.

No que diz respeito a «brincar sozinha», gráfico 2 (anexo III), ou mesmo «com outra(s) criança(s)», gráfico 7 (anexo III), nota-se que houve diminuição no ensino básico. Já TIZARD et al. (1984) tinham referido que há tendência para a diminuição da possibilidade de jogar ao longo dos três primeiros anos do ensino básico. É curioso igualmente referir que, mesmo na categoria de «trabalhar sozinho», gráfico I (anexo IV), também se nota uma pequena diminuição. No jardim de infância, as raparigas trabalhavam mais tempo sozinhas do que os rapazes, nomeadamente na área da escrita. No básico, rapazes e raparigas trabalham sós sensivelmente o mesmo tempo, aquele que os professores lhes exigem. CLEAVE et al. (1982) já tinham mencionado que, no básico, 80% do tempo era dedicado a realizar actividades escolhidas pelo professor. Curiosamente, as meninas, no jardim de infância, quando deixadas livres, trabalhavam durante mais tempo, como se constata no gráfico 1.

O gráfico 10 (anexo IV), «silêncio», diz respeito ao tempo que as crianças despendiam no ensino básico a esperar que o professor lhes corrigisse os trabalhos e lhes dissesse o que podiam fazer. Tinha já sido notado por CLEAVE et al. (1982) o aumento de tempo que as crianças, no ensino básico, gastam a esperar pelos professores. É evidente que este problema tem a ver com a proporção adulto/criança em cada sala de aula. Enquanto no jardim de infância a proporção era de 1 adulto para 10 a

13 crianças, no ensino básico era de 1 adulto para 17 a 25 crianças.

No que diz respeito a «olhar as outras crianças, imitá-las» e «ouvi-las», verificou-se um aumento nestas duas categorias. É interessante mencionar que, no que diz respeito a «olhar», o aumento é mais acentuado no ensino básico. Foi notado que as crianças observavam mais os mais velhos, como que a querer aprender o que eles já sabiam acerca do novo espaço, novos materiais e actividades de leitura, matemática e escrita. Dialogavam, no entanto, mais com os companheiros com quem tinham feito a transição, como que a reforçar a sua necessidade de segurança na situação nova que viviam.

Notou-se diminuição do tempo de «trabalho com as outras crianças», assim como diminuição da possibilidade de se «movimentar» livremente pela sala de aula e «mudar de actividade». CLARK et al. (1986) já tinham reconhecido que a mobilidade no ensino básico não era muito encorajada nem permitida.

Em síntese, ao transitarem para o ensino básico, as crianças mudaram os seus comportamentos:

Na sua relação com o professor – despenderam mais tempo a ouvir o professor, mais tempo a não prestar atenção, mais tempo a esperar pelo professor e diminuíram no tempo de que dispunham para se moverem livremente e mudarem de actividades.

Na sua relação com as outras crianças – aumentaram o tempo de ouvir as outras crianças, de olhar para elas, para o seu trabalho.

Na sua relação com o jogo e trabalho – diminuíram o tempo para brincar sozinhas e brincar com as outras crianças.

É interessante referir que, para minimizar descontinuidades, foram usadas algumas estratégias quer por parte das educadoras quer por parte das professoras, como pode ser observado na tabela 15 (anexo V). Podemos, no entanto, concluir que as estratégias que os professores utilizaram não foram suficientes nem as mais adequadas.

Conclusão

A conclusão mais importante desta investigação é que, apesar de estas crianças

conhecerem e viverem na mesma escola, quando transitaram para o ensino básico, experimentaram descontinuidades de diverso tipo.

Daí que sejam tão importantes os programas de formação contínua para educadores de infância e professores do ensino básico, de tal modo que, em conjunto, possam aprofundar a educação como um processo a que há que dar continuidade. Este facto precisa de ser transmitido aos pais, que devem ser envolvidos nas tarefas educativas, especialmente em períodos de transição, pois talvez sejam eles os que estão na posição mais favorável para oferecer a desejada continuidade.

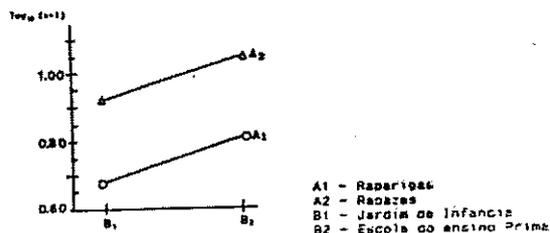
Além disso, há que cuidar especialmente dos programas de formação inicial nas Escolas Superiores de Educação, no sentido de conduzir os educadores e os professores do ensino básico a aperceberem-se de que são necessários currículos que cuidem especialmente da continuidade e da progressão na educação.

A elaboração de currículos não pode mais depender apenas dos critérios pessoais dos técnicos de cada sector, mas devem ter por base investigações com dados de observação cientificamente colhidos e analisados.

Referências Bibliográficas

- BARRET, G. (1986) *Starting School: An Avaluation of the Experience*. Final Report to AMMA.
- BLATCHFORD, P., BATTLE, S. & MAYS, J. (1982) *The First Transition*. NFER/Nelson.
- BLYTHE, C. A. & WALLACE, F. M. S. (1988) An Investigation into the difficulties of transferring written records from the nursery school to the primary school. *Educational Research*. Vol. 30. No. 3 pp. 219-223.
- CLARK, M.M., BARR, J.E. & DEWHIRST, W. (1984) *Early Education of children with Communication Problems: particularly those from ethnic minorities*. Report of a research funded by the DES. Education Review Offset Publication No. 3. University of Birmingham.
- CLARK, M. M. (1988) *Children Under Five: Educational Research and Evidence*. Gordon and Breach Science Publishers.
- CLEAVE, S., JOWETT, S. & BATE, M. (1982) *And So To School* NFER/Nelson.
- Council of Europe (1977) Committee for General and Technical Education. Symposium on "Links between pre-school and primary education, Part II: the establishment of continuity". Bournemouth. 20-26 March 1977.
- CURTIS, A. (1986) Transition from Home to School. Chapter in: *Curriculum for the Preschool Child*. NFER/Nelson.
- Department of Education and Science (1975) *Pre-School Education and Care. Some Topics Requiring Research or Development Projects*. London. DES.
- Department of Education and Science (1985) *The Curriculum from 5 to 16. Curriculum Matters 2*. HMSO.
- Department of Education and Science (1988) *Education Reform Act*.
- FLANDFRS, N. A. (1970) *Analyzing Teaching Behavior*. Addison Wesley Publishing Company.
- NABUCO, M. E. M. (1990) *Transition from Pre-school to primary school*. Report submitted in partial fulfilment of the requirements of the Masters Degree in Child Development with Early Childhood Education. Institute of Education, University of London.
- RICHARDS, C., CLAYFIELD, R. & LOFTOUSE, B. (1984) *The study of Primary Education: A Source Book*. Vols. 1, 2, &3. London. The Falmer Press.
- TIZARD, B., BLATCHFORD, P., BURKE, J., FARQUHAR, C. & PLEWIS, I. (1988) *Young Children at School in the Inner City*. London. Lawrence Erlbaum Ass.
- WATT, J. H. & FLETT, M. (1985) *Continuity in Early Education, The Role of Parents*. Department of Education, Aberdeen University, Aberdeen.
- WATT, J. (1987) Continuity in early education. In M. M. Clark (Ed) *Roles, Responsibility and Relationships in the Education of the Young Child*. Educational Review Occasional Publication. No.13., Ch.2. Faculty of Education, University of Birmingham. Birmingham.
- WATT, J. (1988) From Nursery School to Primary School: A symbolic transition. In *OMEP Updates*. Vol 1, 1985-1988.

Gráfico 10 - *Silêncio*



ANEXO V

Tabela 15 - *Diferentes ajudas em função da transição*

	Educadores			Professores			Directores			Pais			
	Escolas	Escolas	Escolas	Escolas	Escolas	Escolas	Escolas	Escolas	Escolas	Escolas	Escolas		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	
A educadora visita a sala do ensino básico com as crianças.	▲	▲											
A educadora fala com as crianças sobre o ensino básico e a professora que as vai receber.	▲	▲											
A educadora fala dos meninos que já estão no básico mas que já tinham estado no jardim de infância.	▲												
A educadora escreve um relatório acerca de cada criança e dá-o com informações orais ao professor.	▲	▲	▲										
O professor vai visitar as crianças no jardim de infância antes de elas mudarem para o ensino básico.				▲	▲								
As crianças da infantil são convidadas, pelos professores a irem uma manhã por semana para as suas futuras salas durante mês e meio antes da transferência.					▲								
Os professores convidam os pais a visitar a classe dos seus filhos.				▲									
Os directores convidam as crianças a participarem nas assembleias do básico durante o trimestre que precede a sua mudança.								▲					
Alguns pais visitam a nova classe antes de as crianças mudarem.											▲	▲	▲
Os pais entregam as crianças na nova sala de aula cada dia, especialmente na primeira semana de integração.											▲	▲	▲

Um percurso rumo a uma Oficina de Marionetas em Santo Aleixo¹

Ana Isabel Silva, Ana Pintão,
Cristina Morgado, Jesus
Bochechas e Mónica Durão
Jardim de Infância e Escola 1º CEB de
Santo Aleixo

O projecto de que vos vamos falar teve o seu início no ano lectivo de 1999/2000, tendo continuidade no ano passado (2000/2001). Consideramos que acabou por ter algum sucesso, podemos dizer assim, porque, por mera coincidência, tanto a Educadora como as colegas que trabalhavam no 1º Ciclo ficaram os dois anos seguidos no Jardim e Escola de Santo Aleixo. Daí que tenha dado para garantir continuidade ao projecto que tinha sido iniciado em 1999.

O projecto de que falamos tinha antecedentes. Nos anos anteriores, tinha havido, da parte das colegas que trabalharam naquela escola, a recolha de uma monografia sobre a aldeia de Santo Aleixo e os bonecos que têm o seu nome. Era um trabalho de pequena dimensão e que nós entendemos que poderia ser prosseguido. Nós, a partir do que elas já tinham feito, pegámos, então, em 1999, nos bonecos

de Santo de Aleixo. Partimos de um espectáculo dos Bonecos feito pelo CENDREV que percebemos ter provocado algumas opiniões desencontradas entre as pessoas da aldeia. Achavam que aquilo a que tinham assistido não era bem o que na sua época se representava.

E o que é que fizemos ao longo desse ano lectivo?

Procedemos a uma recolha de material referente aos bonecos assim como à pesquisa também relacionada com os espectáculos, nomeadamente entrevistas às pessoas da terra (avós, vizinhos, tios...), para explorar a presença dos Bonecos de Santo Aleixo na tradição oral. Para além disso, fizemos também com os avós e com os pais uma recolha de brinquedos tradicionais, que culminaria na realização de uma exposição (Fig. 1 e Fig. 2).

Desta exposição constavam recolhas de textos escritos pelas crianças e recolhas relacionadas com a origem dos bonecos de Santo Aleixo e com a realização dos espectácu-

¹ O texto é a transcrição, com ligeiros arranjos, da comunicação oral efectuada pelas Professoras e Educadora de Santo Aleixo "ao colectivo" do Projecto das Escolas Rurais do Nordeste Alentejano no início do ano lectivo de 2002/2003.

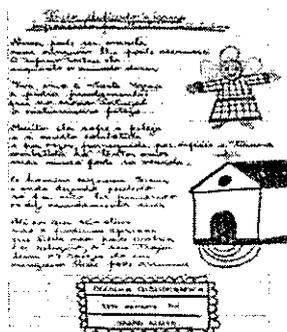


Fig. 1



Fig. 2

los, ou seja, como eram os espectáculos. Associámos os brinquedos tradicionais a este trabalho, porque nos foi dito que os espectáculos dos bonecos de Santo Aleixo acabavam por ser também uma forma de ocupar os tempos livres e, ao mesmo tempo, uma forma de divertimento que as pessoas tinham naquela altura.

Entretanto soubemos que em Orada havia um grande espólio de bonecos, chamados de Santo Aleixo, mas que eram de Orada. Entrámos, assim, na controvérsia que existe naquela região sobre a origem e paternidade dos Bonecos. Em 1999, fomos visitar estes bonecos, que se encontram fechados numa casa da Junta de Freguesia. Vimos os bonecos, os cenários, tudo relacionado com os bonecos de Santo Aleixo, mas que eles dizem que são de Orada (Fig. 3). Logo aqui notámos que havia uma grande diferença.

No decurso destas actividades de pesquisa descobrimos, através de algumas entrevistas que fizemos a alguns avós e a uma senhora, já de uma certa idade, de Santo Aleixo, o significado de uma cruz que está numa rua em que as crianças passavam todos os dias para a cantina quando iam almoçar (Fig. 4). É uma cruz em mármore com algumas inscrições. Não conseguimos ler tudo, mas soubemos que aquela cruz representa o sítio onde, há muitos anos, faleceu a pessoa que eles acreditam ter sido a criadora dos bonecos de Santo Aleixo.

Novamente pela pesquisa, aprofundámos esta história. Inicialmente, soubemos que tinha havido uma briga, e nela morreu um dos envolvidos, o dito senhor José Rita, que era o que fazia os espectáculos e construía os bonecos.

Depois, quem o matou, para fugir à Guarda, abalou de Santo Aleixo e daí, hoje em dia, não haver nenhuma referência em Santo Aleixo sobre os bonecos. Os bonecos têm o nome de Santo Aleixo, mas não há lá nada que os relacione com a terra.

A partir desta pesquisa, fizemos mais trabalhos na sala de aula, que, depois mais lá para a frente, vamos mostrar, nomeadamente no Jardim de Infância, pegando na história da cruz.

Este foi, pois, o trabalho naquele ano, a partir do problema que era o de não existirem bonecos de Santo Aleixo, em Santo Aleixo, preparando o trabalho a ser desenvolvido ao longo do ano lectivo de 2000/2001.

E o no ano lectivo de 2000/2001?

O nosso trabalho, no ano lectivo de 2000/2001, tinha como objectivo a criação de uma oficina de marionetas. E porquê uma oficina de marionetas? Porque, como já referimos anteriormente, não havia em Santo Aleixo, além do nome dos bonecos, nada que os ligasse à terra. Muitas pessoas, principalmente as mais novas, nunca tinham visto os bonecos. Então achámos que seria interessante, depois de tudo o que tínhamos recolhido e de todas as informações que tínhamos, trazer de novo os bonecos a Santo Aleixo, ou, pelo menos, dá-los a conhecer às pessoas mais novas. Criávamos, desta forma, um espaço onde depositaríamos todo o material que íamos recolhendo, as coisas que sabíamos, o que os alunos produziam na escola e onde pudéssemos continuar a

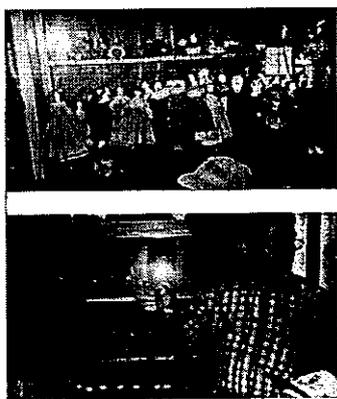


Fig. 3

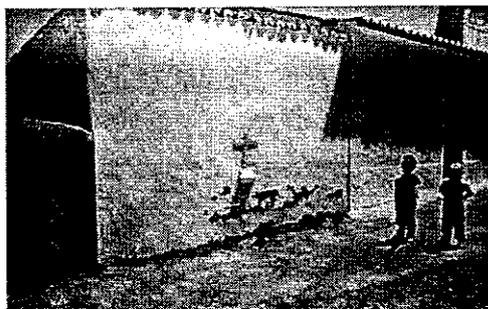


Fig. 4

construir marionetas de madeira a ligar novamente o nome de Santo Aleixo às marionetas.

Para isso, marcámos uma reunião com o senhor Presidente da Câmara, do qual tivemos todo o apoio, depois de conhecer todo o projecto. O Presidente da Câmara comprometeu-se a arranjar um espaço que iria funcionar como oficina. Era uma casa típica de Santo Aleixo que iria ser arranjada e onde iríamos colocar os materiais que posteriormente poderiam ser visitados, não só pelas escolas, mas também pela população e por quem passasse por ali, para que o nome de Santo Aleixo ficasse ligado às marionetas.

A visita ao CENDREV

Depois dessa reunião como que ganhámos força e trabalhámos mais decididamente de acordo com este objectivo. E a primeira coisa que fizemos, já no ano lectivo de 2000/2001, foi uma visita ao CENDREV, em Évora, que é a entidade que agora tem o espólio dos bonecos de Santo Aleixo do mestre Talhinas. Este senhor foi o Bonecreiro que durante muitos anos fez os espectáculos dos bonecos de Santo Aleixo. Tinha todo o material com que realizava espectáculos e, quando ficou incapaz de os fazer, este material foi adquirido pela Junta Distrital de Évora, que depois o doou ao CENDREV.

Nós fomos fazer esta visita com as crianças, também para elas conhecerem os verdadeiros bonecos, tendo algumas delas contactado com eles pela primeira vez. A responsável pelo CENDREV relatou-nos a história dos bonecos de Santo Aleixo e aqui (Fig. 5) eu estava a ler-lhes a história. Eles

conheceram a história, visitaram depois a exposição em si, conheceram o retábulo, que era o sítio onde se faziam os espectáculos. Foi o que fizemos no CENDREV e eles gostaram muito.

Passados dois ou três dias, convidámos os avós, pais e mães para irem à nossa sala. As crianças mostraram aos avós as fotografias que nós tirámos do material que havia no CENDREV (Fig. 6). Foram eles que explicaram aos avós, pais e mães o que tinham aprendido e pediram aos avós que também eles dessem algum contributo, nomeadamente algumas explicações relacionadas com alguns objectos que apareciam nas fotografias. A responsável pela exposição do CENDREV também não soube explicar muito bem e então foi com os avós que nós tirámos algumas dúvidas.

Esta conversa foi muito interessante. No ano anterior, tínhamos levado as avós, e as avós tinham-nos dado muita coisa, mas, desta vez, apelámos mais aos avós. Eles compareceram e trouxeram-nos bastantes coisas, principalmente quadras que eram ditas nos espectáculos dos Bonecos de Santo Aleixo. Explicaram, realmente, como é que funcionava e de que se compunha o espectáculo. Foi-nos dito que quem entrava mais no espectáculo, quem ia ver, eram mais os homens. Algumas das meninas que iam ver os espectáculos, como nos contaram algumas das avós, iam debaixo dos capotes dos avós, escondidas. Ou seja, para entrarem sem serem vistas, porque neste espectáculo havia muita sátira e criticavam, muitas vezes, a vida da própria aldeia. Isto era considerado não muito próprio para as meninas, naquela altura, e algumas delas iam escondidas debaixo dos capotes da avó ou mesmo da mãe ou do pai. Foi engraçado, porque estes avós contaram-nos



Fig. 5

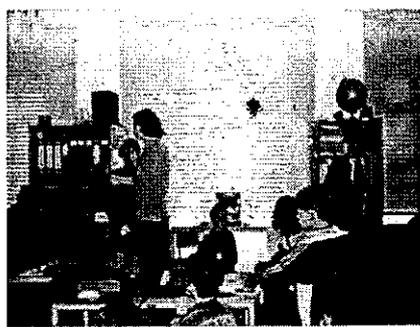


Fig. 6

algumas destas histórias aqui e as crianças ficaram muito interessadas.

Oficinas de marionetas

Posteriormente, promovemos um espectáculo e duas oficinas de marionetas com o apoio da Câmara Municipal. O espectáculo de marionetas que organizámos era para mostrar às crianças, mas também à população local, no Centro Cultural de Santo Aleixo, o que eram de facto as marionetas e os diferentes tipos e formas de manipulação das mesmas. Até àquele momento, as crianças associavam sempre a palavra marioneta aos bonecos de Santo Aleixo e nós achámos que era importante que eles conhecessem outro tipo de marionetas, para verem que havia muitos tipos diferentes e não apenas os bonecos. Então, contactámos um grupo de teatro, que veio fazer um espectáculo, para os alunos da escola e para as pessoas todas da comunidade e também convidámos outra escola para assistir. Foi muito interessante, porque o espectáculo tinha várias pecinhas de teatro, cada uma delas com um tipo diferente de marioneta: Marionetas de vara, de dedo, de luva, de caixa e até marionetas com o próprio corpo (Fig. 7 e 8).

No fim, tivemos a possibilidade de manipular algumas delas e as crianças ficaram muito entusiasmadas. Elas achavam que era um pouco complicado manipular os bonecos de Santo Aleixo. Gostavam também de tentar produzir, mas julgavam também que era muito difícil. No entanto, perceberam que havia muitas marionetas e que era fácil nós fazermos-las na escola. De forma que, no dia seguinte, quando estávamos a fazer a exploração do espectáculo, surgiu um texto em que eles manifestavam a vontade de fazer marionetas.

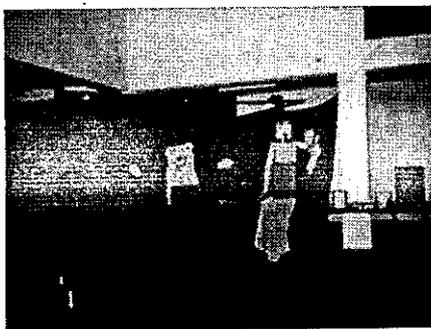


Fig. 7

Foi um texto colectivo de 4º ano.

Vamos fazer marionetas na nossa escola

Como temos andado a investigar sobre os Bonecos de Santo Aleixo, ficámos também com vontade de fazer fantoches / marionetas na nossa escola.

Já assistimos a um espectáculo de marionetas e ficámos a saber que há muitos tipos diferentes:

- de luva;
- de fio;
- de vara;
- de caixas;
- de dedo;
- etc.

Assim, decidimos que iremos fazer todas as quartas-feiras, na nossa escola, com os meninos do jardim, os diferentes tipos de marionetas.

Primeiro, vamos aprender e depois queremos fazer uma oficina para ensinar aos meninos de outras escolas e às pessoas da nossa terra.

Nesta oficina vamos fazer a exposição das marionetas que iremos construindo e gostávamos que viessem muitas pessoas de outros sítios visitar Santo Aleixo e que se lembrassem de Santo Aleixo como a terra das Marionetas.

Escola do 1º Ciclo – 4º Ano

A partir deste texto, e depois de conhecermos o interesse das crianças, o que é que nós decidimos fazer? Organizámos pequenos grupos e criámos nós uma oficina de marionetas. E como é que nós criámos essa oficina?



Fig. 8



Fig.9



Fig.10

Primeiro, antes de começarmos a trabalhar com os alunos, convidámos outra companhia de teatro, que nos veio ensinar a fazer fantoches. Foi uma oficina que nós também abrimos às crianças da escola e convidámos outra escola que fazia parte do projecto para participar nesta oficina. Aqui eles aprenderam a construir os fantoches, a manipulá-los.

O espectáculo e a oficina foram patrocinados pela Câmara. Nós tivemos o apoio da Câmara. Nós só tivemos de organizar as coisas e apresentar as despesas à Câmara. Desde que ficaram a conhecer o projecto, no início do ano, mostraram-se sempre muito disponíveis para ajudar.

Perante esta oficina, e face ao texto que tinha surgido antes, nós decidimos, então, fazer o seguinte: “misturámos” as crianças do Jardim com as crianças da Escola. Fizemos três grupos, dividimos as três salas em grupos mistos constituídos por crianças desde os três aos doze anos. Deste modo, todas as quartas-feiras de manhã trabalhávamos a oficina de marionetas. E o que é que aconteceu nessa oficina?

Nós dividimos então as crianças pelas três salas e construímos fantoches e marionetas de vários tipos, todos relacionados com o que

tinham visto tanto no espectáculo como na oficina de marionetas. Acho que foi uma experiência muito rica, porque foi possível juntar as crianças do Jardim e as crianças da Escola, houve uma partilha de ideias e de discussões.

A primeira discussão que houve foi por causa do nome que haviam de dar aos fantoches, o que é que eles iam fazer, etc. Foi muito produtivo nesse sentido, porque nós conseguimos juntar as escolas e houve uma articulação entre os dois ciclos e acho que isso foi bastante pertinente.

A partir desta construção, os grupos inventaram uma história para as marionetas, ensaiaram-na e depois, no final do ano, a história foi apresentada aos pais e à comunidade, que nós convidámos para a festa do final do ano.

Todo este material seria então para a dita oficina que a Câmara ficou de nos arranjar. A Câmara já comprou a casa, mas, como ainda precisa de obras, nós achamos que um dos *halls* de entrada de um dos edificios da escola podia ser aproveitado, até termos a casa da Câmara para a oficina, para expormos todo o material recolhido (fotografias, textos...).



Fig. 11



Fig. 12



Fig. 13



Fig.14

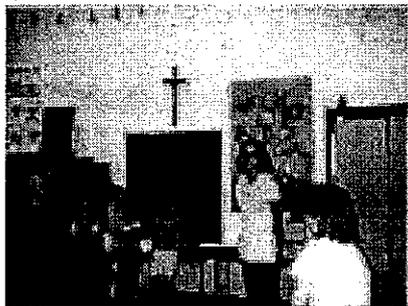


Fig.15

“Actividade editorial...”

Como já demos a entender há pouco, relacionada com a própria história dos bonecos e em particular com a história da dita cruz, com as crianças no Jardim, rescrevemos a história que tínhamos recolhido daquela senhora com quem falámos, a D. Joaquina. Utilizámos também as recolhas feitas junto de alguns avós e o que seleccionámos da consulta de um livro sobre os bonecos de Santo Aleixo que trouxemos de Évora, do CENDREV.

Escrevemos a história e as crianças ilustraram essa história. Posteriormente, a Câmara editou uma brochura com a história.

No último dia de aulas, as crianças apresentaram elas próprias o livro, contaram a história e explicaram como é que tinha sido construída, como é que eles fizeram os desenhos. Enfim, foram eles que recontaram a história aos pais e avós.

Na escola, com os alunos do Primeiro Ciclo, construímos também um dicionário de termos dos bonecos de Santo Aleixo. Como é que surgiu a ideia deste dicionário?

Durante as recolhas que fizemos de

textos, de poesias, de canções e até de objectos ou de cenários, apareciam palavras e termos que as pessoas não conheciam, principalmente as pessoas mais novas, dado que algumas ainda nunca tinham visto o espectáculo. Então, fomos junto das pessoas mais idosas e também pesquisámos. Procurámos essas palavras e tudo o que estava ligado aos bonecos e pensámos fazer este dicionário em *Powerpoint*. Foi engraçado, porque as crianças, desde o 1º ao 4º ano, todas participaram, escreviam os textos e faziam o desenho, nalguns casos, noutros casos, recolheram desenhos que já existiam. Agora o dicionário está terminado e à espera de ser editado.

Para termos uma ideia do trabalho feito, vamos mostrar algumas das páginas deste dicionário tal como as enviámos para a Câmara Municipal editar. Temos de dizer ainda que tivemos uma ajuda preciosa, neste trabalho, da auxiliar do Jardim, que era uma senhora muito considerada na aldeia. A sua idade permitia-lhe ter também as suas memórias sobre os Bonecos e, quando nós tínhamos alguma dúvida, ela era, muitas vezes, o nosso suporte.

Tivemos também conhecimento, na dita



Fig.16

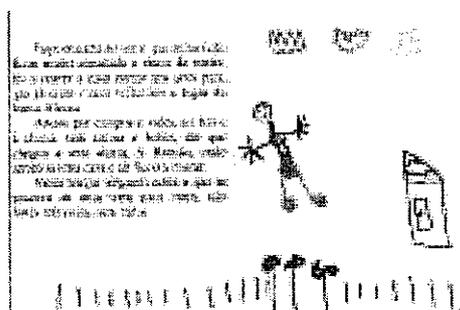


Fig.17



Fig.18

reunião inicial com a Câmara Municipal, da intenção por parte desta de aceitar a oferta de um painel de cerca de 3 metros de comprimento, em azulejo, que faz referência aos bonecos de Santo Aleixo. É uma obra de um artista de Lisboa e que a Câmara nos disse que iria ser colocada nas traseiras da Escola. É algo que também nos sensibiliza.

Na voz das crianças...

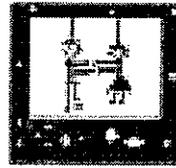
Pedimos, no final, às crianças que nos contassem o que é que tinham sentido. Se tinham gostado, etc... Depois registámos alguns desses comentários. Por exemplo, um deles é: “Fizemos bem. Para os meninos grandes porque estão sempre a escrever e não têm tempo para brincar, só brincam no intervalo e é só um bocadinho.”

De facto, para os mais velhos, irem para a sala do Jardim era uma maravilha e então eles andaram, simplesmente, a brincar!

Os mais novos, do Jardim, acrescentaram: “Aprendemos com os mais velhos a fazer textos, as letras e as palavras, eles ensinaram-nos a fazer coisas e brincaram connosco.”

Depois, os meninos da Escola do 1º

Balhois



É um jogo dedicado a qualquer época, as regras da terra.

Na "Balhois" aprendem-se a fazer bonecos com alguns materiais. Não se trata de fazer um boneco, mas de fazer um boneco de madeira.

Fig.19

Ciclo, disseram: “Os meninos do Jardim também nos ensinaram a fazer coisas, a pintar com o dedo e a fazer os cenários para as histórias. Foi fixe, porque na escola estamos sempre a escrever. Gostei de ir para a sala do Jardim, porque trabalhámos e brincámos com os mais novos e com os brinquedos deles.”

Efectivamente, os mais velhos ajudavam os mais novos, mas se calhar ali o que os despertou mais foi o facto de estarem na sala e poderem brincar com alguns brinquedos do Jardim!

Bonecos de Santo Aleixo



É o jogo que se faz com os bonecos de Santo Aleixo.

Fig.20

Murais de Santo Aleixo



É o jogo que se faz com os bonecos de Santo Aleixo.

Na sala do Jardim, aprendem-se a fazer bonecos com alguns materiais. Não se trata de fazer um boneco, mas de fazer um boneco de madeira.

Fig.21

Formar para agir em continuidade. Uma experiência de formação na ESE de Portalegre

Ana Maria Garcia; Carmen Pilré;
Maria Beatriz Barreiros; Maria
da Conceição Bagina
Escola Superior de Educação de Portalegre

Este artigo pretende explicitar momentos da formação dos alunos da Licenciatura em Educação de Infância e da Licenciatura em Ensino Básico – Professores do 1º Ciclo.

Quando, em 1998, se iniciou a reflexão conducente à organização dos actuais projectos de formação destas licenciaturas, entendeu-se como necessário criar espaços de formação/socialização comuns entre os dois cursos, de forma a iniciar com os futuros educadores e professores uma ‘cultura’ de diálogo, de trabalho em equipa, que entendemos como fundamental e dinamizadora de processos de transição positiva e continuidade educativa, questões que hoje se colocam como determinantes na educação básica e apontadas, entre outras, como variáveis de sucesso ou insucesso educativo.

O projecto de formação que se organizou para os cursos tinha, entre outras, as seguintes expressões:

- “privilegiar a compreensão dos contextos e dos processos que condicionam e promovem as aprendizagens;
- quebrar o isolamento entre ciclos de escolaridade básica (nomeadamente o 1º Ciclo);
- permitir uma maior flexibilização e mobilidade no sistema aos futuros professores;
- facilitar o conhecimento e a integração das problemáticas de ciclos de escolaridade próximos;
- ...” (ESEP, 1998).

A experiência que pretendemos, aqui, partilhar iniciou-se em 1998/1999, no formato ‘Seminário Interdisciplinar II’. Vamos, no en-

tanto, referir-nos ao ano lectivo 2001-2002 (apenas por ser o mais próximo). Ainda antes de nos centrarmos no espaço de Seminário Interdisciplinar II¹, gostaríamos de explorar, ainda que não exaustivamente, algumas opções que o fundamentam.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (M.E., 1997, pág. 90): “Quando se acentua a importância da continuidade educativa entre ciclos de ensino alude-se a um processo de desenvolvimento contínuo que não tem “cortes” nítidos e bem precisos. Se cada novo ciclo deverá ter em conta as aprendizagens realizadas, é preciso também considerar que cada criança tem ritmos de aprendizagem diferentes”.

Do Programa do 1º C.E.B. (M.E., 1998, pág. 31), salienta-se: “A Reforma Educativa propõe uma concepção de educação integrada e em desenvolvimento a partir dos conhecimentos anteriormente adquiridos, na fase de educação pré-escolar ou na vida familiar e na comunidade de origem de cada criança, para os ciclos seguintes do Sistema de Educação.

A consciencialização deste continuum educativo não só facilitará uma concepção de educação integral e em desenvolvimento, como prestigiará a acção pedagógica neste ciclo escolar”.

Concebendo a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da Educação Básica, teremos de considerar a existência de articulação com a que lhe sucede (segunda etapa – 1º C.E.B.), sem refutar as vivências anteriores, edificadas no seio da família e no

contexto social e local que envolve a criança.

Este *continuum* pressupõe que o conhecimento vá sendo construído, não como um mero somatório de aprendizagens de saberes, mas por alargamentos sucessivos, facilitadores de um processo de desenvolvimento e aprendizagem contínuo.

Segundo Formosinho (1997, pág. 24), “o sucesso da educação pré-escolar depende muito do modo como for continuada no nível seguinte. Daí que seja essencial articular mudanças na educação pré-escolar com mudanças no ensino primário”.

Assim, continuidade educativa surge como um processo contínuo e vertical, nos e para os diferentes níveis educativos (e ao longo da vida), dando aos docentes e alunos uma perspectiva do vivido, do realizado, do aprendido, atendendo aos diferentes ritmos e disponibilidades, ampliando o desejo de descoberta e proporcionando novas experiências.

Considerando a educação como um processo bilateral, é necessário implementar estratégias de articulação, entre educadores e professores, numa cultura de diálogo, onde a troca de informações seja constante, através do conhecimento (e reconhecimento) do trabalho que uns e outros realizam, fomentando a necessidade de debaterem e analisarem propostas curriculares comuns, avaliando o percurso vivido, questionando as dificuldades e reformulando, no sentido de valorizar as aprendizagens feitas pelas crianças, dando continuidade a um processo já iniciado, promovendo aprendizagens de qualidade e contribuindo para a transição com sucesso, a nível pessoal e educativo.

Afirmando as ideias anteriores, e partindo do pressuposto de que a formação pessoal/profissional se constrói ao longo da vida, não podíamos deixar de, nesta fase inicial, criar oportunidades para a construção de uma cultura profissional apoiada na socialização e num quadro reflexivo, ecológico e sistémico da vida dos sujeitos e do próprio sistema educativo.

A estratégia de formação que se implementa no Seminário II, com a junção das turmas de Educação de Infância e do 1º Círculo do Ensino Básico, prende-se com a necessidade premente de articulação entre os profissio-

nais destes dois níveis de ensino, visando um reforço na continuidade, numa perspectiva de ensino integrado.

Assim sendo, o Seminário Interdisciplinar II assume-se como um espaço que se “*fundamenta no exercício efectivo da partilha em articulação de saberes sobre os contextos e defesa de práticas teorizadas, discutidas, reflectidas, divulgadas, como forma de esbater clivagens e promover práticas de cooperação educativa*”².

São objectivos deste espaço de formação:

- Mobilizar e integrar conhecimentos teóricos e práticos adquiridos nas disciplinas das ciências específicas e da Prática Pedagógica.
- Adquirir competências ao nível da definição, concretização e avaliação de projectos de intervenção educativa/ensino.
- Adquirir competências metodológicas necessárias aos processos de investigação e questionamento do campo profissional, quer na sua dimensão “dita teórica”, quer na sua dimensão “dita prática”.
- Adquirir hábitos de análise integrada dos problemas educativos por reconhecimento teórico do sentido da progressão e prático da necessidade de articulação/facilitação do *continuum* educativo.
- Desenvolver atitudes pessoais e interpessoais necessárias ao desenvolvimento profissional.

O funcionamento do Seminário pressupõe uma dimensão organizativa que procura otimizar os princípios e os objectivos já explicitados, para além de decorrer de uma relação educativa perspectivada, dialogante e contratuada entre os cursos envolvidos.

Constitui-se, assim, como um “percurso” ao longo do qual se exige um processo amplamente participado e sublinhadamente cooperado, desenvolvendo-se, sempre, sob uma matriz reflexiva que promove uma visão (mais) abrangente e interactiva dos formandos, beneficiando, em simultâneo, a compreensão de que este “espaço” e os processos que nele ocorrem podem ser valiosos para a metacognição sobre a “problemática” da continuidade educativa.

As práticas subjacentes ao desenvolvimento do Seminário situam-se em torno da metodologia de trabalho de projecto. Em grupos de quatro ou cinco futuros profissionais

(educadores e professores do 1º Ciclo), problematizam-se diferentes questões/problemas no quadro da continuidade educativa, da Educação de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico, ou da profissionalidade de educadores e de professores.

O referido projecto pressupõe-se como um instrumento orientador dos conhecimentos científicos e empíricos, crescendo por ajustamentos progressivos, mediante um processo de desenvolvimento pessoal e pré-profissional pela investigação/reflexão continuada do problema real e pelo aperfeiçoamento das respostas encontradas e/ou (re) soluções.

A orientação do Seminário é da responsabilidade de docentes que também supervisionam a Prática Pedagógica dos futuros educadores e dos futuros professores.

Pela forma como tem vindo a decorrer, consideramos os seus objectivos atingidos. Tem-se verificado um empenho dos futuros educadores e dos futuros professores que se reflecte na assiduidade, no cumprimento de horários, na disponibilidade e dinâmica operativa, bem como em aspectos conteudísticos e metodológicos alcançados nos trabalhos de projecto e em aspectos relacionados com a formação pessoal e social.

Apresentamos, agora, alguns dados que resultam da avaliação feita, no final do ano lectivo 2000-2001, pelos futuros educadores e professores, sobre o funcionamento, a organização e as dinâmicas formativas alcançadas.

Através da resposta a um instrumento de avaliação distribuído pelas docentes, podemos concluir, com base em 38 questionários cuja escala se situava nos seguintes níveis: 1 muito insuficiente, 2 insuficiente, 3 suficiente, 4 bom, 5 muito bom/boa, os seguintes resultados:

No que se refere à organização/gestão dos tempos lectivos (estruturação do trabalho, desenvolvimento do trabalho), foi considerada Boa por 20 alunos; 18 consideraram-na Muito Boa. Não se registaram respostas ao nível do Insuficiente ou do Suficiente.

No que se refere à organização/gestão dos tempos lectivos (trabalho de campo), 22 alunos situaram a sua resposta no nível Bom; 16 alunos no nível Muito Bom. Não se registaram respostas ao nível do Insuficiente ou do Suficiente.

Questionados sobre a organização (cons-

tituição de grupos e funcionamento dos grupos de trabalho), 19 situam-na no nível Bom; 19 no nível Muito Bom. Não se registaram respostas ao nível do Insuficiente ou do Suficiente.

Sobre os objectivos do Seminário no âmbito e relação com os cursos, 18 expressam a sua opinião em Bom; 20 em Muito Bom. Não se registaram respostas ao nível do Insuficiente ou do Suficiente.

Questionados sobre as aprendizagens desenvolvidas, 23 salientam que foram Boas e 15 dizem que foram Muito Boas. Não se registaram respostas ao nível do Insuficiente ou do Suficiente.

No que se refere à avaliação global deste espaço de formação, os futuros educadores e professores expressam opiniões positivas. Alguns exemplos:

Sujeito A – “*No que se refere à disciplina considero que a sua existência é bastante pertinente, na medida em que, dadas as suas características, proporciona a quem a frequenta um trabalho autónomo e implica cooperação entre todos os elementos*”.

Sujeito B – “*O trabalho de Seminário permitiu-me ter um conhecimento profundo acerca do tema por nós escolhido. Posteriormente, estes conhecimentos serão transportados para a minha futura profissão*”.

Sujeito C – “*Nesta disciplina penso que me tornei mais autónoma, com capacidade para reflectir sobre problemas mais profundos e de natureza mais complexa. Aprendi a desenvolver um trabalho de campo, a investigar e a analisar os resultados que recolhi no estudo de campo. A cooperação foi importante, pois é cooperando que aprendemos a relacionar-nos e a vivermos em sociedade*”.

Sujeito D – “*Considero que a frequência da disciplina foi favorecedora de um processo gradual de autonomia, incentivando o espírito de cooperação, troca de entendimentos e construção de saberes, emergentes de um trabalho de partilha e interacção*”.

Sujeito E – “*Penso que esta disciplina é muito importante, pois faz com que se comece, desde a formação inicial, a pensar na continuidade educativa. Penso que é um trabalho muito importante e que a forma autónoma como é feito nos faz ganhar mais responsabilidades*”.

Sujeito F – “*A cooperação é um factor de extrema importância, visto que é assim que*

se inicia o processo de continuidade educativa”.

Sujeito G – “O trabalho de Seminário levou-nos à partilha de opiniões e saberes.”

Sujeito H – “Trabalhar em conjunto com outro curso traz sempre vantagens, visto que ficamos a conhecer melhor: processos, métodos e modos de funcionamento e de organização”.

Sujeito I – “Achei muito interessante o trabalho desenvolvido entre professores e educadores. Julgo que este trabalho conjunto foi fundamental para termos realmente consciência do que significa – continuidade educativa”.

Sujeito J – “Considero que o Seminário foi bastante gratificante e o tema base foi bastante pertinente, pois ficámos despertos para uma realidade – a continuidade educativa – que se torna fundamental para a nossa futura profissão, de forma a proporcionarmos aos alunos aprendizagens mais globais e sólidas”.

Sujeito L – “O Seminário foi muito importante para mim, porque tive a oportunidade de contactar com o curso de Educadores de Infância, sendo uma forma de nos aproximarmos e conhecermos a Educação de Infância”.

Sujeito M – “A cooperação entre os dois cursos é bastante importante, uma vez que contribuirá, desde logo, para a temática central da disciplina, ou seja, a continuidade educativa”.

Sujeito N – “Penso que foi muito importante a partilha que houve entre o 1º Ciclo e a Educação de Infância, tendo em vista a nossa futura prática profissional. Aprendemos uns com os outros, a partilha de experiências é bastante importante logo na formação inicial, daí a pertinência desta disciplina, juntando os dois cursos. O facto de termos tido espaço para desenvolver este trabalho trouxe bastante autonomia, o que ajudou à partilha de saberes e à aquisição de práticas de trabalho cooperativo entre estes dois ciclos de ensino tão próximos.”

Sujeito O – “Penso que esta disciplina adquire importância crucial no currículo, uma vez que nos permitiu o contacto e o desenvolvimento de um projecto com os educadores de infância, no sentido de nos familiarizarmos e

ficarmos sensibilizados para a continuidade educativa”.

Analisando as opiniões expressas, salienta-se a importância que os futuros educadores e professores conferem à experiência vivida no espaço de Seminário Interdisciplinar II, destacando a oportunidade criada logo na formação inicial para processos de socialização entre os futuros profissionais, a reciprocidade sobre o conhecimento dos contextos de trabalho de cada um e sobre a acção educativa e pedagógica também da responsabilidade de uns e de outros. Ou seja, avalia-se positivamente o Seminário, enquanto espaço de formação vocacionado para a continuidade educativa, para a reflexão sobre ela e para a descoberta da sua importância e de oportunidades para a sua concretização.

Em termos globais, os docentes afirmam a contribuição do Seminário para a formação dos futuros profissionais, desenvolvendo uma intervenção perspectivada ao nível da continuidade educativa, nomeadamente nas dimensões organizativa, curricular e pessoal, bem como na necessidade de construir dinâmicas flexíveis, contextualizadas e diferenciadas.

Referências:

- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, 1997.
Programa do 1º C.E.B. Ministério da Educação, 1998.
Documento: Licenciaturas em Educação de Infância; Ensino Básico – 1º Ciclo. ESEP, 1998.
Documento Programático do Seminário Interdisciplinar II. ESEP, 2000-2001.

Notas:

- ¹ O Seminário funciona no 3º ano dos cursos ao longo do ano lectivo.
² Documento Programático do Seminário Interdisciplinar II (2000/20001).

Literatura para a Infância e Identidade Cultural num Projecto Europeu - um breve esclarecimento

Isabel Vila Maior
Escola Superior Educação de Portalegre

Concebido e coordenado pela Professora Doutora Penni Cotton, ao tempo docente da Kingston University e actualmente no National Center for Research in Children's Literature, Roehampton Institute, de Londres, vem a ser desenvolvido desde 1996 um projecto europeu destinado a promover nos alunos do ensino básico, através da literatura para a infância, um sentimento de pertença à Comunidade Europeia. Um primeiro simpósio, realizado em França, reuniu investigadores e professores dos países da Comunidade, alguns deles de prestígio internacional há muito firmado. Foi aí decidido constituir uma colecção de livros para crianças em que predominasse a imagem, um por cada uma das línguas faladas nos países da Comunidade Europeia, para serem utilizados a título experimental em escolas do ensino básico¹, com vista à consecução dos objectivos do Projecto. Um segundo simpósio, realizado dois anos depois na Áustria, alargou o âmbito da participação aos países de Leste, um dos quais, a Hungria, organizou em 2000 a reunião que deu por concluída esta primeira fase do projecto². Para além de uma troca de pontos de vista, sempre interessante e proveitosa, estes encontros internacionais promoveram o conhecimento teórico, sobretudo no que respeita à relação texto-imagem no livro para crianças, assim como permitiram a comunicação de experiências na sala de aula com a colecção, entretanto constituída e apoiada por um livro do professor (*Teacher's Resource Book*), com informações sobre as razões da es-

colha de cada livro, uma ficha bibliográfica e sugestões didácticas. Este projecto, financiado pela Comissão Europeia, ganhou em 1997 o prémio *Innovating Reading Promotion in Europe* e encontra-se descrito em pormenor no livro da Doutora Penni Cotton *Picture Books Sans Frontières* (Londres: Trentham Books, 2000). A sua divulgação é ainda feita na Internet em <EPBC@JISMAIL.AC.UK>.

A Colecção foi trabalhada em Portugal pela Professora Odete Galvão Santana, da Escola da Corredoura de Portalegre, que relata a sua experiência no artigo que se segue.

Notas

¹ O livro por mim escolhido para representar a literatura portuguesa para a infância foi *A Ovelha Negra*, com texto e ilustração de Cristina Malaquias, obra que tem suscitado o interesse das crianças nos vários países que têm acolhido a colecção. A Professora Doutora Penni Cotton, num recente relatório, frisa mesmo que a sua leitura tem sido estimulante não só para as crianças entre 4 e 6 anos, que parecem constituir o seu público preferencial, mas ainda para crianças mais velhas.

² Uma segunda fase, com a duração de três anos, restringe a participação no Projecto à formação de professores, razão pela qual a ESEP nele participa.

Literatura para a Infância e Identidade Cultural num Projecto Europeu - o projecto em Portalegre

Odete Galvão Santana

EBI da Corredoura, Portalegre

Contextualização

O texto que se apresenta pretende constituir apontamento de leituras e experiências múltiplas, interligadas com o acto reflexivo de pensar sobre as coisas.

O melhor local para o encontro dos meninos com os livros é a escola... ponto comum, espaço aberto onde se deixa acontecer e onde acontecem coisas que não vêm escritas nos livros.

A escola é ponto de partida e de convergência, é o “espaço ecológico” do pensar e do agir, facilitador da experimentação, do dizer, do construir e desconstruir ideias e imagens, e onde as inovadoras experiências de educação criativa têm o seu amplo espaço.

Uma escola é pedagogicamente eficaz se cumprir na diversidade e promover processos de aprendizagem pertinentes, mas não chega que o espaço se abra e que o professor seja o “animador” da interacção. É importante que todos os alunos aprendam juntos, independentemente das suas capacidades, e só respeitando os vários estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos é que a escola/professor cumpre a educação para todos.

Ao professor, cabe fazer da escola um sítio onde se estimule e desenvolva o gosto e o prazer pelo acto intelectual de aprender... A construção da profissão docente pressupõe a capacidade de trabalhar em equipa, conceber e desenvolver projectos com outros parceiros, ter uma participação autónoma nas decisões.

A pedagogia de projecto, a negociação e a participação em debates são necessários para o desenvolvimento da construção de competências de intervenção democrática, formando cidadãos e cidadãs intervenientes na construção da sociedade. O entendimento de que a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências se articulam levou-nos a aceitar com gosto o projecto *European Picture Books Collection* (EPBC).

No essencial, a leitura é uma actividade solitária, mas o processo de leitura é influenciado por factores de ordem social e exerce ele próprio uma influência na sociedade. Numa sala com meninos, professores, livros, cadernos, trabalhos, inquietudes, desejos e ansiedades, como em qualquer outra sala de aula, mas onde o gosto, o entusiasmo, o desafio e a vontade de descobrir imperam, em jeito de quem manda, e onde o gosto pela leitura, o prazer de ler e a interiorização da descolarização da leitura já se havia feito, foi grato estar atenta, reparar, sentir e descobrir que os meninos assumiram o projecto como efectivamente seu.

Viver de uma forma especial os livros, lidar com eles, reconhecê-los, descobri-los e até produzi-los era um projecto que agradava a todos nós e partimos para esta aventura com gosto e responsabilidade. A leitura e a escrita em geral e a cultura do livro em especial tiveram um papel importante na vida escolar destas crianças; “tornar-se um bom leitor e um bom escritor” foram as linhas orientadoras do trabalho desta turma durante os quatro anos de

escolaridade. A grande maioria dos projectos e das actividades culminavam em livros confeccionados pelos alunos, meio escolhido para preservar saberes e o “saber fazer”.

A Família, a Escola e a Biblioteca Municipal são os vértices de um triângulo que define o espaço prioritariamente ocupado por estas crianças. Cabe ao professor conduzir a aventura de ler, de lhes abrir infinitos caminhos, de lhes oferecer alternativa de pensar, de contemplar, de se aproximarem do mundo da fantasia, da realidade e do mistério. Mas é também a escola e a família que, embora diferentes na sua natureza, têm interesses, objectivos e preocupações comuns relativamente aos seus educandos, sendo por isso complementares. Daí que faça sentido falar-se em cooperação, participação, envolvimento, colaboração e prazer. O processo de leitura necessita de um clima ideal, da escolha da literatura adequada aos interesses e necessidades do leitor e de um acompanhamento reflexivo e crítico.

A criação de uma biblioteca na sala de aula representa para a criança um espaço difusor de cultura que, de uma forma livre, convida à leitura, à comunicação e à produção. O livro serviu igualmente para fortalecer os laços entre os alunos, as famílias e a escola. É de referir que, logo no início da escolaridade, estas crianças tiveram contacto com livros: observar, tocar, folhear, ler e ouvir ler foram práticas frequentes. As visitas à Biblioteca Municipal, o contacto com o espaço de leitura onde todos os sentidos despertam para a curiosidade de descobrir as maravilhas que os livros encerram, as capas sugestivas, as palavras, as frases, os desenhos, a mancha gráfica, a ilustração, as almofadas, o ler em pé, sentado, deitado, tudo isto foram contributos valiosos e decisivos para o “prazer” pela leitura e pela escrita.

No 2º ano de escolaridade, cada criança estava curiosa e ávida de construir o seu 1º livro, o que aconteceu com muito empenho e entusiasmo, depois da escrita, a ilustração, até à reprodução em fotocópia e à montagem de tudo. Sabendo que o desejo interior de ler não nasce sozinho, ele é provocado por todo um meio ambiente, convidámos os pais e outros elementos da comunidade a envolverem-se no projecto e a escreverem livros. Enviámos aos pais

“um elogio” e, com palavras afectivas e de reconhecimento, pedimos-lhes que escrevessem um livro... fizemos uma reunião, um encontro, e sugerimos aos “feitores”, aos “produtores”, algumas ideias, tentámos “seduzi-los” e referimos que os livros feitos por eles seriam lindos, independentemente dos materiais ou dos processos utilizados na produção. O livro de papel, de pano, de cartão, de plástico, o livro cozido, agrafado, colado, o livro com histórias inventadas ou com histórias recortadas, o livro com manchas gráficas e ilustrações, o livro com texto, o livro com imagens, o livro escrito à mão, à máquina ou ao computador, o livro feito, o livro que se valoriza pelo gesto, pela colaboração, pelo empenho, pelo tempo de encontro com o filho/a, pela mensagem, pelo desafio. Cada um desses livros seria, todos os dias e sempre, o mais bonito, o melhor!

Lançou-se a proposta, os meninos como mediadores fizeram o resto, ou seja, a parte que lhes competia... Direi que foi fácil, ainda agora sinto as emoções. Aceitaram o desafio com a ternura e o encanto de quem se encanta e de quem entende a escola de uma forma especial... é que a escola é tão especial por ser de todos nós!...

Pais, manos, manas, avós, tios, primos sentiram a escola ainda mais dentro de si, e como a imaginação não é um vício só de infância, inventam, escrevem, produzem verdadeiras “obras de arte”. Divulga-se pela escola a nossa alegria e contam-se as histórias e auxiliares de acção educativa, professores, amigos tornam-se também escritores e oferecem-nos as suas obras. Algumas têm como personagens os meninos, são histórias da escola, dos intervalos.

Foi neste ambiente que foi acolhido com entusiasmo o projecto. A colecção não foi também o primeiro contacto destes alunos com a Comunidade Europeia, já haviam efectuado alguns trabalhos na aula, no ano anterior, com diferentes suportes de recurso. Inclusivamente, o livro elaborado no Natal incluía já uma abordagem sobre presentes, decorações, pratos tradicionais e costumes em cada um dos países da Comunidade por ocasião desta festa.

Os livros da colecção não foram introduzidos por imposição na turma, já que foram inseridos no Projecto Educativo da Escola, e serviram para o desenvolvimento de

actividades curriculares, onde as diferentes modalidades de leitura tinham já um lugar privilegiado. Fizeram mesmo a ponte entre o trabalho de um terceiro ano que terminava em Junho e o começo do ano seguinte, em Setembro.

Um dos livros contribuiu para manter o contacto entre uma antiga aluna e a escola. Durante uma visita à sua professora, uma aluna a frequentar já o 3º Ciclo teve oportunidade de ver os colegas mais novos a trabalhar e, entusiasmada, colocou-se à disposição da turma para traduzir “War and Peas”.

Memória Descritiva

Todos os livros foram colocados à disposição dos alunos, que os observaram na sala de aula e em casa, falou-se em grande grupo ou em pequeno grupo, discutiu-se sobre eles, preencheram-se fichas de identificação de cada livro.

A totalidade das obras foi apresentada a partir das ilustrações, que serviram para a formulação de hipóteses sobre o texto; contar a história de seguida ou fazê-lo como conclusão de todo o trabalho sobre o livro foram as nossas opções. Não sendo possível trabalhar todos os livros em profundidade, como desejaríamos, foi feita uma selecção de forma totalmente livre pelos alunos (sentimos que as imagens ajudaram a escolha).

- 1- *Une nuit, un chat*
- 2- *Lotije is jarig*
- 3- *Kan Du Vissla Joahnna*
- 4- *Liten*
- 5- *Starting School*
- 6- *Kees en Keetje*
- 7- *Dar Land der Ecken*

Propomo-nos descrever de forma resumida as actividades desenvolvidas sobre cada livro, distinguindo aquelas que foram sugeridas pelo *Teacher's Resource Book* e as introduzidas de acordo com os nossos projectos e competências a desenvolver.

Un nuit, un chat – foi traduzido por um membro de uma das famílias que não havia contribuído para a elaboração de qualquer outro livro. Fez-se um trabalho de pesquisa sobre provérbios, sua reescrita e ilustração. Uma

outra recolha foi feita, a de textos e histórias com gatos. Após este trabalho, escolhemos o livro de Luísa Ducla Soares *O casamento da gata*, que foi dramatizado e posteriormente fez parte do programa da festa de Natal.

Lotije is Jarig – foi o livro que mais sucesso obteve na turma, pelas ilustrações e também pela descrição detalhada, sugerida pelo *Teacher's Resource Book*; deu lugar a uma actividade oral, fotocópias a preto e branco foram coloridas pelos alunos, que inventaram uma récita para as imagens. O produto final foi um livro dentro de uma caixa.

Kan Du Vissla Joahnna – os alunos construíram uma história a partir de imagens, coincidente em linhas gerais com a contada pelo livro. Os alunos compararam as ilustrações com fotos de idosos, caracterizaram os seus avós e discutiram o seu papel na família.

Os avós foram convidados a contar histórias às crianças; um caso curioso, uma avó escreveu um texto muito comovente sobre o seu avô, onde dizia: “como nesta história vinda da Suécia, o meu avô ensinou-me a assobiar e a construir moinhos de vento, mas ensinou-me sobretudo a ser feliz, a ser a avó que sou hoje”.

Liten – a sugestão de construir jogos com os quais as crianças gostassem de jogar com os seus pais foi seguida e a caixa de jogos da classe foi enriquecida.

Dois alunos levaram o livro para casa e, com a colaboração dos pais, construíram histórias a partir das ilustrações. Resultaram livros diferentes nos suportes, um deles tem um brinquedo na capa.

Starting School – foi lido e mimado pelas alunas que, no quadro do programa Erasmus, se encontravam entre nós e que assistiam às aulas de Inglês de que estavam encarregues as alunas do curso de Português-Inglês da ESE de Portalegre. A comparação de actividades foi feita tal como foi sugerido pelo *Teacher's Resource Book*, o livro foi levado para casa e lido por cada família, os pais escreveram um registo de opinião sobre a escola frequentada pelos filhos.

Os alunos da turma fizeram uma antologia dos jogos tradicionalmente jogados nas escolas portuguesas, bem como de canções, que apresentaram às estudantes do programa Erasmus e aos alunos estagiários de Inglês.

Kees en Keetje – construíram a história a

partir de ilustrações, sugestão do *Teacher's Resource Book*, pesquisaram sobre animais e construiu-se o livro dos animais.

Dar Land der Ecken – fez-se um inventário de jogos como foi sugerido. Deu lugar a um debate sobre a diferença.

Un jour mon prince viendra – como o livro não foi especificamente trabalhado, a mãe de uma aluna fez um resumo escrito que enviou para a turma.

Todos os livros foram considerados adaptados à idade dos alunos. Evidenciámos alguns dos temas que tocavam mais de perto as crianças: o desejo de ser independente e a necessidade de segurança, as relações familiares, o amor, a tolerância, a aceitação e o respeito pela diferença.

Embora as indicações do *Teacher's Resource Book* não tenham sido totalmente seguidas, foram consideradas de grande utilidade pedagógica, tanto no que concerne a EPBC como na abertura de pistas para outras obras e outras actividades.

Inserido num plano previamente estabelecido, deu lugar a actividades curriculares respeitantes à leitura, à oralidade, à escrita, às artes plásticas, à matemática, às ciências da natureza, à educação cívica, às ciências sociais e à geografia. A partir da leitura do livro austriaco, por exemplo, os alunos passaram naturalmente ao estudo das formas geográficas, a partir de *Kees en Keetje* ao estudo da vida animal. O colorir de *Lotje is Jarig*, muito conseguido, contribuiu para a educação estética destes alunos, assim como a observação de tantos livros em que a qualidade artística é incontestável. A chamada de atenção de um aluno sobre a ilustração de *Dar Land der Ecken* – “os desenhos não necessitam ser bem feitos para serem bonitos” – mostra que a sensibilidade artística destas crianças foi educada, sobretudo se tivermos em linha de conta que, nesta idade, as crianças são mais levadas pela imagem realista e que alguns livros para crianças são de um conformismo pavoroso em matéria de ilustrações.

No que respeita à Comunidade Europeia, os alunos aprofundaram os seus conhecimentos sobre a sua formação e o seu papel, especialmente sobre o tratado de Maastricht. A formação lendária da Europa foi também abordada.

A propósito de cada livro, a turma fez o seguinte percurso: localização no mapa da Europa dos países de proveniência dos livros; pesquisa sobre o país de origem de cada livro:

- a) Língua oficial
- b) Capital
- c) Moeda
- d) Aspecto físico da bandeira
- e) Monumentos
- f) Pratos tradicionais
- g) Pessoas célebres
- h) Curiosidades
- i) Algumas semelhanças linguísticas

O entusiasmo suscitado pela experiência do projecto *European Picture Books Collection* fez com que países da Comunidade Europeia tenham mesmo constituído tema da participação dos alunos no reviver a festa tradicional da nossa cidade, Festa dos Aventais: as raparigas fizeram aventais inspirados nas regiões de Portugal e os rapazes inspirados nas características dos países da Comunidade; a turma pôs em cena uma pantomina: em palco, as raparigas vêm chegar rapazes que não falam português e são identificados pela caracterização, principalmente pelos aventais que trazem – o francês, por exemplo, traz um sofisticado avental que o remete para a alta costura, o italiano traz massas num bolso transparente, o finlandês um bolso cheio de água com um peixe vivo (maneira encontrada de responsabilizar um menino irrequieto), o belga um avental de “ardina” e no bolso revistas do “*Tintim*”, etc. –; ao identificarem o país, as raparigas “portuguesas” colavam a respectiva bandeira no avental. Eis uma prova da adesão da turma ao projecto, se é que ainda era necessária alguma conclusão.

A experiência EPBC uniu no mesmo entusiasmo professora e alunos. Devidamente integrada nas actividades curriculares de um projecto a longo prazo, a experiência permitiu a integração da família, da comunidade escolar e da comunidade envolvente da vida escolar.

Os alunos abordaram através da literatura problemas que lhes diziam respeito, tanto do ponto de vista pessoal como do ponto de vista social.

Os relatórios leitura - escrita - artes plásticas saíram reforçados e os alunos

puderam reter uma concepção jubilosa da leitura, quer da leitura social quer da leitura funcional.

A escrita teve sempre um fim, escrever histórias, fixar pela escrita as informações contidas nos documentários, escrever aos pais para pedir colaboração, escrever à professora que os convidou a participar no projecto. A criatividade constituiu a fonte das competências e do conhecimento, sem que o trabalho e o esforço tenham sido excessivos. Se estes alunos tiveram o privilégio de conhecer livros tão belos, eu sinto-me também privilegiada por ter sido convidada a trabalhar neste projecto. O crescimento destes alunos e professora ler-se-á no futuro.

Envolvimento Parental na Escola: Relato de uma experiência

José Castro Silva
Eva Delgado Martins
Instituto Superior de
Psicologia Aplicada

Resumo

Este artigo visa divulgar um trabalho de investigação-acção que decorreu numa zona de intervenção prioritária da Grande Lisboa. O principal objectivo deste programa, designado «Educação Parental», foi o de incrementar a participação de famílias na vida escolar dos seus filhos que ingressavam no processo de escolarização formal. A par de um maior acompanhamento e envolvimento das famílias na vida académica dos seus educandos, pretendeu-se ainda fomentar a relação entre a escola e as famílias, em particular a mudança de atitudes por parte do corpo docente em matéria de envolvimento parental na escola. Os resultados da avaliação evidenciam alguns ganhos significativos, dos quais destacamos uma maior aceitação dos professores relativamente à participação das famílias nas escolas, o aumento da confiança das famílias como agentes educativos, a partilha de experiências entre os membros das famílias envolvidas e um aumento dos níveis de motivação para as aprendizagens escolares dos filhos.

1. FUNDAMENTOS E OBJECTIVOS

1.1 Fundamentação

O crescente interesse pelo envolvimento parental como estratégia que fomenta a qualidade das escolas traduz o espírito educativo renovador decorrente das inúmeras investigações realizadas desde os anos sessen-

ta, consagradas ao estudo dos benefícios e barreiras associados à participação das famílias no processo educativo dos seus filhos e nas actividades promovidas no contexto escolar.

Os denominados “programas de educação parental” surgiram em meados da década de 60. A constatação de que não haveria um número suficiente de agentes educativos que pudessem dar resposta às múltiplas necessidades decorrentes do acto educativo levou a que os investigadores no campo educativo, nas últimas décadas, se inclinassem para a solução encontrada pelos serviços de prestação de cuidados de saúde: o recurso a técnicos que, não se encontrando directamente envolvidos na educação, pudessem substituir os professores na dinamização de actividades que promovem o estreitamento de relações entre os meios familiar e escolar.

Uma das consequências directas do aparecimento destes programas é manifestada na vontade expressa pelas escolas em conceberem programas que incrementem o envolvimento das famílias na educação dos seus filhos. Muitas das escolas que despertaram interesse por estes novos instrumentos de trabalho desenvolveram um conjunto de técnicas dirigidas ao contexto familiar, em que pais, a título de exemplo, serviriam de tutores, acompanhando e apoiando os seus filhos nas aprendizagens escolares.

Exemplos de programas como «TTALL» (*Talk to a Literacy Learner*), concebido e implementado por Munsie, na Austrália, «*Reading Together*», por Neuman, nos E.U.A., «*Parents as Partners in Reading*», por Edwards,

nos E.U.A., «*Storymates*», no sudeste dos E.U.A., por Fox e Wright, «*Families That Read, Succeed!*», de Come e Fredericks, na Georgia, E.U.A., e «*TIPS*» (*Teachers Involve Parents in School-Work*), desenvolvido por Epstein na Universidade de John Hopkins, Baltimore, E.U.A., dão conta da multiplicidade e riqueza dos programas que visam o envolvimento parental na escola. Aparentemente, um dos aspectos que mais directamente reflectem os resultados positivos da utilização destas metodologias é confirmado pela literatura sobre o envolvimento dos pais na escola, bem como os estudos que se debruçam sobre a eficácia das escolas. Com efeito, estas investigações têm enfatizado a ideia de que a maior participação dos pais nas aprendizagens escolares tem como tradução prática um melhor aproveitamento escolar e uma atitude mais positiva dos alunos face aos conteúdos curriculares que a escola transmite.

Os dados da investigação vêm confirmar estas conclusões. Coleman, Collinge e Tabin (1996) mostraram que as atitudes dos pais face à escola são influenciadas pelas suas percepções acerca do tipo de colaboração que estabelecem com os professores (Coleman *et al.*, 1996). A maioria dos pais percebe uma significativa colaboração entre pais e professores, mas pouco expressiva no eixo professor/pais. Na opinião da socióloga norte-americana Epstein (1995), as parcerias cada vez mais frequentes entre famílias e escolas contribuem para a melhoria do clima escolar, proporcionam suporte às famílias, aumentam as competências dos pais, ligam as famílias à escola e auxiliam os professores no seu trabalho docente.

Passemos, de seguida, à análise dos objectivos que este tipo de programas pretende alcançar, assim como das vantagens e dificuldades colocadas pela comunidade escolar relativamente ao envolvimento dos pais.

1.2 Objectivos dos Programas que Visam o Envolvimento Parental

Podemos, sucintamente, enumerar alguns dos objectivos destes programas:

- Mudar as atitudes dos professores face à participação dos pais na vida escolar;
- Educar e formar os pais;

- Apoiar os pais na educação dos seus filhos;
- Promover o sucesso escolar dos alunos;
- Aumentar as expectativas dos pais acerca da sua capacidade para ensinar os seus filhos;
- Fomentar a relação escola/família.

Relativamente às estratégias utilizadas pelos diversos promotores dos programas de envolvimento parental, é possível destacar três estratégias-chave:

- Modificar as atitudes dos professores e alunos face a grupos étnicos e culturais minoritários;
- Enfatizar as capacidades educativas das famílias;
- Construir instrumentos que visam incrementar a ligação escola/família, como por exemplo, as ligações telefónicas, as visitas domiciliárias, etc.

1.3 Benefícios do Envolvimento Parental

Os dados da investigação têm demonstrado que o envolvimento parental na vida escolar contribui para melhorar as competências sociais e académicas dos alunos (*e.g.*, Chauveau & Rogovas-Chaveau, 1992; Davies, Marques, & Silva, 1997; Pourtois, Desmet & Barras, 1994).

Em resumo, os estudos conduzidos nesta temática mostram que:

- O envolvimento parental está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos seus filhos;
- Quando as famílias participam na vida da escola, quando acompanham e ajudam os seus filhos nas tarefas escolares, estes obtêm melhores desempenhos escolares que os seus colegas com igual *background*, mas cujos pais não exercem qualquer forma de participação;
- As crianças oriundas de 'classes sociais desfavorecidas' são as que melhor poderão beneficiar da participação dos pais;
- O envolvimento dos pais depende da sua posição social, assistindo-se a um maior alheamento por parte das famílias que possuem poucos recursos culturais e materiais.

1.4 Iniciativas das Escolas que Favorecem o Envolvimento Parental

As investigações consagradas ao estudo das variáveis que contribuem para potenciar a relação escola/família evidenciaram algumas modalidades que nos permitem um melhor enquadramento das práticas que podem ser desenvolvidas pelos principais actores deste processo – famílias e professores.

Epstein (1991, 1995) é uma das investigadoras de referência nesta temática, avançando com uma tipologia que comporta seis modalidades de envolvimento parental. O estudo realizado por Lyons, Robbins e Smith (1982) vem igualmente prestar um enorme contributo, tendo sido identificadas cinco formas essenciais através das quais os pais e a escola podem interagir: (1) envolvimento em tarefas de gestão comuns; (2) comunicação entre a escola e a família; (3) apoio dos pais à escola, quer através da recolha de fundos, quer ainda nos eventos que ocorrem no contexto escolar; (4) participação na sala de aula como assistentes dos professores; e (5) apoio às actividades de educação e formação parental.

Nos programas em que as interacções ocorriam de uma forma intensa, Lyons e colaboradores (1982) detectaram alguns ganhos para os alunos, pais e professores:

- Melhorias nas atitudes, condutas e comportamentos dos alunos;
- Melhoria dos desempenhos nas salas de aula quando os pais exerciam o papel de tutor;
- Melhor compreensão das necessidades dos alunos por parte dos pais e professores;
- Aumento da autoconfiança e satisfação pessoal no seio dos pais e professores;
- Apoio activo dos pais ao programa educativo em vigor;
- Aumento dos recursos educativos.

No que concerne à tipologia proposta por Epstein (1995), esta autora propõe um modelo que abarca as seguintes modalidades: (1) formação e ajuda às famílias; (2) comunicação entre escola e família; (3) voluntariado na escola; (4) envolvimento em actividades de aprendizagem em casa; (5) envolvimento no processo de tomada de decisões; e (6) colaboração com a comunidade.

1) Formação e Ajuda às Famílias: Este tipo de envolvimento tem por objectivo ajudar as famílias a construir ambientes e condições de trabalho no contexto familiar que suportem as aprendizagens escolares. Envolve todas as iniciativas tomadas pela escola com vista a formar os pais em áreas-chave da sua esfera de competência, como por exemplo: hábitos alimentares e de higiene, segurança, saúde, etc.

2) Comunicação entre Escola e Família: A comunicação entre a escola e a família é operacionalizada através de canais de comunicação que ligam a escola, as famílias e os alunos. Esta modalidade abarca todas as acções inscritas nas medidas que visam incrementar a comunicação entre a escola e a família acerca dos programas educativos e dos progressos e dificuldades que os alunos atravessam no seu percurso educativo. Envolve as práticas e os instrumentos que medeiam esta relação, designadamente cartas, reuniões, relatórios periódicos que informam os pais sobre diversos assuntos, visitas domiciliárias, contactos telefónicos, etc.

3) Voluntariado na Escola: Esta modalidade de envolvimento diz respeito a todas as manifestações de voluntariado que os pais possam eventualmente exprimir e que se traduzem na prestação de qualquer tipo de trabalho voluntário das famílias na escola. A título exemplificativo, podemos enunciar o auxílio dos professores na sala de aula ou ainda noutros sectores da escola (por exemplo, acompanhamento e monitorização dos alunos em períodos fora de aulas), a ajuda a outros pais, o trabalho voluntário na associação de pais, a participação em eventos desenvolvidos na escola (festas, exposições, actividades desportivas e culturais, etc.).

4) Envolvimento em Actividades de Aprendizagem em Casa: No quadro desta modalidade, é possível destacar as medidas postas em prática pela escola no sentido de os pais melhor acompanharem e assistirem os seus filhos em casa. Neste sentido, os professores fornecem algumas estratégias às famílias, nomeadamente, algumas competências que fomentam a interacção, orientação e apoio na realização de tarefas de casa ou de enriquecimento, estabele-

cimento de rotinas de trabalho, informação sobre determinadas estratégias – como orientar, discutir e ajudar nos trabalhos de casa, como utilizar o reforço, criação de programas específicos para o período de férias, etc.

5) Envolvimento no Processo de Tomada de Decisões: Por intermédio desta modalidade de envolvimento, pretende-se a inclusão dos pais no processo decisório e a formação dos pais como agentes de mudança. Todo o processo de parceria, de partilha de pontos de vista e acções espelhadas no conjunto de práticas que reenviam para a participação efectiva dos pais nos órgãos representativos da escola (Assembleia de Escola e Associação de Pais) reflectem o tipo de desafios colocados por esta forma de participação e envolvimento.

6) Colaboração da Escola com a Comunidade: Esta modalidade envolve todas as práticas promovidas pela escola com vista à integração e rentabilização dos recursos disponíveis na comunidade, de forma a reforçar os programas educativos, as práticas familiares e a qualidade das aprendizagens dos alunos. Neste sentido, a escola colabora com outros parceiros comunitários, que de certa forma comungam de responsabilidades educativas em áreas como: programas temáticos (de saúde, culturais, recreativos e de apoio social, tutorado, etc.), recolha de informação sobre actividades desenvolvidas na comunidade, incluindo os programas de Verão, de ocupação de tempos livres, etc.

1.5 Práticas que Favorecem o Envolvimento Parental

Uma razão do insucesso de alguns programas que pretendem reforçar a relação escola/família prende-se com a percepção demonstrada pelos pais de se sentirem competentes para lidar com as tarefas escolares e a insegurança revelada ao nível do envolvimento nas aprendizagens dos seus filhos. Não obstante o facto de as famílias provenientes de meios desfavorecidos possuírem expectativas altas relativamente às suas competências, muitas vezes faltam-lhes conhecimentos sobre os currículos escolares e formas de relacionamento com a escola. Os próprios pais podem ter experiên-

cias negativas nas suas relações com a escola e mostram-se relutantes em estabelecer contactos com a escola, especialmente se os seus filhos têm fracos desempenhos escolares. De igual modo, o contraste entre os valores e as experiências de professores e pais relativamente aos assuntos que se prendem com a escolarização podem contribuir, igualmente, para a dificuldade que estes sentem em desenvolver parcerias.

O trabalho a desenvolver com os pais deve ser enquadrado em três acções nucleares (Chrispeels, 1996) que influenciam o sucesso escolar dos alunos: (1) partilha de expectativas por parte de pais e professores relativamente ao desempenho escolar dos alunos, (2) quantidade de tempo que as famílias despendem na ajuda que prestam aos seus filhos e (3) atitudes dos alunos face ao trabalho que têm de desenvolver a fim de obterem sucesso.

Clark (1983) identificou as seguintes práticas familiares como sendo factores determinantes para o sucesso educativo:

- Valorização da escola e desenvolvimento de um sentimento de pertença à escola;
- Estabelecimento de rotinas específicas, tais como o tempo dedicado à resolução das tarefas de casa e hora de dormir;
- Estabelecimento e distribuição de papéis familiares;
- Acompanhamento da forma como a criança despende o tempo, sobretudo, o tempo que dedica ao visionamento de TV;
- Encorajamento da leitura, mesmo quando os pais não sejam proficientes na leitura;
- Conversar com a criança/jovem sobre as aprendizagens e outros assuntos relativos à escola;
- Visitas à escola;
- Incentivar o aluno a dedicar-se a passatempos e actividades extracurriculares;
- Brincar em conjunto, realizar visitas a parques, museus e centros culturais.

No seu estudo acerca dos factores que promovem a aprendizagem dos alunos, Bloom (1984) encontrou valores e práticas familiares que vão ao encontro dos descritos por Clark e que parecem estimular a aprendizagem e sucesso escolar. Estes factores são:

- Hábitos e rotinas familiares;

- Acompanhamento e apoio às tarefas escolares;
- Estimulação intelectual, especialmente actividades que promovem o desenvolvimento linguístico;
- Expectativas e aspirações dos pais face aos seus filhos.

Enquadrada ainda nas estratégias facilitadoras da participação parental nas actividades escolares, Walberg (1984) definiu um “currículo para casa”, que, segundo o autor, contribui para o sucesso escolar. Os factores identificados são:

- Existência de conversas entre pais e filhos sobre os acontecimentos do dia;
- Encorajamento e discussão do prazer associado à leitura;
- Monitorização e análise conjunta dos programas televisivos;
- Expressão de carinho e interesse pelo desenvolvimento académico e pessoal da criança/jovem.

1.6 Objectivos Globais do Programa «Educação Parental»

O conjunto de objectivos delineados para o programa desenvolvido junto das famílias espelha a influência de outros programas anteriormente citados. Dentre os objectivos globais, podemos destacar:

- Fomentar valores e atitudes por parte dos pais/mães conducentes à aprendizagem escolar dos seus filhos;
- Promover o sucesso escolar dos alunos;
- Mudar as atitudes dos professores face à participação das famílias;
- Fomentar a relação escola/família.

A partir dos objectivos gerais foram constituídos objectivos específicos, que passamos a enunciar:

- Apoiar os pais no processo educativo dos seus filhos, promovendo a adopção de um conjunto de competências que sirvam de suporte educativo às aprendizagens escolares;
- Elevar as expectativas das famílias acerca da sua capacidade para orientar e ajudar os seus filhos;
- Contribuir para um melhor rendimento

académico dos alunos (com especial destaque para as áreas da leitura, escrita e cálculo), assim como para o desenvolvimento e a aquisição de competências sociais e de autonomia;

- Modificar as atitudes do corpo docente face à participação de grupos étnicos e culturais minoritários nos processos decisórios da escola e nas actividades de aprendizagem dos alunos;
- Construir canais de comunicação que incrementem a ligação escola/família.

1.7 Público Abrangido

Os destinatários deste programa eram pais de crianças que ingressavam no 1º ano de escolaridade. O programa envolveu um total de 86 pais, com uma representação étnica muito diversificada. Um dado a registar foi a forte adesão ao programa por parte de famílias de origem africana, em que o maior destaque vai para a elevada participação de mães cabo-verdianas.

2. PROGRAMA DE ACÇÃO

As propostas matizadas no programa têm em consideração as preocupações amplamente discutidas e reflectidas no quadro do chamado movimento da «educação multicultural». Os principais teóricos e investigadores nesta área são unânimes quanto à necessidade de se reestruturar as escolas, designadamente os conteúdos curriculares, para que todos os alunos adquiram conhecimentos, competências e atitudes necessárias a uma melhor adaptação neste mundo étnica e culturalmente cada vez mais diversificado (Banks, 1993).

O enfoque dos conteúdos abordados centrou-se, essencialmente, nas propostas curriculares para o primeiro ano de escolaridade, inflectindo-se igualmente para alguns assuntos tratados no último ano do pré-escolar, de maneira a manter um elo de ligação que julgamos pertinente, particularmente devido ao momento de transição que os alunos estavam a atravessar.

A abordagem utilizada focalizou-se de uma forma intensa na aquisição e consolidação de competências de leitura e escrita por parte dos alunos e no envolvimento das crianças em

actividades que enfatizem a capacidade expressiva. Relativamente às famílias, a preocupação central da intervenção era a de encorajar e enriquecer a interacção dos pais com os seus filhos. Neste sentido, organizou-se uma série de actividades e construiu-se uma panóplia de materiais que fomentavam o envolvimento e a colaboração das famílias em diversas actividades relacionadas com as aprendizagens escolares dos seus filhos. É de salientar que, a par de temas que reflectem as aprendizagens de cariz mais formal, a experiência obtida no ano anterior obrigou-nos a integrar no programa conteúdos que valorizassem a cultura de origem da comunidade de pais e alunos com quem trabalhamos.

2.1 Estratégias Mobilizadas

Foram constituídos pequenos grupos de pais, reunidos em encontros com periodicidade quinzenal. A constituição dos grupos foi acordada nas primeiras reuniões, tendo-se em consideração uma das barreiras apontadas ao envolvimento parental – a incompatibilidade de horários. Assim, foram constituídos dois grupos: um grupo da manhã, que frequentava um horário que antecedia o almoço, maioritariamente composto por mães domésticas ou sem qualquer ocupação profissional e que, conseqüentemente, apresentam mais disponibilidade; o segundo era constituído por mães que se encontravam empregadas, frequentando um horário compreendido entre as 17h30 e as 19h30.

Nestes encontros, conversa-se sobre os conhecimentos que os alunos têm de adquirir e são fornecidas algumas estratégias que os pais podem mobilizar para responder às necessidades educativas dos seus filhos. Em cada sessão, e em conjunto com as mães, faz-se a avaliação das aprendizagens que os filhos realizam em casa. Procura-se valorizar, junto dos professores, a capacidade educativa dos pais e promover o diálogo escola/família. A par das reuniões, realizam-se visitas domiciliárias e contactos telefónicos.

As reuniões quinzenais com as famílias ocupavam um espaço de debate e troca de ideias importante para todos os participantes. Estas reuniões estavam sob a coordenação de uma psicóloga educacional e de quatro estagi-

árias de Psicologia Educacional do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, que assumiam um papel de mediadoras e dinamizadoras das actividades inscritas no programa.

Estes encontros com os pais perseguiram um conjunto de objectivos, dos quais sublinhamos o apoio e orientação às mães, a estimulação dos pais relativamente ao tipo de ajuda que podem proporcionar aos seus filhos, o fornecimento de informação às famílias sobre os progressos e dificuldades dos alunos, o fornecimento de estratégias e pistas de trabalho que visam reduzir as dificuldades inventariadas nestas reuniões e ainda a recolha de informação complementar sobre os alunos.

Paralelamente a estes encontros, a equipa dinamizadora do programa reunia-se mensalmente com as professoras do 1º ano de escolaridade, com a finalidade de trocar impressões sobre os alunos, conteúdos do programa e aspectos mais ligados à dinâmica de funcionamento.

É de referir ainda duas outras estratégias frequentemente utilizadas – as visitas domiciliárias e os telefonemas. A realização de visitas às próprias residências contribuiu para o fortalecimento de uma maior empatia entre os dinamizadores e as famílias, cumprindo igualmente a função de aproximar a escola das famílias. O contacto telefónico é uma outra “ferramenta de trabalho” utilizada para efeitos de “recrutamento” de alguns pais que ainda não haviam sentido interesse pelo programa.

2.2 Áreas Temáticas do Programa «Educação Parental»

O tipo de trabalho realizado, operacionalizado através de fichas que os pais levavam para realização em contexto familiar, incidiu sobre as seguintes áreas temáticas:

- Desenvolvimento pessoal e social;
- Tradições das famílias;
- Desenvolvimento de capacidades perceptivas;
- Capacidade expressiva das crianças;
- Raciocínio prático;
- Desenvolvimento linguístico.

Tal como é possível verificar a partir da análise das áreas temáticas, os conteúdos tratados respeitam, quase na íntegra, as propostas

programáticas do primeiro ano de escolaridade. Para além desta preocupação, e a fim de evitar sobreposições nos assuntos explorados, nas reuniões mantidas com as professoras eram discutidas estas questões de forma a introduzir alguma diferença e diversidade no programa de actividades propostas.

Desenvolvimento pessoal e social: No que concerne à primeira área – «desenvolvimento pessoal e social» – a tónica era posta na consolidação dos dados pessoais e familiares. Para este efeito, construiu-se um pequeno projecto denominado “História de Vida”, no qual eram explorados os aspectos ligados à primeira infância da criança, o nome e respectiva fotografia dos familiares mais próximos e grau de parentesco. Num dos domínios explorados nesta área – “Autonomia” – eram abordadas estratégias que as mães podiam mobilizar para responderem a algumas lacunas da própria higiene das crianças: atar os sapatos, informação sobre algumas regras de segurança essenciais, etc.

Tradições das famílias: Esta área tinha por finalidade enriquecer e dotar as reuniões de uma componente sócio-cultural que retratasse as origens, os costumes e as tradições orais e escritas dos vários interlocutores. No contexto de todas as áreas, a área «tradições das famílias» assumiu um especial destaque, em virtude da elevada heterogeneidade cultural dos participantes. A expressão máxima das actividades desenvolvidas no âmbito desta área temática coincidiu com a publicação de um livro de receitas culinárias recolhidas junto dos pais participantes no programa.

Desenvolvimento de capacidades perceptivas: A área que designámos por «desenvolvimento de capacidades perceptivas» tinha por objectivo dar sequência ou enriquecer a capacidade expressiva das crianças. Através do desenho, por exemplo, dos familiares, dos colegas e de outras pessoas importantes para as crianças, procurou-se valorizar o potencial expressivo que regularmente é negligenciado nas escolas do Primeiro Ciclo. Em simultâneo, trabalhou-se as questões ligadas à lateralidade e à imagem corporal.

Raciocínio prático: No âmbito desta área foram tratados assuntos que reenviam para aprendizagens de natureza mais escolar. Em actividades ligadas às contagens, por exemplo, desenvolvia-se o cálculo mental.

Desenvolvimento linguístico: O desenvolvimento linguístico apostava claramente em áreas curriculares fortes do primeiro ano de escolaridade, como é o caso da oralidade e da escrita. O conhecimento das cores, a recolha de opiniões acerca da escola, dos colegas, da família, a descrição daquilo que fazem nos tempos livres constituem exemplos dos assuntos que fazem parte desta área. Relativamente à escrita, é de destacar o desenvolvimento de um pequeno projecto – “O que há de escrito em nossas casas” – através do qual as mães, conjuntamente com os filhos, procediam a um inventário dos suportes escritos existentes em casa.

As fichas entregues às mães integravam propostas de actividades que remetiam para as áreas temáticas expostas atrás. No final de cada reunião era distribuída às mães uma ficha que continha uma série de actividades para realização no contexto familiar. No início da reunião seguinte, procedia-se à avaliação em conjunto e eram discutidas as dificuldades sentidas pelas mães relativamente às tarefas exigidas.

3. AVALIAÇÃO

Uma vez concluída a exposição dos objectivos e do programa de acção, importa lançar um olhar sobre processos e produtos resultantes das acções desenvolvidas junto dos pais que aderiram ao programa. Relativamente às medidas utilizadas para analisar os efeitos decorrentes da implementação do programa, na medida em que o grupo alvo do programa era maioritariamente constituído por mães com poucas habilitações literárias, optou-se por adoptar, como dispositivo de avaliação, uma entrevista estruturada aplicada no final do programa, e que foi conduzida por elementos externos ao programa. O guião da entrevista encontrava-se organizado em quatro temas: Tema 1 – Expectativas relativamente ao programa; Tema 2 – As aprendizagens adquiridas pelos filhos; Tema 3 – Auto-avaliação do

tutor; e Tema 4 – Avaliação do programa.

Começemos pelo tema 1 – «expectativas relativamente ao programa». Através do estudo das expectativas, pretendia-se analisar que tipo de representações é que as mães possuíam no início do ano lectivo acerca dos conteúdos do programa. O tema 2 – «as aprendizagens adquiridas pelos filhos» – tinha por objectivo caracterizar as percepções das mães acerca das aprendizagens realizadas pelos seus filhos. Os tópicos abordados contemplavam aspectos ligados à evolução gradual dos alunos (traduzidas, por exemplo, nas mudanças comportamentais, nas aprendizagens realizadas e dificuldades sentidas), procurando-se descrever os traços mais apelativos que as mães queriam realçar ao nível do apoio que dão aos filhos. O tema 3 – «a auto-avaliação do tutor» – visava descrever e analisar o papel das mães enquanto tutoras. Abordaram-se tópicos como, por exemplo, os ganhos que obtiveram (explorando-se as novas competências adquiridas) e o sentimento de competência, caracterizando-se as mudanças operadas ao nível do eixo dicotómico confiança/segurança. O derradeiro tema – «a avaliação do programa» – tinha como objectivo averiguar o tipo de *feedback* que as mães concediam a todo o programa, procedendo-se, deste modo, a uma avaliação da dinâmica de funcionamento. Os tópicos submetidos a análise para efeito de avaliação foram as opiniões das mães sobre o formato das reuniões e das fichas de trabalho enviadas para casa, e ainda sobre o esquema de reuniões e a importância da leitura domiciliária.

Expectativas relativamente ao programa:

A análise das expectativas aponta para um desconhecimento do conteúdo e dos objectivos do programa (61% não tinham ideias formadas). As mães que se pronunciaram avançaram com dimensões representacionais ligadas ao apoio educativo (trata-se de um programa que se destina a crianças com problemas), ou ainda que visava prestar apoio aos seus filhos, ajudando as mães a colaborar na educação dos seus próprios filhos.

As aprendizagens adquiridas pelos filhos:

Mais de metade das mães (56%) destaca

mudanças comportamentais nos seus filhos após a intervenção. Essas mudanças registadas situam-se ao nível das interações com os pais e irmãos, dos comportamentos na sala de aula e do investimento nas aprendizagens escolares. As mães realçaram ainda as aprendizagens adquiridas através das fichas, designadamente, os assuntos tratados relativos à história e à composição do agregado familiar. É de notar que muitas das mães valorizaram o impacto desta área temática nos filhos. Quanto às dificuldades manifestadas, a maioria delas está relacionada com os aspectos ligados à literacia.

Auto-avaliação do tutor: A auto-avaliação permitiu evidenciar os benefícios (78% consideraram o programa positivo) que as mães descrevem como resultantes do programa. A par das aprendizagens, as mães destacam como positivo o maior conhecimento sobre outros alunos e seus pais, assim como a aquisição de novas competências, nomeadamente no domínio da leitura e da autonomia. Uma outra dimensão positiva tem a ver com as novas temáticas que surgiram por intermédio das fichas. Para além de valorizarem a sua participação nas reuniões, as mães referem que os conteúdos das fichas permitiram-lhes dialogar com os filhos sobre assuntos de diversa ordem.

Avaliação do programa: As fichas utilizadas para promover o envolvimento das famílias nas tarefas escolares são avaliadas de uma forma muito positiva pelas mães. As mães consideram que tanto a explicação dada como os assuntos abordados foram relevantes. Um aspecto que emerge como significativo é a menção feita à vantagem das fichas. As mães inquiridas referem que estes dispositivos permitiram o acompanhamento dos progressos e das dificuldades revelados pelos filhos, assim como potenciaram a interação entre progenitores e crianças sobre as matérias relativas à educação formal. Uma última dimensão avaliativa diz respeito à opinião acerca do esquema das reuniões. A maioria das mães é favorável às reuniões colectivas. Relativamente à periodicidade das reuniões, a maioria dos pais que frequentaram o programa manifestou-se a favor da realização de reuniões com a periodicidade de 15 em 15 dias durante o ano escolar inteiro. Por último, quanto à hipótese

de o programa ser implementado noutra local, a esmagadora maioria mostra-se inclinada para a realização das actividades na escola (90%).

3.1 Considerações Finais

Em síntese, os resultados da avaliação revelam que os principais efeitos do programa «Educação Parental» se reflectem na qualidade das interacções estabelecidas entre progenitores e filhos, entre famílias e corpo docente. Os ganhos obtidos estendem-se ainda a aspectos de natureza académica, verificando-se que as crianças demonstram uma maior proficiência na leitura e maior motivação para as aprendizagens escolares.

O programa teve um impacto nas interacções entre mães e filhos: A análise das entrevistas sugere que o programa esteve na origem de mudanças no tipo de interacções, sobretudo verbais, entre mães e filhos. A opinião expressa sobre as fichas mostra que, no final do programa, os pais fornecem mais *feedback*, concedem uma maior atenção aos filhos quando estes se encontram envolvidos em tarefas de leitura e escrita, colocam mais questões e fornecem mais respostas e encorajam mais os seus filhos. Estes dados revelam que um dos objectivos delineados – fomentar valores e atitudes educativas por parte dos pais – foi atingido.

O programa pôs à disposição dos pais novos conhecimentos e estratégias: O programa providenciou às mães novas estratégias para conversarem com os filhos acerca da leitura e da escrita. A avaliação final mostra que os pais mobilizam uma maior variedade de estratégias, tais como a leitura a par, a utilização de outros recursos educativos (dicionários, jornais, livros de histórias, ...). Por outro lado, os pais afirmam terem ganho novos conhecimentos e competências. Salientam que adquiriram competências na leitura, na escrita e na oralidade. De igual modo, afirmam estar mais capacitados para lidar com os problemas dos filhos. Deste modo, vêem-se atingidos dois objectivos propostos. Em primeiro lugar, conseguiu-se que os pais adoptassem um conjunto de competências que servem de suporte educativo aos seus filhos. Em segundo

lugar, forneceram-se sugestões e pistas de trabalho que foram seguidas e postas em prática pelos pais.

O programa fomentou a partilha de experiências: Um resultado inesperado do programa foi o impacto nos outros membros familiares (e.g. irmãs e irmãos), vizinhos e familiares afastados. O envolvimento de vizinhos na leitura a par é um dos exemplos que ilustram a expansão das redes sociais de suporte que se instalaram.

O programa promoveu a auto-confiança e a auto-estima: A troca de informação e experiências com outros pais que participaram no programa é um indicador da auto-confiança adquirida. Uma outra expressão da auto-confiança e da auto-estima é demonstrada pela confiança evidenciada pelos pais nas tarefas académicas e na relação com a escola, e ainda pelas expectativas e aspirações face ao rendimento escolar dos seus filhos.

O programa produziu efeitos no investimento e motivação escolar dos filhos: Os dados da análise de conteúdo das entrevistas feitas às mães sugerem ainda que as crianças se sentem mais confiantes, mais seguras na leitura e na escrita e que lêem com maior regularidade.

O programa teve impacto nas escolas: Em primeiro lugar, as entrevistas sugerem que os pais se envolveram mais activamente nas actividades escolares, deslocando-se mais frequentemente à escola, a fim de se inteirarem dos assuntos relacionados com o ensino dos seus filhos. Um segundo impacto traduziu-se na atitude mais positiva dos professores face aos pais. Os dados recolhidos por intermédio das entrevistas realizadas junto das professoras mostram que estas têm uma melhor compreensão do papel reservado aos pais quanto ao seu contributo na promoção da relação entre a escola e a família.

Referências Bibliográficas

- Bloom, B. S. (1984). The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 41, 4-17.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chaveau, E. (1993). Lire en Famille: Des familles immigrées et l'apprentissage de la lecture. *Análise Psicológica*, XI (3), 379-388.
- Chrispeels, J. (1996). Effective Schools and Home-School-Community Partnerships Roles: A Framework for Parent Involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (4), 297-323.
- Clark, R. M. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press.
- Coleman, P., Collinge, J. & Tabin, Y. (1996). Learning Together: The Student/Parent/Teacher Triad. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (4), 361-382.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias – colaboração possível*. Lisboa: Horizonte.
- Epstein, J. (1995). School/Family/Community Partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Epstein, J. & Dauber, S. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 289-305.
- Lyons, P., Robbins, A. & Smith, A. (1982). *Involving parents: A handbook for participation in schools*. Santa Monica, CA: Sytem Development Corporation.
- Pourtois, J.P., Desmet, H. & Barras, C. (1994). Educação familiar e parental. *Inovação*, 7 (3), 289-305.
- Walberg, H.J. (1984). Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappan*, 65, 397-400.

Reorganização Curricular do Ensino Básico (RCEB)

Luís Pargana
Maria José Mandeiro
RCEB

Muito se fala, muito se tem falado e muito se falará de escola, sob muitos pretextos e também sob o pretexto da RCEB. E, no meio de tantas palavras, é nosso receio que as nossas não consigam livrar-se da “*gordura das palavras*”, que pode condicionar a eficácia da comunicação, fazendo-nos “*escorregar*” num discurso pouco conseguido, em termos da reflexão a que nos propomos. Tentaremos, para acautelar este aspecto, no decorrer do presente artigo, socorrer-nos da nossa experiência e de contributos teóricos que fundamentem algumas das afirmações que viermos a produzir.

Não constituirá a nossa preocupação central a filosofia orientadora da RCEB. Tal facto não deve ser lido como o menosprezar da mesma (como poderíamos fazê-lo? Como poderíamos desvalorizar a bússola que nos indica o Norte?), mas apenas porque a outros incumbe essa função. Deter-nos-emos antes nalgumas considerações sobre o modo como o Primeiro Ciclo do Ensino Básico dela se poderá vir a apropriar, como forma não apenas de dar cumprimento ao Decreto-Lei nº 6/2001, mas – e, talvez, sobretudo – como forma de ser capaz de garantir que os alunos aprendam e se tornem competentes e que os professores se afirmem como profissionais capazes de construção de conhecimento, construindo uma escola em que os alunos estão para aprender e não, apenas, para cumprir o programa.

Na tentativa de *arrumar* as ideias que formos produzindo, o artigo será estruturado em função dos seguintes pontos:

- 1 - A escola do 1º Ciclo – breves apontamentos
- 2 - O 1º CEB e a RCEB – aspectos que podem facilitar e limitar a sua implementação
- 3 - O 1º CEB – a formação e o apoio aos professores

1 - A escola do 1º Ciclo – breves apontamentos

Falar deste nível de ensino é falar de realidades organizacionais muito diversas que não se confinam a uma única forma de “ser escola do 1º CEB”. E esta diversidade organizacional pode reflectir-se, desde logo, por exemplo, na forma como a escola cria, acede aos recursos educativos e os gere, na forma como esta se organiza e se afirma num espaço de autonomia propiciador da construção da sua identidade e da afirmação da sua função: fazer aprender (Roldão, 2001).

Mas, e na tentativa de clarificar os diversos cenários organizacionais em que se *move* a escola do 1º CEB, devemos referir que actualmente podemos encontrar desde escolas isoladas na sua própria identidade organizacional, até escolas agrupadas horizontalmente com jardins de infância, ou em agrupamentos verticais com escolas do 2º CEB, no âmbito do quadro legal estabelecido pelo Decreto-Lei nº 115/A/98, que instituiu o regime de autonomia das escolas dos ensinos Básico e Secundário.

Umás e outras, no entanto, apesar das diferenças atrás mencionadas, têm uma característica em comum: funcionam em regime de monodocência.

Mas a própria monodocência no 1º CEB é hoje um conceito em evolução e que não se pode dissociar da estrutura organizacional em que se insere. Não será por acaso que, embora a Lei de Bases do Sistema Educativo estabeleça no seu artigo 8º que o ensino no Primeiro

Ciclo seja “globalizante, da responsabilidade de um professor único”, o mesmo diploma legal admite que este professor monodocente “pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. É a concretização da coadjuvação à monodocência que configura hoje o principal desafio à nova escola que se pretende construir no processo de RCEB.

Não se pode pensar que se promove a inovação educativa se isolarmos as diversas componentes do processo educativo. Se abordarmos de forma desarticulada o currículo, por um lado, e a organização escolar, por outro, ou ainda se pretendermos distanciar o professor do aluno e tivermos a veleidade de pensar que pode existir um professor reflexivo sem se promover a autonomia e a capacidade reflexiva do aluno.

A este propósito, Alonso (2001: 36) afirma que “não é possível proceder a uma flexibilização curricular que se pretende seja construída e executada cooperativamente, sem que isso altere o modo tradicional de funcionamento da escola e, em particular, o modo de trabalho dos professores, largamente individualistas”.

A autora vai mesmo mais longe ao identificar quatro dimensões da inovação para a qualidade – o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento organizacional, o desenvolvimento profissional e a melhoria das aprendizagens dos alunos –, sustentando que a desarticulação e dessincronia entre elas pode significar a causa do seu fracasso (Alonso, 2001: 34).

Compreende-se, assim, que a RCEB contemple o conceito de “reorganização”, afastando-se deliberadamente dos termos “revisão”, ou até “reforma”, e que promova o debate em torno do modo como se concretiza hoje a monodocência no 1º CEB, não se reduzindo à mera discussão de conteúdos curriculares.

Este debate é tanto mais pertinente quanto se sabe que nem sempre as experiências de monodocência coadjuvada representam uma efectiva colaboração entre pares, capaz de responder com eficácia às exigências de diferenciação, adequação e flexibilização contidas na RCEB, ficando-se muitas vezes por situações de coadjuvação casuísticas, emergentes da “coabitação” entre

profissionais de diferentes níveis de ensino, com diferentes habilitações científicas e pedagógicas e que “pouco contribuem para melhorar a qualidade de formação que pretendemos para o 1º Ciclo. Coadjuvar significa cooperar e auxiliar cooperativamente e coadjuvação significa colaboração e auxílio solidário” (Leite, 2000: 50).

Defendemos, assim, que é importante reconstruir o conceito de monodocência no sentido da equipa educativa que reforce a colegialidade docente ao mesmo tempo que preserva a cultura integradora e de articulação de saberes que consubstancia a especificidade do 1º Ciclo.

2 - O 1º CEB e a RCEB – aspectos que podem facilitar e limitar a sua implementação

A escola do 1º CEB conserva, ainda hoje, marcas de décadas de isolamento, subordinação e desvalorização politicamente assumida². Tem sido – e ainda é – o parente pobre do sistema educativo. Por tudo isso, há ainda caminho a percorrer na construção e afirmação dos professores deste nível de ensino, no sentido do distanciamento de uma dimensão funcionarizada e da sua aproximação à condição de profissional. Isto é, na capacidade de dominar e produzir um saber específico, afirmando o seu poder de decisão acerca do modo como exerce, analisa, avalia e reajusta a sua função, abandonando rotinas aparentemente securizantes, mas muitas vezes desajustadas. Tudo isto considerando-se, e sendo considerado, como pertencente a uma comunidade de pares, com identidade científica e profissional própria, em ambiente de práticas profissionais partilhadas³.

Estas dificuldades podem condicionar, nalguns casos, a adesão do 1º Ciclo à RCEB (talvez não apenas do 1º Ciclo, mas é este o objecto da nossa reflexão). Uns pensarão que nada de novo lhes é proposto (por dificuldade de lerem as suas práticas, à luz da filosofia da mesma), outros mostrar-se-ão cépticos, seguros de que a escola nada pode(rá) fazer para mudar a relação dos alunos com a escola e o seu baixo nível de empenhamento e aproveitamento, não assumindo aquela como

local de construção de currículo e os professores como competentes para a sua gestão; outros ainda falarão da mobilidade docente como impedimento para a contextualização do currículo, esquecendo a criação ou reforço de práticas colaborativas, a reflexão sobre documentos estratégicos e orientadores da vida da escola (Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma), a criação de instrumentos de recolha de dados facilitadores do conhecimento do contexto educativo (que, para além de facilitarem a contextualização e o desenvolvimento curriculares, poderiam ser uma preciosa ajuda para os professores recém-chegados à escola)...

Uma das formas de dar visibilidade e desconstruir estas formas de encarar a escola, em direcção à mudança⁴ que se afigura necessária, poderá passar pelo reforço do trabalho colaborativo entre pares. Não está este isento de algumas dificuldades, desde logo porque a ele está inerente alguma conflitualidade. Mas, tomando esta como factor potenciador de renovação e construtora de identidade profissional, e assumindo a perspectiva de que o consenso não se impõe ou supõe, mas se constrói através de mecanismos de incentivo do diálogo, as escolas manterão o esforço e a perseverança necessários para construir e assumir a sua própria identidade.

Em escolas do 1º Ciclo, falar de colegialidade é falar, também, da inexistência de condições físicas que incentivem a aposta na mesma. Quantas escolas do 1º Ciclo têm sala de professores? Quantas salas do 1º Ciclo têm mesas e cadeiras com tamanho adequado para que um grupo de adultos se reúna durante horas a pensar sobre a sua escola e os seus alunos? A maioria das reuniões decorre com os professores (e os pais, por exemplo, quando há reunião de pais) sentados em cadeiras e apoiados em mesas ajustadas a crianças entre os seis e os dez anos!

Podem alguns achar irrelevante e mesmo despropositada a referência às condições em que decorrem as reuniões na maioria das escolas do 1º Ciclo. Pode ser. Mas parece ser tempo de exigir condições dignas — e estamos a falar do mais elementar, daquilo que nos parece ser essencial para garantir que pelo menos haja condições espaciais e materi-

ais mínimas para a construção de uma cultura de partilha e de colaboração, primeiro, em momentos de maior informalidade que permitam estabelecer e reforçar as relações pessoais, facilitando a comunicação no interior do grupo, depois, apoiando-se nesta construção informal, em momentos formais de colegialidade que favoreçam a responsabilidade e a aceitação de compromissos, a coesão entre os membros da equipa.

O desenvolvimento da colegialidade não deve, no entanto, desvalorizar a necessidade de manter momentos de trabalho individual, porque aquela pode favorecer o conformismo e a dissidência individual pela aceitação da proposta de outros, bem como o coarctar da criatividade do professor. Mas a verdade é que, diz-nos a realidade, o recurso ao trabalho individual, como prática quase generalizada neste nível de ensino, tem sido incapaz de introduzir mais e melhor capacidade de auto-reflexão, para que se possa questionar e reorientar as práticas, não tendo dotado o professor de mais criatividade, afirmando-se, sim, como um factor facilitador do conformismo e da “naturalização” da escola (Roldão, 1999):

“As mudanças e melhorias que na escola se têm procurado introduzir são inúmeras e valiosas e representam extraordinário investimento e esforço dos decisores e dos professores. Mas não têm, contudo, posto em causa o modelo no seu essencial. É como se acreditássemos que a escola que conhecemos tem de ser forçosamente assim, como a conhecemos, e como se esta forma fosse, à partida, o modo “natural” de ensinar (professor, compêndio, turmas,...). A naturalização de processos culturais constitui, como sabemos, um obstáculo considerável à sua reconversão”.

E acrescenta ainda (Roldão, 2001):

“Os alunos de hoje são diferentes, as expectativas de saída são diferentes, o saber que hoje estrutura o currículo tem nuances diferentes na sua organização curricular. Tudo isto é verdade; porém, há uma coisa que nós resistimos a ver diferente: a escola. Tendemos a naturalizar a escola no modelo que conhecemos, como se tivesse necessariamente de permanecer igual.

A escola funciona por turmas. Porquê? A

escola tem funcionado com os horários fragmentados em períodos de X minutos. Porquê? Cada professor trabalha num único canal de tempo e espaço. Porquê? Que outras formas se poderiam ensaiar mais prometedoras? Achemos tão natural a estrutura de funcionamento existente, incorporou-se de tal maneira na nossa prática, que não imaginamos outra. Julgo que é aqui que a gestão curricular³ tem de ser colocada: gerir é pensar outras formas de fazer que possam ser mais bem sucedidas e romper com a naturalização que é sempre, em todos os campos, inibidora do pensamento, do conhecimento e da acção esclarecida crítica”.

É preciso abrir caminho a um desenvolvimento organizacional que afirme a escola como uma organização que aprende definindo metas claras, valorizando processos de trabalho partilhado, que garantam a participação e a colaboração, como suporte para um assumir colectivo dos documentos estratégicos da escola, dinamizado por uma liderança esclarecida e dinâmica. Será este, parece-nos, um dos caminhos para permitir que caminhem a par o desenvolvimento organizacional das escolas e o desenvolvimento profissional dos professores. Assegurar o desenvolvimento articulado destas duas dimensões é mexer no *coração* da escola, assegurando que esta cumpra a função por que é responsável: **ensinar**, isto é, **fazer aprender** (Roldão, 1998, citada por Roldão, 2000). Relativamente ao papel decisivo que as lideranças desempenham numa escola, parece-nos adequado o *pensamento* seguinte, pertencente a Gather Thurler (1999), citado por Alonso et al. (2001): “um novo tipo de *liderança*, suficientemente *visionária* para não perder de vista os objectivos fundamentais a longo prazo, suficientemente *competente* na argumentação para criar as condições de um debate alargado, suficientemente *convicente* para incitar os professores a abandonar rotinas e, enfim, suficientemente *confiante* na sua capacidade de gerir a complexidade para permitir a ‘desestabilização’ colectiva”.

Estas lideranças devem ser entendidas em sentido lato e não como respeitadas apenas aos órgãos de direcção: falamos de presidentes de conselhos pedagógicos, de coordenadores de conselhos de docentes, de coordenadores de

estabelecimento, directores de escola e presidentes de conselhos escolares... falamos, enfim, da dinâmica que é necessário imprimir para que não sejam meros momentos de colegialidade administrativa, mas de partilha e construção conjunta, que permita introduzir a confiança e a segurança necessárias à gestão da complexidade que é a escola de hoje.

Quanto aos professores, deixando de ser meros executores de currículo, passarão a assumir a sua construção, gestão, avaliação e reorientação, podendo afirmar-se, neste contexto, como especialistas “em ensinar, ou seja, em fazer os outros aprender” (Roldão, 2001).

E o 1º Ciclo dispõe de condições facilitadoras que lhe permitem contrariar a *naturalização* de que falámos antes – e vamos retomar de seguida – e que o colocam numa situação de vantagem em relação a outros níveis de ensino, num contexto de processo de mudança em que se muda não porque haja um Decreto para cumprir, mas porque urge ajustar aquilo que a escola é àquilo que dela se espera: “A grande crise da escola, de que falamos hoje constantemente, não é tão grave assim; está simplesmente ligada a este desajuste de fundo: queremos aplicar um tipo de escola idêntico – nos planos organizativo e curricular – a uma situação que é completamente diferente” (Roldão, 2000):

- Existência de uma **lógica não disciplinar, na abordagem do currículo**. É uma marca forte da identidade do 1º Ciclo, e uma das suas grandes virtualidades. Isso não tem impedido a sua desvalorização, por parte de alguns professores que, sobretudo em escolas pertencentes a agrupamentos verticais, tendem a esbatê-la, procurando uma aproximação a uma lógica disciplinar característica de outros ciclos. E temos aqui um paradoxo: enquanto esses outros ciclos estão a caminhar no sentido de contrariar a *naturalização* dos processos que lhes têm sido característicos, construindo espaços propícios à interdisciplinaridade e à integração de saberes, o 1º Ciclo, por vezes, abdica da mesma, desperdiçando um instrumento privilegiado da construção significativa e funcional da aprendizagem!

Esta lógica não disciplinar permite fazer uma aposta forte nas novas áreas curriculares

não disciplinares (NAC) – Área de Projecto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado – por ser facilitadora da abordagem interdisciplinar e da formação integral do aluno.

- Precisamente por a **abordagem integrada do currículo** ser norma neste nível de ensino, a gestão curricular a cargo de um professor, ou de um grupo restrito de professores⁶, encontra poucas limitações ao seu desenvolvimento, o que lhe garante coerência e espaço ideal para adequar, flexibilizar e contextualizar de forma integrada – e esta pode considerar-se, também, como um aspecto favorecedor da RCEB.

- **O conhecimento entre o professor e o aluno é mais facilitado e há condições para adequar a aprendizagem.** Existem grupos/turma que muitas vezes se mantêm com poucas alterações ao longo da escolaridade de quatro anos, com vantagens relacionais e comunicativas potencializadoras da aprendizagem. Podem permitir, nomeadamente, o estabelecimento de diferentes caminhos para os mesmos resultados, respeitando a individualidade de cada criança.

Em termos de aprendizagem, a experiência e o tempo de vida condicionam as experiências de cada um, diferenciando o vivido. Reconhecer e valorizar estas experiências é garantir uma aprendizagem significativa, criando condições de inclusão de todos os alunos, independentemente da sua cultura⁷.

- Existem condições propícias para o **trabalho diversificado**, sobretudo em classes em que exista mais que um ano de escolaridade. O que poderia parecer um obstáculo⁸, devido à coexistência de alunos com idades e aprendizagens diferentes, poderá vir a ter vantagens pedagógicas, pela necessidade de introduzir formas e momentos de trabalho diversificado, incentivando maior auto-estima, responsabilidade e autonomia, diversificando os recursos, podendo recorrer mesmo a alunos mais velhos para criar momentos de aprendizagem entre pares.

Mas não descansem os professores responsáveis apenas por um grau de escolaridade. Como o mito das classes homogêneas está desfeito, esta é também uma

ótima forma de operacionalizar a adequação e a diferenciação dentro da sala de aula. Não se ensina a todos como se fossem só um, lembrou João Barroso.

Segundo Trigo (1993), “diferenciar é organizar as interações e as actividades (escolares e educativas), de modo a que cada aluno seja constantemente, ou o mais frequentemente possível, confrontado com situações didáticas que são fecundas para o aluno (Perrenoud, 1992), de forma a reconhecermos como importante, no processo ensino-aprendizagem, não apenas as **diferenças sociais, culturais e económicas**, mas também os ritmos individuais de aprendizagem, os conhecimentos anteriores, os códigos linguísticos que a criança sabe utilizar, etc. O caminho mais curto para a **exclusão escolar**, para o insucesso e potencialmente para o abandono precoce é assim, frequentes vezes, consequência da **indiferença à diferença**”.

Adequar é, portanto, uma condição para a expulsão compulsiva dos três “ins” infelizes da educação: o incumprimento da escolaridade, a indisciplina e o insucesso educativo.

- **Existem condições para abrir a escola ao meio, contextualizando e flexibilizando aprendizagens.** A escola do 1º CEB é quase sempre uma escola de pequena ou média dimensão, pelo que a ligação ao meio pode estar facilitada, permitindo uma adequada contextualização do currículo e atenuando o seu eventual isolamento físico através da participação, em rede, em projectos diversos.

As componentes locais e regionais do currículo traduzem a inserção da escola no meio. Pode encontrar-se o seu fundamento, a título de exemplo, nas pesquisas de Wulf e Schave (1984, citados por Lima, 1993). Estes concluíram que as escolas mais eficazes são as que têm um forte sentido de ligação à comunidade. A este propósito, Lima (1993: 8) afirma que “nesta perspectiva, o contexto em que se desenvolve a aprendizagem alarga os seus limites para fora da sala de aula e da escola e passa a abranger a comunidade mais próxima, a localidade e a região em que esta se insere. Deste modo, os alunos não só aprenderão o meio, mas também aprenderão através do meio, de modo a poder vir a actuar sobre ele”. Não

esquecemos o currículo nacional (que assegura o que é essencial que todos aprendam), mas valoriza-se o meio como fonte e raiz de saberes instrumentais.

Mas existem também alguns constrangimentos que não podem deixar de ser equacionados. Por exemplo:

- Apesar da lógica não disciplinar existente, ainda não se pode afirmar que as abordagens curriculares não se ressintam de algum *afunilamento* que, nalguns casos, se pode aproximar de uma lógica quase disciplinar.

- A cultura de partilha é ainda muito incipiente, persistindo uma acentuada cultura de individualismo entre pares.

- Subsistem ainda **fragilidades administrativas, de gestão e orientação estratégica**. Nem todas as escolas beneficiam da existência de um documento estratégico, como o Projecto Educativo de Escola, por exemplo. Fruto da diversidade organizacional, que abordámos no início do artigo, em termos de administração e gestão, há graus distintos de poder de decisão e acção, ou seja, de autonomia.

3 - O 1º CEB – a formação e o apoio aos professores

Como qualquer mudança, também esta só se pode construir em contexto. Portanto, não se antecipa, não se compadece com receitas, nem pode viver delas. Infelizmente, estas têm constituído um arsenal de soluções deslocadas das escolas e dos alunos reais, amputando, por vezes, documentos vitais para a vida das escolas de qualquer processo de construção contextualizada e de reflexão crítica, burocratizando e abdicando, os professores⁹, até mesmo do exercício do seu saber profissional, num estranho e lamentável processo de auto-desvalorização e desinvestimento, confiando a outros¹⁰, por vezes professores como eles, o poder de lhes ditar as práticas profissionais.

Mas estas são as excepções que confirmam a regra. No 1º Ciclo, muitos professores, aceitando os desafios da profissão e assumindo contrariedades e desconfianças, por vezes entre pares, outras vezes por parte de estruturas da administração educativa, são capazes de construir aquela escola diferente, que

nunca deixamos de procurar construir. E são esses os que poderão trazer para a mudança da escola o exemplo *de como se pode fazer*, potenciando a sua condição de profissionais competentes para construir e decidir as práticas mais adequadas ao desenvolvimento da sua profissionalidade em função da escola e dos alunos concretos. O questionar permanente das práticas pedagógicas é um processo que deve ser incentivado, mesmo que isso implique algum desconforto pela perda de segurança de rotinas instaladas e, quase, instituídas.

Poder-se-á dizer que muito há para fazer: é verdade. Mas muito do que há para fazer é o simples, por vezes o óbvio, por vezes o que até dói de óbvio e de simples. O que há para fazer é aquilo que nenhum Ministério poderá alterar legislando. Leis, materiais de apoio, recomendações não faltam. Investigações também não. O que falta fazer é alterar aquilo que, nalguns casos, se passa dentro do que alguns consideram, ainda, ser a caixa negra da escola: a sala de aula.

Estaremos perante a quadratura do círculo? Perante uma dificuldade intransponível? Em nosso entender, a resposta passa por procurar e implementar, em primeiro lugar, estratégias de envolvimento de todos os intervenientes no acto educativo. Mas cuidando primeiro de garantir a mobilização e participação dos professores, *de todos os professores da escola*. Se apenas alguns assumirem a mudança como sua função ou desígnio, como poderão os outros considerá-la como coisa sua? Não nos parece que sem esta colegialidade procurada, construída e assumida haja condições que assegurem uma mudança sustentada. É um caminho que urge percorrer, e é, desde logo, uma tarefa das lideranças...

É preciso, depois, promover estratégias “que permitam incidir, de forma interrelacionada, na mudança do *pensamento e do discurso* (concepções, crenças, representações, atribuições, perspectivas), *nas práticas*, (atitudes, comportamentos, formas de actuar e de intervir), assim como nos *contextos sociais e organizativos* em que aquelas são geradas e desenvolvidas (Kemmis e McTaggart, 1988, citado por Alonso et al., 1996).

Depois, como disse o poeta, o caminho faz-se ao caminhar...

Notas

¹ Eugénio de Andrade, citado por Roldão (2001).

² O Decreto-Lei n.º 27279 é um de entre outros exemplos possíveis que ilustram a desvalorização da escola e dos profissionais a que nos referimos, e diz respeito à criação de postos escolares, entregues a regentes: "(...) por meio de maior difusão de postos escolares que, regidos por quem possuía idoneidade comprovada, na falta de um diploma, tantas vezes só decorativo, ministrando o ensino todo o ano lectivo e fiscalizando a sua acção, o posto escolar será a escola aconchegante da terra pequenina onde outra maior se tornaria desproporcionada (...)".

³ Citando algumas das características fundamentais, referidas por Giméno Sacristan (1994), citado por Roldão (2000).

⁴ Como nos diz Roldão (2000), "falar de mudança é intemporal, pois tudo o que é vivo muda, as sociedades, as escolas e tudo o resto. O que importa é saber *que mudança* estamos a atravessar e não falar da mudança como se viéssemos de um mundo relativamente parado que se pôs subitamente a mudar..."

⁵ A noção de *gestão curricular* prende-se com a possibilidade de os professores poderem "decidir o que ensinar e porquê. Como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados,..." (Roldão, 2000).

⁶ Caso da monodocência coadjuvada.

⁷ Outro princípio simples de enunciar, mas até agora, ainda para muitas escolas, de difícil operacionalização...

⁸ E Mirieu (1995) diz-nos que aprendemos, sempre que temos de superar um obstáculo...

⁹ E os pais, as famílias, e os alunos, as instituições..., porque não são chamados a colaborar com a escola.

¹⁰ De uma escola que pode distar poucos quilómetros ou centenas deles, ser do litoral ou do interior, da serra ou da montanha...

ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Básico.

ROLDÃO, M. C. (2001). "Currículo e Práticas Educativas: Tendências e Sentidos de Mudança". *Gestão Flexível do Currículo, contributos para reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.

Bibliografia

ALONSO, M. L. G. et al. (1996). *Inovação e Mudança Escolar: o contributo do Projecto "PROCUR"*. Cadernos PEPT 2000, nº 11. Lisboa: Ministério da Educação.

ALONSO, M. L. G. et al. (2001). *Parecer sobre o Projecto de "GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO"*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Básico.

LEITE, C. et al. (2001). *Monodocência-coadjuvação. Encontro de Reflexão, Viseu 2000*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

PACHECO, J. A. (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Cadernos PEPT 2000, nº 7. Lisboa: Ministério da Educação.

Programa de Educação Intercultural na Escola

Ernesto Candeias Martins
Escola Superior de Educação de Castelo Branco
Dept.º Ciências Sociais e da Educação

Questões Prévias

Sabemos que a nossa sociedade democrática não é culturalmente e politicamente plural, mas deverá estar preparada para dar resposta às mudanças sociais, culturais e políticas surgidas no contexto da União Europeia, devido à emigração e à existência de povos ou grupos culturais no seu seio.

A educação multicultural e intercultural [1], além de ser um fenómeno social e político, assenta numa série de factores que surgiram nas últimas décadas (a interdependência europeia e mundial com a abertura das fronteiras, a emigração, a autodeterminação dos grupos étnicos, a mobilidade dos trabalhadores, as reivindicações sociais e dos direitos humanos, a globalização, a facilidade das comunicações, etc.) e que originaram exigências educativas, às quais a escola não pode estar alheia.

A evolução das posições ideológicas, políticas e sociais face a essas tendências dependeu das circunstâncias históricas de cada país.

Na verdade, há pelo menos quatro correntes ideológicas ou políticas, que tentam dar resposta ao fenómeno multicultural, partindo de pressupostos antropológicos, filosóficos, psicológicos, sociais, linguísticos e políticos diferentes, e que são:

- Assimilacionismo homogeneizante (finais do séc. XIX, durante a I Guerra Mundial e década de 60, devido à emigração). Pretende a absorção dos diferentes grupos étnicos e culturais para uma sociedade homogénea. O critério cultural fundamental é a cultura

dominante (receptora) que é superior às outras culturas existentes na sociedade em desenvolvimento. Há que evitar o sentimento étnico e cultural, gerador de divisão, de separação e de marginalidade.

- Integracionismo aglutinador (modelo americano de 'melting pot', surgido na década de 70). Pretende gerar uma cultura comum (identidade nacional) que integre os contributos de todos os grupos étnicos e culturais, numa pretensão de equilíbrio entre as minorias e de plena igualdade de direitos para todos os cidadãos. Trata-se de uma forma subtil de racismo e de crença na superioridade da cultura receptora ou dominante. O problema da multiculturalidade seria devido a um défice cultural e a igualdade de oportunidades à homogeneização dos modelos culturais. De facto, a 'integração' leva certos grupos ou povos à desintegração e a desequilíbrios sociais.

- Pluralismo cultural (modelo 'salad bowl' ou 'fruit salad'). Cada grupo cultural tem direito a conservar e desenvolver a sua cultura no âmbito da sociedade e, ainda, a educar-se em igualdade de condições, nos seus valores e conhecimentos culturais. Todas as culturas são valiosas e têm o mesmo direito a desenvolverem-se e a terem estruturas próprias. O pluralismo implica certo relativismo cultural que leva a alguma discriminação dos grupos minoritários, já que os isola na sua cultura e não lhes dá os meios sociais e educativos para participarem na sociedade. Além disso, concebem a cultura como algo estático e separado da sociedade (conjunto de costumes, ritos, tradições e valores invariáveis no tempo).

- Interculturalismo (tendência de finais do séc.

XX). Parte do conceito dinâmico e de mudança de cultura, o que implica intercâmbio e diálogo entre os grupos culturais e o seu respectivo enriquecimento. O factor étnico e cultural inter-relaciona-se com outros factores que condicionam as relações entre os seres humanos. A diversidade constitui uma expressão de riqueza da espécie humana permitindo a convivência, o entendimento e a comunicação intercultural. Esta cultura partilhada (mestiçagem) com base no pluralismo democrático (E. Morin defende que as culturas autênticas são as mestiças) parte dos supostos de igualdade e justiça social que devem ser criados.

No guarda-chuva da educação intercultural abrigam-se políticas e modelos educativos e culturais de diversa índole que incidem na concepção de diversidade cultural e na organização educativa das escolas. Cada modelo ou projecto tem, na prática, programas e experiências que contêm estratégias que permitem o desenvolvimento de um ambiente escolar, do currículo, para a formação dos futuros professores e para a melhoria das relações e convivência humana nos distintos contextos da sociedade democrática.

Elucidamos alguns aspectos do fenómeno multicultural, o qual apresenta implicações educativas e axiológicas na formação de atitudes, na educação cívica e social das gerações de alunos que frequentam as nossas escolas. É necessário que a educação, como acção e processo dinâmico e interactivo, ofereça alternativas pedagógicas ao modelo cultural existente, de modo a responder à pluralidade e complexidade social e cultural que persiste na nossa sociedade.

A complexidade do fenómeno multicultural une-se à do próprio processo educativo, originando um tipo de educação (multicultural e/ou intercultural) com modelos educativos mais heterogéneos, aplicações práticas diversificadas e uma aprendizagem cooperativa. A distância entre o 'saber' e o 'saber fazer' é o que provoca que os princípios, pressupostos e fins propostos pela Pedagogia sejam postos em causa na sua aplicação prática. O sistema educativo é resistente às mudanças das suas estruturas, principalmente por força das rotinas organizativas da escola,

dos conflitos 'curriculares' (reforma curricular) e do conservadorismo dos professores.

Na verdade, a educação do intercultural implica um enfoque intercultural da educação, isto é, uma pedagogia intercultural (contra as desigualdades, a exclusão social e étnica, o racismo, a xenofobia, as injustiças sociais e económicas, a discriminação, etc.) que possa incidir na cultura e na formação pessoal e social dos indivíduos. Esta pedagogia apoia-se no princípio de que a função básica da educação se identifica com o reforço do perfil cultural da comunidade ou da legitimidade duma cultura. Assim, a educação será intercultural desde que se potencialize a relação entre as pessoas de distintas culturas e origens sociais, garantindo situações de 'encontro' e de relações de convivência, mas sem a perda da sua identidade.

O objectivo da nossa proposta reflexiva visa a elaboração de programas de educação intercultural [2], a partir da formação de atitudes interculturais no âmbito escolar, o que implica o enriquecimento e o intercâmbio cultural com base no respeito pela diversidade e pela participação democrática. Esta filosofia da educação intercultural concretiza-se na formação de atitudes (interculturais) nos agentes educativos, na assimilação de valores para a convivência e na formação de cidadãos interculturais. Os próprios professores devem desenvolver atitudes e estratégias que favoreçam a interculturalidade no currículo e evitem o aumento das atitudes e comportamentos discriminatórios, alienantes e de marginalidade nos alunos e na escola.

A educação e a escola não dão solução a todos os problemas derivados da multiculturalidade e interculturalidade. Por isso, a intervenção pedagógica não se deve reduzir a um simples modelo educativo, mas a vários (programas, projectos) que dêem consistência aos fenómenos e realidades diversas.

Trataremos em quatro pontos a nossa exposição. Primeiramente, abordaremos os aspectos educativos emergentes da interculturalidade, o plano de educação intercultural nas escolas; segue-se a importância da formação de atitudes interculturais para a diversidade cultural e,

finalmente, a elaboração e aplicação de um programa de educação intercultural na escola.

1 - Os aspectos educativos relacionados com a interculturalidade

Pelo seu carácter globalizante, a educação intercultural integra-se nos diversos âmbitos educativos, pretendendo melhorar a convivência, promovendo valores e partindo do conceito de 'conflito' para trabalhar os conteúdos e estratégias curriculares. Assim, a diversidade cultural aborda-se desde a educação moral, que pretende eliminar as atitudes de preconceito racial e de discriminação e promove o desenvolvimento moral nos alunos, ajudando-os a porem-se no lugar do outro, a utilizar argumentos racionais justificativos dos seus comportamentos, a dialogar com respeito e tolerância, a valorizar as diferenças, a defender a igualdade, a ter atitudes autónomas e críticas perante a realidade sociocultural e ambiental envolvente.

Outro aspecto educativo relacionado com a interculturalidade é o que é dado pela educação para a democracia e para a paz, já que a educação intercultural surge das exigências sociais e políticas dos grupos e comunidades marginalizados e/ou étnicos. De facto, os valores universais da liberdade, da igualdade, da tolerância e da solidariedade orientam o processo educativo no esforço de formar cidadãos participativos e respeitadores da sociedade democrática. J. Dewey propunha pedagogicamente a interacção social nas aulas através da aprendizagem cooperativa, de maneira a desenvolver comportamentos de tolerância entre os alunos e na comunidade escolar.

Outra perspectiva é a da educação social e cívica promovida nas escolas desde a sua organização escolar, de modo a criar uma cultura participativa e democrática. A comunidade escolar converte-se numa 'micro-comunidade democrática' favorecedora das mudanças sociais, da promoção de valores e dos direitos humanos, e contribuindo com conteúdos e metodologias educativas interculturais.

Outro âmbito educativo é o da educação

integral que desenvolve nos alunos as capacidades de compreensão, capacidades críticas e de resolução de problemas multidimensionais. O currículo global cria a necessidade de tomada de consciência e de responsabilidade pessoal perante os problemas que afectam a todos, como seja, por exemplo, os conflitos culturais, a violência, questões éticas e morais, questões de racismo e xenofobia, problemas ecológicos e ambientais, a globalização, o consumo, o património cultural e paisagístico, etc.

Outro âmbito em que podemos integrar a educação intercultural é na educação para o desenvolvimento, entendendo esta como o conhecimento das causas dos desequilíbrios (económicos, sociais, culturais), como valorização da riqueza cultural e patrimonial, como potencialização dos valores e das atitudes de justiça, tolerância, cooperação e solidariedade, como procedimento transversal que englobe todo o currículo interdisciplinar, como estratégia metodológica apoiada no 'conflito' gerador da aprendizagem em grupo, da participação na aula, da motivação por temáticas actuais e, ainda, como dimensão sócio-afectiva e compromisso e acção social.

Todos estes âmbitos implicam conhecimentos e destrezas, valores e formação de atitudes nos alunos, que podem ser incluídos na formação básica, através dos conteúdos das áreas de conhecimentos relacionados com geografia, história, ciências da natureza, ciências sociais, educação artística e musical, línguas estrangeiras, língua materna, etc.

Por conseguinte, a interculturalidade exige desafios sócio-educativos e axiológicos aos agentes educativos, de modo a gerar o diálogo, a participação activa e crítica e a igualdade entre todos os seres humanos e, simultaneamente, uma mudança de atitudes que favoreça o respeito pela diferença e pela diversidade cultural. A educação intercultural não pode assumir toda a responsabilidade na concretização das igualdades e da justiça social, mas permite desenvolver mecanismos pedagógicos e axiológicos úteis para a interacção dialógica entre as pessoas de culturas distintas, num ambiente democrático respeitador da diversidade.

A escola deverá flexibilizar os modelos

culturais que transmite, de maneira a que os alunos possam dispor de um maior enriquecimento de conhecimentos, de valores, e gerar atitudes para a prática quotidiana de uma cidadania intercultural.

Não nos esqueçamos que a pluralidade de valores, significados e perspectivas caracteriza a organização da escola e, por isso, haverá que aproveitar, a partir do enfoque intercultural, a dinamização dessa pluralidade e a explicitação dos fins educativos, mobilizando todos os elementos da comunidade escolar e as organizações e instituições sociais.

2 - Plano de educação intercultural na Escola

Há uma relação entre as políticas educativas frente ao fenómeno multicultural e os modelos educativos dos quais derivam programas e experiências interculturais.

Por exemplo, a política assimilacionista pretende manter intactos a estrutura e os valores monoculturais do sistema educativo. A escola aceita todos os alunos, mas não admite a diversidade. Por isso, a igualdade não termina com a escolarização obrigatória, o que implica, como solução, modelos e programas de educação compensatória. A aquisição de competências (linguísticas) e de conhecimentos culturais leva os alunos a integrarem-se na escola com apoios sociopedagógicos específicos (currículo paralelo, escolar ou extra-escolar), incluindo ao nível familiar. O professor, neste modelo, é um agente socializador dos alunos no currículo, intentando que todos alcancem os mesmos conteúdos ou objectivos.

O modelo de integração, apoiado no paradigma educativo da diferença cultural, implementa programas de relações humanas, promovendo sentimentos positivos de tolerância entre os alunos, a eliminação de preconceitos e atitudes discriminatórias. A escola integra todos os grupos e culturas, ajudando os alunos a melhorarem as suas relações pessoais, implicando a participação de todas as áreas do conhecimento e o ambiente escolar no desenvolvimento de atitudes positivas (estratégia de aprendizagem cooperativa, técnicas de simulação, empatia, afectividades nas relações, etc.). O professor será um facilitador da comunica-

ção entre os alunos e destes com a comunidade.

Por outro lado, no paradigma educativo do pluralismo e diferença cultural, a escola apoia os alunos a desenvolver compromissos com os grupos étnicos e culturais, incorporando os conhecimentos e os valores desses grupos no currículo (materiais e conteúdos). Os conteúdos podem ser em molde de programas interdisciplinares e actividades específicas que levem à tomada de consciência dos alunos. O professor deverá ser um conhecedor dos diversos sistemas culturais e dos seus estilos de aprendizagem para facilitar a incorporação na escola.

Finalmente, o modelo e/ou programa intercultural, que insiste numa relação dinâmica entre as culturas, através do diálogo, de formas culturais novas partilhadas na comunidade escolar e na sociedade multicultural. A dificuldade da interculturalidade radica no modo como conseguiremos equilibrar o respeito pela diferença e pela diversidade e na construção de um marco social e cultural comum para todos. Daí que o modelo intercultural vise o reforço do valor da diversidade cultural; pretenda eliminar as discriminações e preconceitos para com as minorias culturais, através do respeito pelos direitos humanos; favoreça a igualdade de oportunidades e a justiça social para todos os cidadãos e uma melhor distribuição do poder na sociedade pluralista.

Ora esta intenção origina uma reforma do processo educativo dos alunos, do currículo, na organização e na cultura escolar, de modo a promover a diversidade cultural dentro da escola. O currículo, a linguagem e a organização da escola devem ser modificados, introduzindo os contributos de todos os grupos sociais e culturais, de forma inter-relacionada. Por isso, o modelo intercultural deverá institucionalizar-se no sistema educativo, ao ser uma exigência ética da sociedade democrática, no respeito pelos valores humanos e da representatividade dos cidadãos na vida social e pública.

A pedagogia intercultural conceptualiza a cultura, a sociedade e a educação, como dinâmicas activas com base na perspectiva de que o aluno é capaz de construir o seu próprio conhecimento, de forma crítica e reflexiva, a partir da informação que recebe e utilizando os re-

cursos motivadores da sua capacidade de aprender (Abdallah-Preteille, 1990, Colom Cañellas, 1998, Martins, 1997, 2001).

No sentido pragmático, trata-se de gerar competências interculturais para aprender a agir dentro do seu próprio grupo cultural e na cultura comum construída por todos. Essa competência requer, por um lado, um conhecimento real e crítico sobre as questões culturais e sociais, introduzindo-se no currículo essas perspectivas e experiências de forma interdisciplinar, e, por outro lado, exige que se promovam atitudes positivas para com a diversidade cultural frente ao racismo, xenofobia e exclusão social, sem dissociar os âmbitos cognitivo, afectivo e comportamental. Além disso, a organização curricular e o ambiente escolar também deverão incentivar à compreensão dos problemas culturais e sociais da sociedade democrática e globalizadora.

A aprendizagem dos alunos será efectiva se os professores utilizarem metodologias activas centradas no próprio aluno, potencializando a aprendizagem cooperativa, o sentido da descoberta, a investigação sobre a realidade, através de projectos de acção e intervenção social, aproveitando estratégias diversificadas apoiadas no diálogo e na tomada de decisões reflexivas.

O próprio professor deverá ser um agente socializador e um cidadão comprometido com mudança social, agindo em coordenação com a comunidade escolar na identificação dos problemas e circunstâncias existentes na escola. Daí que na formação inicial e permanente dos professores seja importante o enfoque intercultural associado à educação dos valores, à educação ambiental e à educação para a justiça e paz.

O plano de educação intercultural aplicado nas escolas terá três aspectos fundamentais:

- *Projecto Educativo da Escola.* Na sua elaboração devemos: ter em conta a análise e a complexidade do contexto e da diversidade cultural e o modo como vivemos essa diversidade na escola; explicitar os valores que definem a identidade da escola e a postura frente às questões educativas fundamentais; estabelecer os objectivos do próprio projecto educativo como uma referência do trabalho

quotidiano e da reflexão de todos os elementos educativos.

- *Desenvolvimento do plano curricular.* O currículo transversal e as actividades são as directrizes básicas do projecto educativo da escola. O currículo intercultural servirá de instrumento mediador entre a cultura da escola e a cultura experimentada pelos alunos, explicitando-se os conteúdos a partir de diferentes perspectivas culturais. Os princípios pedagógicos a desenvolver na aula deverão ser didacticamente interactivos e diversificados, centralizados em enfoques metodológicos como o enfoque cooperativo e participativo, o enfoque sócio-afectivo, o enfoque comunicativo e o enfoque ético-moral.

- *Recursos e materiais curriculares.* A aplicação de qualquer projecto ou programa intercultural exige materiais e recursos adequados aos objectivos e aos princípios didácticos estabelecidos previamente. Daí ser conveniente fazer-se uma análise crítica, quer teórica, quer metodológica, dos recursos e materiais a utilizar e que respondam às necessidades específicas do meio ou da escola.

O plano de educação intercultural incluirá um campo prático de actividades, uma listagem do material didáctico e textos para a formação dos professores, de modo a orientar os responsáveis na elaboração do projecto ou programa de educação intercultural.

Deste modo, a escola poderá converter-se numa comunidade democrática vivida activamente, onde os alunos fortalecem o seu auto-conceito e auto-estima e geram atitudes e comportamentos positivos interculturais e sociais.

3 - Formação de atitudes interculturais

Os acontecimentos actuais transcritos na imprensa sobre os conflitos étnicos e raciais fazem com que todos os cidadãos estejam implicados ética e socialmente na formação das crianças e jovens em democracia. De facto, há argumentos pedagógicos que justificam a nossa proposta intercultural. A formação das atitudes é um dos objectivos básicos da educação intercultural. A importância da

formação de atitudes é dada, por um lado, pela sua influência no desenvolvimento do autoconceito e dos valores que lhe dão coerência e consistência no processo de socialização e culturalização do indivíduo e, por outro lado, porque as atitudes implicam todas as dimensões da personalidade do sujeito, convertendo-as num mecanismo de filtragem das ideias, sentimentos e comportamentos perante a realidade. Assim, uma das tarefas educativas para conseguirmos a igualdade de oportunidades é a eliminação das atitudes racistas e xenófobas, os preconceitos sociais e culturais e os estereótipos que impregnam as práticas discriminativas, a exclusão e marginalização social e cultural.

Os programas interculturais na escola deverão insistir na eliminação das atitudes racistas e potencializar valores multiculturais, éticos e democráticos. Aqueles programas não devem ser dirigidos exclusivamente às minorias culturais, mas sim às escolas que desejam promover a interculturalidade como um valor educativo e social e materializado na convivência escolar. A formação dos valores e das atitudes é um fim essencial e um objectivo da educação intercultural que pretende romper a preponderância cognitiva dos conteúdos no currículo, insistindo na importância das dimensões afectiva e comportamental no desenvolvimento dos educandos. O enfoque psicopedagógico construtivista apresenta dificuldades de aplicação na prática escolar, onde normalmente ensinamos normas, atitudes e valores mais ou menos explícitos.

Por isso, entendemos a formação de atitudes nas escolas a partir dos enfoques psicológicos, individuais e a partir da análise crítica das condições políticas, sociais e educativas que geram essas concepções de inter e multiculturalidade. A relação ensino-aprendizagem das atitudes tem um forte impacto social, ao permitir desenvolver pré-disposições numa sociedade em constante mudança, onde os conhecimentos e os comportamentos mudam. A multiculturalidade exige o repto educativo de encontrarmos valores que permitam o diálogo e a igualdade entre os seres humanos e a mudança de atitudes que favoreça o respeito pela diversidade cultural.

A formação de atitudes interculturais deve introduzir-se gradualmente em todas as

áreas curriculares, incluindo o currículo de formação de professores nas universidades e politécnicos, de modo a que a diversidade cultural seja um dos vectores centrais do projecto educativo da escola, da filosofia escolar e da identidade da escola como comunidade. Os programas de formação de atitudes interculturais supõem respostas pedagógicas práticas a um dos objectivos fundamentais da educação que orienta os professores na transversalidade dos conteúdos, através do ensino de atitudes, num modelo intercultural que implique condições para elaborar projectos e experiências educativas cada vez mais comprometidas e complexas (por exemplo a investigação-acção, projectos de acção e intervenção social, projectos comunitários, etc.), em consonância com o marco legislativo actual e com o projecto educativo das escolas.

4 - Programa de Educação Intercultural

São muitas as experiências e os projectos interculturais que muitas instituições promovem, mas poucos os que reúnem as características básicas para poderem ser programas educativos. Entendemos por programa/projecto o conjunto de actuações relacionadas entre si para a concretização de fins e objectivos previamente estabelecidos para podermos programar coerentemente as actividades, proceder à selecção de estratégias, de técnicas e dos recursos que sejam mais adequados na prática, e à avaliação da eficácia de todo o processo em relação aos fins propostos. O programa / projecto e a aplicação deste conjunto de actuações devem conter quatro características:

- *Adaptação.* O programa deverá estar adaptado ao contexto em que se aplica, às necessidades das pessoas a que é dirigido e às características do meio. Daí definir-se com precisão a situação inicial, determinando o objectivo fundamental do programa.

- *Realismo na escolha e na planificação das actuações,* de modo a que os objectivos sejam obtidos com os recursos disponíveis.

- *Consistência na estrutura.* O programa/projecto deverá ter uma harmonia estrutural, de modo a haver uma coerência entre os elementos do

processo (objectivos, actividades, técnicas, estratégias, temporalização, avaliação).

- **Flexibilidade.** Todo o programa/projecto deverá possuir flexibilidade, de maneira a permitir modificações oportunas ao longo da sua aplicação, com os reajustes necessários às circunstâncias ou necessidades que apareçam.

Qualquer programa de educação intercultural conterà, na sua estrutura, os elementos implicados na sua elaboração, aplicação e avaliação.

Na fase prévia de elaboração do programa, haverá que ter em conta os seguintes aspectos:

- **Descrição dos princípios elementares:** tipo de programa ou projecto, âmbitos de intervenção e aplicação, estratégias de acção, critérios de diagnóstico e de avaliação, responsáveis pela sua elaboração e aplicação e ainda o tempo de execução. Importa repetirmos, desenvolver programas pedagógicos de formação de atitudes interculturais que são dirigidas à convivência das pessoas de diferentes culturas, dentro do modelo intercultural que pretende eliminar atitudes racistas, xenófonas e de marginalização, a partir da igualdade e do respeito pela diferença.

- **Análise do contexto e do respectivo diagnóstico da situação inicial:** características do meio, características dos utentes envolvidos, das suas necessidades, potencialidades e dificuldades, dos recursos e atitudes de aplicação. Os programas / projectos são aplicados em contexto escolar (formação básica), onde há necessidade de abordar a diversidade cultural, através de aulas onde existem alunos de distintas etnias e culturas, bem como sensibilização num contexto social e educativo para gerar novas atitudes e estratégias.

- **Definição dos objectivos:** partindo do diagnóstico inicial, definimos os objectivos orientadores, seleccionamos as estratégias e técnicas e programamos as actividades. O objectivo geral dos programas consiste em mudar as atitudes dos alunos para com a diversidade cultural, proporcionando-lhes a informação e a formação necessárias para que eles mudem as suas crenças estereotipadas para com as culturas, a diversidade e a diferença. Partimos do diagnóstico de atitudes dos alunos na escola, com a aplicação de diferentes

instrumentos de medida (quantitativos, qualitativos), definindo os critérios de diagnóstico inicial e da avaliação dos resultados de cada programa, de modo a estabelecermos os objectivos de atitudes para cada grupo de alunos, dando prioridade aos aspectos mais deficitários e, simultaneamente, favorecendo a aprendizagem de atitudes de amizade, respeito, tolerância, cooperação e intercâmbio cultural.

- **Distinção das linhas de actuação no programa,** implicando todos os intervenientes (professores, pais, alunos, associações, etc.) e âmbitos educativos (família, escola, comunidade em geral) para a coordenação dos objectivos e actividades.

Definida a filosofia do programa, passamos à sua fase central, onde coordenamos todos os elementos constituintes em todas as linhas do processo de aplicação (articulação dos objectivos e conteúdos, elaboração e aplicação das actividades, selecção das estratégias educativas, utilização dos recursos e materiais didácticos adequados dentro da planificação temporal proposta).

Pretendendo a formação de atitudes interculturais, os programas deverão apoiar-se na utilização de estratégias educativas diversificadas e mais adequadas ao tipo de programa que pretendemos realizar e aos objectivos propostos. Mencionamos, por exemplo, as seguintes estratégias:

(a) **Participação activa.** Recomendamos as técnicas de aproximação didáctica, 'Role-playing' e discussão em grupo, que implicam tipos de actividades diferentes, mas adaptadas a uma faixa etária ampla e a uma dinâmica escolar activa.

- **Técnica de aproximação didáctica.** Esta técnica consiste em apresentar informação sobre um tema determinado, dando-o a conhecer aos alunos, provocando-lhes reflexão e debate crítico, de modo a aprenderem a raciocinar argumentos, a contrapô-los com outros pontos de vista e perspectivas, e corrigindo os respectivos preconceitos e estereótipos que não têm fundamentação. O professor ou os alunos apresentam o tema, utilizando uma diversidade de materiais ou recursos (em suporte de papel, áudio, vídeo, impren-

sa, fotografias, acetatos, estatísticas, 'painel', etc.). É importante a imaginação do apresentador e os recursos utilizados, de modo a motivar os alunos para o debate e reflexão sobre os aspectos mais importantes do tema. Esta técnica pretende a reelaboração dos temas curriculares, dando-lhes um enfoque aberto, explicitando os juízos de valor perante os fenómenos. Os alunos activam o seu pensamento crítico no momento de aprenderem conteúdos novos, desenvolvem o diálogo e procuram conclusões partilhadas.

- *Técnica de 'role-playing'*. Esta técnica consiste na apresentação de uma 'situação-problema' em que intervêm voluntariamente dois ou mais alunos (actores) com argumentos opostos, enquanto os outros colegas actuam como observadores da situação para depois se realizar a análise e o debate colectivo da turma. Cada aluno-actor recebe do professor uma orientação prévia para a atitude que vai adoptar na sua representação, devendo improvisar à medida que intervêm e argumentam as outras personagens, mas servindo-se dos seus próprios sentimentos e crenças e transferindo-os para a personagem que representa. No debate final, os alunos-actores explicam o que sentiram na representação e como viram os argumentos que adoptaram na 'situação de conflito' simulado. Por outro lado, os observadores analisam a atitude de cada personagem e os seus respectivos argumentos e apresentam situações diferentes, onde essas personagens não se identificam com pessoas ou situações reais, como, por exemplo, de racismo, xenofobia, marginalização e exclusão social.

Os alunos aprendem a pôr-se no lugar dos outros e manifestam as suas próprias ideias e sentimentos através do diálogo, o que relativiza os seus pontos de vista e gera empatia e um ambiente de confiança. O professor organiza a actividade, modera o debate sem manifestar as suas próprias opiniões e ajuda os alunos a encontrar por eles mesmos as alternativas ao conflito.

- *Técnica de discussão e participação em grupo*. À volta de um tema de interesse, organizam-se os alunos em pequenos grupos, nomeando um coordenador e um secretário para moderar e registar notas para a discussão. As normas e a duração devem estabelecer-se

previamente entre todos os membros do grupo. Definidos os objectivos pelo professor e pelos próprios alunos para a respectiva actividade, passamos ao debate, em que se recapitula a discussão para garantir a participação livre e democrática de todos os participantes, de modo a favorecer a atitude de consenso nas conclusões de cada grupo, para posteriormente serem discutidas num debate colectivo da turma.

O professor apresenta a técnica, propõe os temas e proporciona os materiais para a discussão. Com esta técnica, os alunos aprendem a defender as suas próprias ideias e respeitam as dos outros colegas, num processo de diálogo democrático, na resolução de conflitos e na tomada de decisões, a partir de posições conciliadoras e solidariamente comprometidas. Toda a discussão se gera num clima escolar de respeito pela diversidade e de procura de consenso que favoreça a acção colectiva sobre temáticas que preocupam ou interessam os alunos. Trata-se de uma cultura organizativa democrática que deverá transferir-se para fora da aula, da escola e para a formação cívica participativa e socialmente comprometida.

(b) *Cooperação na aula*. Para esta estratégia propomos três técnicas clássicas que melhoram o rendimento escolar, a auto-estima e as atitudes cooperativas para com a escola e os colegas, a assimilação dos conteúdos e também a redução de preconceitos, de altruísmos e tensões interculturais. Essas técnicas são:

- *Técnica do 'puzzle'*. Esta técnica de aprendizagem cooperativa é muito utilizada na educação intercultural. Consiste em agrupar os alunos em equipas de trabalho, estabelecendo as tarefas de cada membro, de modo que cada um elabore a sua parte correspondente e a partilhe com os outros colegas. Cada grupo 'puzzle' (de 5 a 8 alunos) está constituído por 'especialistas' em cada parte do tema ou da tarefa a executar. Inicialmente, os alunos 'especialistas' formam também um grupo para trabalhar e preparar a sua parte do tema, que depois de elaborada e aprendida, será partilhada na fase seguinte com o seu grupo 'puzzle', que é constituído por tantos especialistas como membros tem o grupo e as divisões da tarefa. Cada especialista deverá

garantir que o seu grupo realize a sua tarefa eficazmente. Quanto mais heterogéneos forem os grupos (rapazes e raparigas, rendimento escolar, condição social, raça, etc.) melhor sentido intercultural terá a actividade. Será conveniente que este método gere maior autonomia nos grupos para estabelecerem os seus critérios de organização e auto-avaliação, pois avalia-se não só o grau de conhecimento adquirido pelo grupo, como também a organização, o funcionamento e a cooperação.

Esta técnica, que pode ser combinada com outras técnicas competitivas, favorece a eliminação dos preconceitos étnicos e sociais, já que coloca os alunos nas condições propícias ao estabelecimento de relações de amizade intra e inter-grupo e de convivência multicultural, além de reduzir as tensões entre os grupos e os egocentrismos.

- *Equipa de jogo-concurso*. Esta técnica tem duas características de organização. Uma delas é que os grupos sejam heterogéneos em relação ao rendimento escolar, ao sexo, à condição social e ao grupo étnico ou cultural. Por outro lado, o seu agrupamento é imposto pelo professor, que assegura uma 'equitativa' heterogeneidade de todas as equipas. A tarefa destas consistirá em preparar um tema, numa dinâmica de trabalho entre todos os seus membros, para a participação no 'torneio' em que cada um terá as mesmas oportunidades de obter pontuações, pois competem com colegas com o mesmo nível escolar. Após a explicação do tema pelo professor e a aprendizagem do mesmo pelas equipas, organizam-se as sessões do concurso, com uma duração de 40 a 45 minutos e, uma vez ou duas por semana, o professor elabora perguntas breves que serão respondidas por um membro do grupo. Aliás, esta técnica combina cooperação com competição, em que o prémio será colectivo, o que incrementa a necessidade de interdependência entre os alunos pertencentes ao mesmo grupo.

- *Grupo de investigação ou de indagação*. Esta técnica consiste na formação voluntária de grupos heterogéneos de alunos, com a intenção de investigarem uma temática de interesse, cuja selecção e programação é feita simultaneamente pelo professor e pelos alunos, de modo que estes estabeleçam um plano de trabalho para indagarem informação e documentação,

seguindo-se a análise, a organização e a elaboração dessa informação e, finalmente, um relatório que cada grupo expõe aos outros colegas, que lhes farão críticas, sugestões e darão contributos. A avaliação será feita pelo professor e pelo grupo.

Na aplicação desta técnica distinguimos seis passos (técnicas de Dewey e Kilpatrick): o primeiro passo é a selecção do tema, a formação do agrupamento de alunos (grupos de 5 a 7 membros) e as informações do professor sobre o acesso aos materiais e recursos para prepararem o relatório; o segundo passo consiste na organização por cada grupo do seu plano de trabalho; o terceiro passo é a execução da tarefa, contribuindo cada membro com o seu esforço; segue-se a preparação de um relatório final a partir dos contributos individuais e do debate do grupo; na quinta etapa cada grupo apresenta o seu relatório; e, por fim, o professor e os alunos avaliam o trabalho feito, as estratégias, os recursos e as habilidades utilizadas na sua elaboração.

(c) *Comunicação persuasiva e intencional*.

Propomos, entre a diversidade de técnicas simples na preparação dos materiais e na sua execução, as técnicas da 'fotografia-palavra' e 'disco-fórum'. São duas técnicas que permitem utilizar e analisar os tipos de linguagem, a música e o visual (imagens perceptivas), que motivam os alunos e aproveitam os recursos e materiais do meio envolvente. A música e a imagem são linguagens atractivas para os alunos. Analisemos cada uma destas técnicas:

- *Técnica da fotografia-palavra*. Esta técnica apoia-se na apresentação aos alunos de várias fotografias que possuem uma grande carga simbólica, isto é, que evocam atitudes, sentimentos e comportamentos que geram diálogo ou debate. Após uma atenta observação, o professor incita à reflexão sobre a impressão e o significado que tem a imagem para os alunos. Posteriormente, em função dos objectivos da actividade, aprofundamos os efeitos visuais, a intenção e o olhar do fotógrafo, a reacção dos observadores, as possíveis leituras da imagem, a reflexão sobre o tema, a relação com as pessoas que a analisam, etc., tudo com a intenção de os alunos expressarem os seus próprios valores e reflectirem sobre a forma e o conteúdo das

fotografias. Esta técnica poderá associar-se a um processo de procura e selecção de fotografias de diferentes fontes e a elaboração pelos alunos das suas próprias fotografias (individual ou em grupo), de modo a desenvolver criatividade, imaginação e gerar comunicação a partir da linguagem visual.

- *Técnica 'disco-fórum'*. Esta técnica é simples de preparar e muito atractiva para os alunos. Combina-se a linguagem musical e a verbal das canções como veículos estéticos de expressão de sentimentos, reivindicações, problemas humanos, utopias, sonhos, tradições e mitos. O professor parte das emoções geradas pela música nos alunos e da temática à volta da qual gira a mensagem, propondo uma série de perguntas motivadoras sobre aspectos interessantes para abordar crenças, valores e atitudes. É importante que os alunos ouçam primeiramente a canção num ambiente calmo, compreendam a letra, expressem espontaneamente e com confiança as suas impressões, ideias e atitudes. O professor deverá aprofundar as atitudes geradas, analisando as causas e as consequências e terminando com uma síntese dos contributos da actividade.

Nesta filosofia do modelo intercultural, os programas devem programar-se para serem integrados no currículo escolar e não como actividade da área-escola ou extra-escolar. É que a sua programação faz-se a partir das áreas de conhecimento em que se aplica, partindo dos conteúdos curriculares e da programação temporal prevista. Um programa de 10 a 12 actividades ao longo de um trimestre produz uma mudança significativa nas atitudes dos alunos.

Escolhidas e seleccionadas as técnicas para realizar as actividades num tempo determinado, devemos fazer um acompanhamento contínuo de todos os componentes e a sua coordenação. Esta fase central termina com uma avaliação qualitativa e quantitativa pelos intervenientes.

A fase final prevê actuações futuras que poderão corrigir os défices ou deficiências na programação e na aplicação, de maneira a melhorar a eficácia em sucessivas ocasiões. As conclusões e as previsões serão feitas pelos responsáveis do projecto ou programa, tendo em conta os contributos de todos os participan-

tes. É importante que os projectos ou programas sejam auto-geridos e descentralizados, isto é, que a tomada de decisão seja feita no contexto de aplicação. Será aconselhável criar fóruns de diálogo em que regularmente se favoreça o intercâmbio de experiências e perspectivas entre os profissionais e agentes educativos.

Em termos de conclusão – recomendações

Toda a proposta educativa no marco da interculturalidade responde, entre outros, aos seguintes objectivos básicos, na concretização dos quais a escola tem um papel primordial:

- Oferecer condições para a igualdade de oportunidades educativas a todos os alunos e desenvolver neles uma aprendizagem cooperativa, de modo a participarem activamente na comunidade escolar e na transformação ou (re)construção da cultura e, simultaneamente, serem gerações de cidadãos críticos nas tomadas de decisão, para desenvolverem as suas práticas sociais e culturais;

- Valorizar a diversidade existente na sociedade democrática e respeitar a diferença entre as culturas e os povos, enriquecendo-se pela interacção entre as pessoas ou grupos (objectivo da integração na igualdade e justiça social, sem discriminações);

- Gerar uma ética mínima (valores mínimos comuns) nos futuros cidadãos que dê sentido à interculturalidade, apoiando-os no diálogo, no intercâmbio de percepções culturais e linguísticas, na procura de modelos culturais e sociais alternativos;

- Tomar consciência das práticas sociais e educativas individuais e colectivas que proporcionem atitudes de tolerância, de solidariedade e de paz;

- Desenvolver competências multiculturais (conhecer, compreender e valorizar as distintas culturas e línguas, de maneira a eliminar as discriminações e as marginalizações em que se encontram determinadas classes, povos ou etnias);

- Favorecer o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível que integre os elementos inter e multiculturais existentes no meio envolvente;

- Incorporar curricularmente temas transversais úteis à formação dos alunos e criar, no âmbito do Projecto-Escola e Área-Escola, actividades geradoras de uma convivência intercultural que respeite a diversidade cultural e as diferenças (sociais, económicas, físicas, etc.).

Pensamos que a formação de atitudes interculturais, através da acção racional, deverá centrar-se na própria actividade do sujeito que interpreta e avalia a informação do seu meio envolvente, que constrói as suas próprias atitudes para agir e actuar com os outros, que reconhece a influência dos contextos em que vive e interage com os outros, que integra as dimensões cognitiva, afectiva e comportamental no seu desenvolvimento, etc. Assim, partindo da perspectiva construtivista da aprendizagem de atitudes interculturais, a dimensão pedagógica apoia-se no currículo escolar e nos seguintes princípios metodológicos:

- diversidade de perspectivas, conteúdos, modelos culturais e recursos/materiais;
- metodologias derivadas da cooperação e das relações entre os alunos, de modo a criar empatia, uma melhor relação pedagógica, a autonomia e a convivência e melhorar o aproveitamento escolar;
- aprendizagem activa dos alunos, partindo de conhecimentos prévios, comprometendo-se na elaboração, interpretação e avaliação dos seus conhecimentos;
- desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade;
- planificação de actividades motivadoras e culturalmente significativas para os alunos;
- aproveitamento dos recursos do meio envolvente (cultural, artístico e ambiental) de modo a valorizar a diversidade cultural;
- promoção do diálogo como processo comunicativo de partilha e de consenso de ideias;
- promoção da aprendizagem cooperativa, sendo o professor um orientador e facilitador das situações de aprendizagem na aula;
- programação de actividades auto-avaliativas de todo o processo educativo;
- explicitação dos valores subjacentes às atitudes interculturais; etc.

Para educar as atitudes interculturais, propomos a comunicação persuasiva, a aprendizagem cooperativa, a participação e a implicação afectiva do aluno na sua aprendizagem, o desenvolvimento do pensamento crítico, a utilização de materiais e actividades promotoras da análise de valores e da resolução de conflitos, as discussões democráticas, a tomada de decisões, etc. A escola, como instituição social, deverá, pois, possuir uma cultura organizativa intercultural.

Aqui deixamos a nossa reflexão nesta lenta tarefa de reformar e melhorar a educação na sociedade intercultural e da informação. A nossa pretensão pedagógica será a formação de atitudes interculturais nos professores, nos alunos e na escola, pois esta, como instituição social, cultural e educativa, é o lugar propício para desenvolver projectos e programas interculturais socialmente transformadores da mentalidade humana.

Bibliografia

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1990). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Public. de la Sorbonne et Institut Nat. de Recherche Pédagogique.
- ABOUT, F. (1988). *Children and Prejudice*. Massachusetts: Blackwell.
- AJZEN, I. & FISHBEIN, M. (eds.) (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- AVANCINI, G. (1991). *L'école, d'hier à demain*. Toulouse: Eres.
- BANKS, J.A. & MCGEE BANKS, Ch. A. (eds.) (1989). *Multicultural education: issues and perspectives*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- CERI - OCDE (1989). *L'écoles et les cultures*. Paris: Public. OCDE/CERI.
- CLANET, C. (1990). *L'intercultural*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- CODINA MIR, T. (1991). "Educación en la diversidad". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 196 (Octubre), pp. 27-28.
- COLOM CAÑELLAS, A.J. (1998). "Internacionalismo Pedagógico, Pedagogias de Baixa Densidade e Educação Europeia". *Educare, Educere*, Ano III, n.º 4.
- CORTESÃO, L. & PACHECO, N.A. (1991). "O Conceito de Educação Intercultural. Interculturalismo e Realidade Portuguesa". *Inovação*, Vol. 4, n.º 2-3, pp. 33-44.
- DEMORGEON, J. (1989). *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*. Paris: Armand Colin.

- DÍAZ-AGUADO, M.J. & BARAJA, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contexto inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- FERDMAN, B.M. (1990). "Literacy and Cultural Identity". *Haward Educational Review*, 60 (2), pp. 181-204.
- GALINO, M.A. & ESCRIBANO, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Madrid: Narcea.
- GIROUX, H.A. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. London: Routledge.
- GIROUX, H.A. & FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure.
- GIROUX, H. & McLAREN, P. (1990). "La educación del profesorado como espacio contrapúblico: Apuntes para una redefinición". In Th. Popkewitz (ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. València: Servei de Publicaciones de la Universitat de València, pp. 244-271.
- HANNOUN, H. (1992). *Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Vic: Eumo.
- JORDAN, J.A. (1997). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ceac.
- KALANTZIS, M. et al. (1990). *Culture of Schooling: pedagogies for cultural differences and social access*. London: Falmer Press.
- LADMIRAL, R. & LIPIANSKY, M. (1989). *La Communication interculturelle*. Paris: Ed. Armand Colin.
- LLUCH BALAGUER, X. & SALINAS CATALÁ, J. (1995). *Programa d'educació en valors per a la Pau. Pla d'educació intercultural*. València: Generalitat Valenciana – Conselleria d'Educació i Ciència.
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1992). "Educación Multicultural e Intercultural". In *Actas del Congreso Internacional de Educación Multicultural*. Madrid: Publ. UNED.
- MARTINS, E.C. (1997). "A Educação Intercultural e a Formação dos Professores na Perspectiva da Europa Unida". *Educare, Educere* (Número Especial), Ano II, n.º 3, pp.301-318.
- MARTINS, E.C. (2001). "Pedagogia intercultural". *Ensinho Magazine* (RVJ – Reconquista de Castelo Branco), Ano IV, n.º 37 (Março), p. 12.
- MONTANI, M. (1991). "L' Universalismo Culturale: identitá che si comiugano con alteritá". *Orientamenti Pedagogici*, n.º 224, pp. 319-326.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1990). "L'escola intercultural dins dels models organitzatins de l'escola del segle XX". In *Actas del Seminario Europeo "Hacia una educación intercultural"*. Valencia: Conselleria de Cultura i Ciència, pp. 23-34.
- OUELLET, F. (1991). *L' éducation interculturelle*. Paris: L'Harmattan.
- POPKIEWITZ, Th. (ed.) (1990). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. València: Servei de Publicaciones de la Universitat de València.
- PUIG MORENO, G. (1991). "Hacia una Pedagogía intercultural". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 196 (Octubre), pp. 8-10.
- SOUTA, L. (1991). "A Educação multicultural". *Inovação*, Vol. 4, n.º 2-3, 45-52.
- SLAVIN, R.E. (1990). *Cooperative Learning. Theory, research and practice*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- TODD, R. (1991). *Education in multicultural society*. London: Cassell.
- WILLIS, P. (1990). *Common Culture Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*. Boulden: West View Press.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (1992). "Implicaciones curriculares de la educación intercultural". In *Actas do X Congreso Nacional de Pedagogia (SEP) - 'Educação Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida'*, Tomo 1, pp. 329-349.

Notas:

[1] Os termos 'educação multicultural' e 'educação intercultural' dão-se no âmbito geográfico de uso, de modo que os países anglo-saxónicos (Inglaterra, EUA, Canadá, Austrália) utilizam o primeiro termo orientado para os grupos culturais, étnicos, classes sociais desfavorecidas e marginalizados, enquanto o segundo é utilizado pela literatura europeia no âmbito dos grupos étnicos e culturais (imigrantes). De facto, o termo 'multicultural' tem um teor mais descritivo da realidade onde se misturam as várias culturas e línguas (modelos curriculares assimilacionistas), enquanto o 'intercultural' é mais normativo, pois refere-se ao processo de intercâmbio e de interação comunicativa desejável na sociedade europeia, tal como recomenda o Conselho da Europa. Se a educação responde a uma dimensão normativa e prescritiva, será mais adequado usar o termo 'educação intercultural', já que o prefixo 'inter' traduz esse dinamismo e reciprocidade educativa entre culturas (pedagogia intercultural).

[2] O conceito 'intercultural' contém o significado da intencionalidade da unidade na diversidade cultural, das atitudes e comportamentos sintonizantes com os princípios ético-morais do entendimento e da solidariedade humana entre pessoas e povos de diferentes culturas. O 'interculturalismo' deve ser entendido, por um lado, como interação, reciprocidade, intercâmbio, abertura, aproximação, convivência e solidariedade efectiva e, por outro lado, como o reconhecimento de valores, modos de vida, costumes, representações simbólicas na mesma cultura ou entre culturas diferentes. Assim, o interculturalismo é uma inter-relação sistémica mais complexa (relações entre os subsistemas) em que os sistemas culturais influem nos sistemas educativos, na medida em que partilham ambos de objectivos aceites que definem estratégias para favorecer o 'interculturalismo'. Deve-se valorizar as diferentes culturas como fonte de enriquecimento e não através de hierarquias de boas, más e mediocres, que provocam desigualdades.

O debate actual em torno da influência das ciências da natureza no mundo ocidental e suas implicações na formação de professores - Parte I

Francisco Cid

Escola Superior de Educação
de Portalegre

A imprensa escrita fez recentemente eco de uma discussão, bastante polémica, acerca da natureza da ciência e do seu estatuto no mundo ocidental, bem como das perspectivas de evolução do conhecimento e do pensamento científicos, tendo como protagonistas o físico António Manuel Baptista e o sociólogo Boaventura de Sousa Santos.

A discussão teve início quando António Baptista, em entrevista ao jornal "Expresso", edição de 9 de Março de 2002, apresentou o seu livro "O Discurso Pós-moderno contra a Ciência", o qual constitui uma crítica muito acutilante a um outro livro, de Boaventura de Sousa Santos, intitulado "Um Discurso sobre as Ciências" e editado no ano de 1987. Continuou com um artigo publicado no mesmo jornal, em 29 de Março, no qual o sociólogo procurou rebater alguns dos argumentos de António Baptista, envolvendo posteriormente outros intelectuais.

Embora polémico, ou, nalgumas asserções, de conteúdo insultuoso, o confronto de ideias entre os dois académicos fez parte de uma classe de eventos que podemos classificar de necessários e importantes. A sua necessidade advém do facto de serem raros; a importância depende da natureza do tema em discussão. E, neste caso, o tema parece ser importante, não só para os membros da comunidade científica, mas para toda a sociedade, o que é justificado

pelas dúvidas resultantes de vivermos rodeados de produtos provenientes das aplicações da investigação científica e, simultaneamente, sermos confrontados com problemas atribuídos, com frequência, exactamente a essa investigação.

Com efeito, o cidadão comum, principalmente nos países mais ricos e mais industrializados, reconhece que as aplicações tecnológicas têm vindo a alterar continuamente a sua qualidade de vida, tornando mais agradáveis os períodos de lazer, menos difíceis e mais seguros – nalguns casos menos penosos e menos degradantes – os períodos de trabalho e, em casos de doença, mais credível o diagnóstico e mais fáceis a prevenção e a cura. Embora haja um grupo muito restrito que reconhece na ciência um elemento cultural e, nessa condição, influenciador do modo de pensar, as contribuições do desenvolvimento científico mais facilmente reconhecidas pela generalidade das pessoas ainda continuam, a meu ver, a ser as que se referem aos aspectos do lazer, do trabalho e da doença. Contudo, o mesmo cidadão que reconhece a validade das aplicações tecnológicas, também se depara com alguns dos problemas que a humanidade enfrenta, sendo influenciado, na análise da sua gravidade e extensão, pela acção de um heterogéneo, mas dinâmico, conjunto de personalidades e de movimentos marcadamente

intelectuais que, embora de raízes e com objectivos eventualmente diferentes, procura relativizar a importância do contributo da actividade científica na resolução desses problemas, ou então acusá-la de estar na sua origem e de não ter soluções credíveis para uma resolução tão necessária.

Embora não seja possível, nem talvez faça qualquer sentido, admitir a existência de qualquer conjugação de esforços desse amplo conjunto de personalidades e de movimentos, a verdade é que diariamente são divulgadas ideias que – ainda que não se prove uma evidente relação entre elas – actuam sistematicamente e com efeitos cumulativos na consciência colectiva da humanidade, ao ponto de gerarem descrença e desconfiança na evolução do conhecimento da natureza. Quando a descrença e a desconfiança atingem graus elevados, podem criar na mente das pessoas a noção de que a actividade científica não está a ser benéfica para a humanidade, justificando-se, nestas condições, a necessidade de revisão do seu estatuto na delimitação dos contornos de eventuais novos modelos sobre a evolução do conhecimento e sobre as metodologias utilizadas. É toda a actividade científica que é, por este processo, posta em causa.

Pelo contrário, são notórias a dificuldade, a resistência, ou mesmo a relutância da comunidade científica em divulgar e defender pública e frequentemente as ideias, noções, objectivos e modos de pensar em ciência, constituindo o livro de António Baptista um dos raros exemplos de defesa pública da actividade científica, no nosso país.

São estas as circunstâncias que confundem o cidadão comum e que aconselham uma discussão esclarecedora, razão por que se considera importante o confronto de ideias havido entre Boaventura de Sousa Santos e António Baptista, bem como a necessidade de uma continuidade da discussão e seu alargamento aos sectores da população que manifestem interesse pelo assunto.

De forma similar, este conjunto de circunstâncias também aconselha um debate, em torno do tema, nas diferentes estruturas das entidades responsáveis pela formação de professores, de forma a possibilitar uma reflexão acerca do papel desempenhado pela

ciência nos últimos quatro séculos. Com efeito, a opinião de cada professor sobre a influência da ciência no desenvolvimento da civilização ocidental, nomeadamente, sobre os benefícios ou malefícios da investigação científica e tecnológica, pode condicionar o seu desempenho didáctico no que respeita à abordagem de fenómenos estudados pelas ciências da natureza, tanto em disciplinas específicas, como nas de formação geral dos alunos. Num outro nível de responsabilidade, quando essa opinião, independentemente de qual seja, passe a ser compartilhada e, porventura, se torne preponderante no seio das diferentes estruturas das entidades formadoras, produz efeitos ainda de consequências mais vastas, ao ponto de poder condicionar a elaboração de programas disciplinares e de currículos de cursos, passando, aquando da verificação destas condições, a ter um papel de grande relevância na formação dos futuros professores.

Perante tal quadro, é finalidade deste artigo dar uma modesta contribuição para essa reflexão, fornecendo alguns elementos e fazendo algumas análises que julgo apropriados.

1. Influência exercida pela ciência no mundo ocidental

Embora se encontrem causas muito remotas e de diferentes naturezas para o tipo de civilização que o mundo ocidental desenvolveu, parece ser consensual que o século XVI marcou o início de uma profunda alteração social, para a qual muito contribuiu a ruptura epistemológica verificada na ciência, nomeadamente no domínio da astronomia. Com efeito, foi neste século que, por acção de homens como Nicolau Copérnico, Tycho Brahe, Johannes Kepler e Giordano Bruno, a Terra começou a ser “retirada” do centro do Universo, processo que se completou no século XVII com Galileu Galilei e Isaac Newton, com todas as consequências que a perda desse privilégio trouxe para as dinâmicas culturais, religiosas e científicas da época. Dos pontos de vista cultural e religioso, o impacto atingiu proporções de realce, pois a Terra – que Deus havia destinado para colocar o melhor da sua criação: nós, a Humanidade – deixava de ocupar o lugar especial onde Ptolomeu e posteriormente a

Igreja Católica Apostólica Romana a haviam colocado: o centro do universo, em torno do qual gravitavam todos os outros astros, acreditando-se que em eterna harmonia universal. Contudo, como oportunamente mostrarei, as consequências deste impacto cultural só mais tarde se fizeram sentir junto das populações. Inicialmente, apenas afectaram os centros do poder instituído, os quais reagiram de forma violenta, como mostram os processos a que foram submetidos homens como Giordano Bruno e Galileu Galilei, assim como as condenações irracionais de que foram alvo. No âmbito da ciência, as consequências traduziram-se, desde logo, na procura de novas explicações para os fenómenos naturais, as quais constituíram alternativas às oficiais, que, na generalidade dos casos, limitavam o conhecimento a interpretações de natureza religiosa e dependiam de um poder autocrático e limitador do acto de conhecer. A ciência conheceu, a partir desse século, um desenvolvimento sem precedentes, nomeadamente ao nível da selecção dos objectos de estudo, das metodologias utilizadas na investigação e dos processos de análise e discussão dos resultados obtidos.

Como vem sendo reconhecido, a ciência moderna, que se desenvolveu a partir desse distante século XVI, com a desmistificação dos céus, e que, no século XIX, abalou o sistema de valores e de crenças existente, ao cometer a heresia de desmistificar a própria vida, faz hoje, como a sociologia da ciência reconhece, parte de um conjunto de elementos que consideramos culturais e, nessa qualidade, influenciadores do modo de viver, principalmente no mundo ocidental. Mas, quando se pretende saber se foi a ciência que contribuiu para o desenvolvimento da civilização ocidental, ou se foi a evolução social e económica desta civilização que determinou o desenvolvimento científico, é difícil obter uma resposta segura. Contudo, o que a análise da história da ciência mostra a este respeito é que a actividade científica foi, em grande número de casos, pioneira na elaboração de conceitos e de resultados que a civilização utilizou na sua evolução e estruturação. Como exemplo, é lícita a associação entre o desenvolvimento científico e tecnológico e a evolução de uma

nova classe social, a qual começou por exercer o poder económico para depois tomar o poder político: a burguesia. Além da ascensão da burguesia, a evolução científica e a evolução tecnológica constituíram factores decisivos no processo da industrialização, o qual foi responsável pela emergência de novas relações sociais, devido, principalmente, às alterações da importância de cada um dos sectores produtivos, à deslocação de partes significativas da população para os grandes centros urbanos e ao surgimento de uma nova classe social, o operariado. Para estas relações entre a ciência e a evolução social, além do desenvolvimento tecnológico, muito contribuíram os princípios da racionalidade, da objectividade e da causalidade, próprios do pensamento científico e actualmente tão postos em causa por aqueles que, por razões de diferentes naturezas, muito se têm esforçado nas críticas à ciência. Com efeito, estes princípios têm exercido uma influência considerável nos diferentes níveis e nas diversas instâncias da sociedade ocidental, começando pela forma como a generalidade das pessoas planifica as diversas actividades da sua própria vida. O grande físico teórico Steven Weinberg escreveu, acerca desta relação entre o desenvolvimento científico e a evolução social, bem como do papel que a actividade científica tem tido no conhecimento da natureza, que a ciência tem desempenhado o “papel de libertadora do espírito humano” (Weinberg, 1996, p. 176).

Mas, para além desta influência, ao nível dos fundamentos da organização social, as aplicações tecnológicas estão, tal como estiveram nos últimos dois séculos, presentes na maior parte das circunstâncias que condicionam a vivência dos povos, principalmente nos países mais ricos ou mais industrializados. Com efeito, utilizamos em proveito próprio determinado tipo de bens, não acessíveis, nem tão pouco imagináveis, em épocas anteriores, os quais produziram profundas alterações no nosso modo de viver. Embora seja verdade que esses bens dependem da conjugação de dois factores, a evolução científica e as dinâmicas sociais e económicas que os projectaram e produziram, também não há dúvida de que a ciência continua a ser a

condição necessária, ainda que não suficiente, para que deles possamos usufruir.

Apesar destas evidências, mas com a finalidade de contribuir para uma melhor percepção das contribuições da ciência e da investigação tecnológica para a vida da humanidade, proponho dois exercícios mentais, que consistem em interrogarmo-nos a nós próprios sobre algumas aplicações da evolução científica.

– Como seria vivermos, por exemplo, sem electricidade? Como seria a vida em nossas casas e nas nossas ruas sem esse bem que a ciência do século XIX nos legou? Como seriam as fábricas onde se produz a maior parte dos bens de que dispomos, caso não pudéssemos utilizar essa forma de energia? Que visão teríamos do mundo sem as formas de transmissão de informação que o conhecimento dessa propriedade da matéria nos possibilitou? A nossa vida seria melhor sem os artefactos tecnológicos cujo funcionamento depende dessa forma de energia? Por exemplo: Sem os meios de produção que aliviam o homem dos trabalhos mais perigosos e mais degradantes? Sem os meios de transporte que permitem uma capacidade de deslocação nunca antes imaginada? Sem as máquinas que utilizamos em nossas casas? Sem os computadores? Sem ...? – Façamos este exercício mental, procurando perceber como seria o mundo sem este bem que a evolução científica nos facultou e que é a electricidade.

Este tipo de exercícios pode ser considerado não lógico, dado que a História não permite qualquer inversão temporal, não sendo possível retroceder alguns séculos, ou seja, poder-se-á dizer que não faz sentido colocar a questão de o mundo poder ter evoluído de outra maneira, pois evoluiu da forma que conhecemos e é assim que existe, pelo que, nestas condições, a única análise com sentido é a que é feita às condições realmente existentes. No entanto, esta objecção deve ter em consideração que estes exercícios não representam mais do que metodologias, baseadas em construções mentais, para uma melhor compreensão das transformações ocorridas no nosso mundo.

Admitindo que a validade deste tipo de exercícios é aceite, passo a propor o segundo.

– Como seria o mundo sem a investigação e o conhecimento da constituição da maté-

ria, sem o conhecimento do átomo e das partículas que o formam?

Ao debruçarmo-nos sobre este exercício, para além de podermos repetir a maior parte das questões inventariadas na apresentação do anterior e que se referem a diferentes áreas da nossa existência e das nossas ocupações, ainda podemos, como mero exemplo, acrescentar outras de uma área específica, como seja a da saúde: i) como evoluiriam as expectativas dos doentes sem os raios X, sem as ressonâncias magnéticas, ou outros meios modernos de diagnóstico?; ii) como seria a vida desses doentes sem os modernos medicamentos de que hoje dispomos? seria preferível não os termos e continuarmos a morrer, por exemplo, de tuberculose, ou de febre tifóide, como acontecia até há poucas décadas atrás?; iii) seria preferível vivermos num mundo com elevadas taxas de mortalidade infantil?; iv) seria preferível um mundo onde só os mais fortes e mais capazes de reagir a doenças pudessem sobreviver? A resposta será certamente “não”.

Assim é, o conhecimento dos fenómenos electromagnéticos e da constituição da matéria foi uma das condições indispensáveis à criação da maior parte dos bens tecnologicamente evoluídos que hoje estão disponíveis, e de que o computador, a televisão, os meios de diagnóstico mais fiáveis, os medicamentos mais eficazes, alguns meios de produção mais seguros, algumas máquinas capazes de realizarem tarefas penosas e degradantes que antes eram feitas pelo homem, as avançadas formas de divulgação da informação, etc., são apenas alguns exemplos.

Após o reconhecimento de que sem a ciência não teríamos acesso aos bens tecnologicamente avançados de que dispomos, importa ainda que cada um reflecta sobre uma questão essencial, ainda que complexa: “o mundo sem esses bens seria melhor que o que conhecemos?”. Se conseguirmos, imaginar um mundo sem esses bens e melhor que o actual, e se ainda tivermos capacidade para mostrar que o Homem seria capaz de o criar, então não restam dúvidas: o conhecimento dos fenómenos electromagnéticos e da constituição da matéria não trouxe nenhum benefício para a Humanidade; o trabalho dos cientistas que se dedicaram às tarefas de elaborar o electromagnetismo e de compreender como é que a matéria é

formada pode ter sido inútil. Contudo, na comparação do nosso mundo com um outro que a nossa imaginação criasse, mas sem uma acentuada influência do desenvolvimento científico, a conclusão não parece difícil: o desenvolvimento científico contribuiu para a transformação da sociedade, de forma a vivermos melhor, a termos melhor qualidade de vida. Pelo menos, no que respeita aos exemplos apresentados, a ciência foi útil para a Humanidade.

Ao fazermos o balanço, certamente concluiremos que as ciências da natureza têm condicionado a evolução do mundo ocidental, tanto ao nível dos fundamentos, como ao nível da utilização dos resultados da investigação tecnológica, produzindo efeitos, nomeadamente, na alteração de sistemas de valores, na criação de novas relações sociais, na simplificação dos processos produtivos, na produção de grande diversidade de bens e no conhecimento que o homem tem da natureza. Porém, nem sempre nos damos conta desta profunda influência, apesar de utilizarmos os bens, as noções, as metodologias, os modelos e as teorias que a ciência criou. É esta uma das razões que permitem que a descrença e a desconfiança em relação à ciência se instalem nas nossas mentes, o que, infelizmente, já vem sendo um hábito na civilização ocidental.

2. A responsabilização da ciência por alguns problemas que afectam a Humanidade

Apesar das evidências de que a ciência tem influenciado positivamente a humanidade, é reconhecido ser igualmente possível levantar objecções acerca da qualidade de alguns dos resultados e produtos da investigação científica e da forma como sucessivamente têm influenciado a acção humana sobre a Natureza. É ainda possível questionar a justeza do tipo de relações sociais que se consolidaram durante o período de maior actividade científica, bem como a validade do sistema de valores que neste período se desenvolveu. A comprovar estas possibilidades, algumas das quais são referidas na obra de Sousa Santos, constata-se que algumas aplicações estão a originar rupturas sociais e ambientais.

Seleccionando apenas alguns dos exem-

plos mais conhecidos, são, nomeadamente, fontes de preocupação: i) a poluição dos solos, dos cursos de água, da atmosfera e do mar; ii) a qualidade de alguns dos alimentos que consumimos; iii) o estilo de vida das populações no mundo ocidental; iv) a enorme capacidade destruidora das potentes armas de que hoje dispomos, assumindo um estatuto especial as baseadas na cisão nuclear; v) as dúvidas quanto ao aproveitamento pacífico da energia nuclear; vi) as incertezas quanto ao futuro que nos é reservado pela engenharia genética e pela possibilidade de clonagem humana; vii) os enormes investimentos e recursos de que actualmente necessita a investigação científica; viii) a definição das prioridades para a prática científica; e, para os mais atentos, ix) a manutenção de desigualdades sociais, entre pessoas, entre povos, ou entre nações.

Estes são só alguns dos fenómenos que poderiam ser apresentados e que facilmente se demonstraria serem fontes de problemas e de preocupações, mas raramente se explicita a diversidade de causas que estão na sua origem. Pelo facto de não haver, por negligência ou propositadamente, um esforço sério na identificação e apresentação dessas causas, permite-se a divulgação de ideias e noções que, como já foi referido, actuam sistematicamente na consciência individual ou colectiva dos homens, ao ponto de gerarem descrença e desconfiança na evolução do conhecimento da Natureza.

Nestas condições, importa analisar a gravidade de cada uma daquelas fontes de preocupação e tentar encontrar as causas que objectivamente lhes deram origem. Nesta primeira parte do artigo, que não deve ser longa, será apresentada a análise de alguns dos aspectos referidos e que mais influenciam a opinião pública. Mas, antes de iniciar a análise proposta, importa referir que os meios de comunicação têm tomado a seu cargo a tarefa de divulgação daqueles fenómenos, e ainda bem que existe tal divulgação. O que nos deve preocupar é a sua eventual falta, bem como a possibilidade de ser incompleta ou deturpada, constituindo qualquer dessas possibilidades factores que criam as condições para que a descrença e a desconfiança perante os resultados da investigação científica se instale na mente da maior parte da população.

• A questão da poluição é uma das que merece especial atenção de grande parte da população, pois é frequentemente associada à perda de qualidade de vida, nomeadamente no aspecto da saúde, o que justifica uma reflexão sobre as suas causas.

Começemos por formular uma questão: são as ciências da natureza que nos dão os motivos para libertarmos para a atmosfera, cursos de água ou solos, o dióxido de carbono, algumas toxinas e metais pesados, entre outros agentes poluidores? Não são. Não há dúvida alguma de que a ciência nos tem dado os meios e os conhecimentos para produzirmos estas substâncias, mas não nos dá os motivos para poluirmos o nosso planeta. É a conduta humana que deve ser responsabilizada por esta poluição. Por essa razão, talvez fosse útil para a espécie humana e para as outras formas de vida na Terra que algumas das pessoas que acusam a ciência de estar na origem da poluição utilizassem o seu conhecimento para estudarem as razões que estão na origem da forma como o homem conduz os destinos da vida no planeta.

Procurando alertar os centros de poder político e económico, as diversas ciências naturais têm, por intermédio dos seus praticantes, os cientistas, avisado que as consequências dessa poluição podem ser graves para o equilíbrio ecológico que permite a vida na Terra. Por intermédio da investigação tecnológica, têm procurado, entre outros exemplos, conhecer os efeitos dos CFCs sobre a camada de ozono, apurar a real responsabilidade do dióxido de carbono e da sua conjugação com a desflorestação no aquecimento global do planeta, compreender os mecanismos de actuação das toxinas e dos metais pesados na atmosfera, nos cursos de água e nos solos, numa tentativa de mostrar as consequências destes processos e minimizar os seus efeitos.

O problema da poluição está intimamente relacionado com o estilo de vida que nos tem sido proposto, com alguns dos nossos hábitos e com algumas das pseudo-necessidades que consecutivamente em nós são criadas. Com efeito, cada vez é maior o consumo de grande variedade de bens, o qual exige uma série bastante complexa de processos de transformação de matéria prima e é normalmente acompanhado por um desperdício de recursos. Estes processos de transformação implicam a

necessidade de elevadas quantidades de energia e, como se isso não bastasse, ainda se procura realizá-los ao menor preço possível. Reside aqui uma parte considerável da origem da poluição.

É compreensível que o ser humano procure insistentemente melhorar a sua qualidade de vida, mas isso exige energia e as principais fontes de energia que actualmente se utilizam são poluidoras. É um erro pensarmos que com os recursos existentes, nomeadamente ao nível das fontes de energia, seja possível um estilo de vida duradouro baseado numa abundância a baixos custos de produção. Mas ainda é maior o erro cometido pelos países responsáveis por elevadas taxas de emissão de agentes poluidores ao não estarem dispostos a reduzir essas taxas, porventura com o argumento de que não podem correr o risco de mostrar às populações que foram enganadas quando se lhes ocultou que a abundância tem um preço, eventualmente elevado.

São estes os aspectos que devem ser discutidos pelos que acusam a actividade científica de ser a responsável pela poluição, discussão que deve começar nas escolas. Por isso, a formação dos professores também deve fazer parte a análise da globalidade dos perigos a que está exposta uma sociedade guiada pelo princípio do consumo excessivo, sem esconder as verdadeiras causas. A responsabilidade desta tarefa deve ser partilhada por professores com formações científicas, tanto em ciências naturais como em ciências sociais.

As ciências da natureza não têm a principal quota na responsabilidade pelos erros cometidos. Ao invés, através da investigação tecnológica, têm desempenhado um papel decisivo, criando condições para a procura de novas fontes de energia e com menor capacidade poluidora, pois é exactamente a transformação de energia química (cujas fontes principais são o petróleo e o carvão) em eléctrica e mecânica uma das maiores fontes de poluição. Apesar destas evidências, não se deve desresponsabilizar totalmente a ciência. Pelo contrário, julgo ser possível generalizar as palavras de Weinberg, pronunciadas a respeito da intolerância, nomeadamente religiosa, existente no mundo: "é evidente que a ciência também deu as suas próprias contribuições para os problemas do mundo, mas, em geral,

dando-nos os meios para nos matarmos uns aos outros, e não o motivo” (Weinberg, 1996 p. 238). Ao aceitar e generalizar estas palavras para um âmbito diferente daquele em que foram pronunciadas, julgo, no entanto, ser possível inferir que a verdadeira responsabilidade de qualquer acção, incluindo a poluição, reside no “motivo” e não nos “meios”.

- No que concerne à conjectura de que a ciência contribui para a *manutenção das desigualdades sociais, entre pessoas, entre povos, ou entre nações*, pode ser argumentado que a evolução científica constitui um dos pilares do modelo de desenvolvimento sócio-económico adoptado pelo mundo ocidental, o qual manteve ou deu origem à criação de maiores desigualdades sociais, entre pessoas, entre povos, ou entre nações.

Embora a questão mereça um maior esclarecimento e compreensão, não deixa de ser verdade que os benefícios resultantes da actividade científica não estão acessíveis, em graus equiparados, para toda a Humanidade. Com efeito, uma percentagem significativa da população do mundo tem fome e morre de fome ou não resiste a uma larga variedade de doenças, a mortalidade infantil continua elevada nos países subdesenvolvidos, a esperança média de vida nesses países é baixa, em grandes manchas do planeta as pessoas têm expectativas de vida muito limitadas, procurando apenas sobreviver. Esta é uma realidade comprovada, inclusivamente pela Igreja Católica, e que merece ser denunciada por todos os que acreditam na possibilidade de um mundo mais justo. O que não é aceitável, como nas próximas linhas se perceberá, é a responsabilização da ciência por tais desigualdades.

Com algum rigor no raciocínio, concluiremos que não há razão alguma que nos permita inferir que este estado de mera sobrevivência, ou de fome, ou de elevada mortalidade, não afectasse toda a Humanidade, caso tivesse sido possível prescindir da evolução científica dos últimos quatro séculos. A ciência teve um papel fulcral, sem o qual o desenvolvimento social teria sido mais lento e provavelmente diferente, pelo que não podemos saber em que fase estaríamos. Não

sabemos, por exemplo, se ainda estaria em vigor o regime escravagista, não sabemos se continuaríamos a morrer de peste negra, ou de outras doenças incuráveis no fim da Idade Média, não sabemos se, à excepção de um grupo extremamente reduzido de pessoas (os dirigentes), a Humanidade não estaria toda a sofrer e a morrer de fome.

Os problemas da fome, da baixa esperança de vida, da elevada mortalidade infantil, não são da responsabilidade da ciência. Procuremo-los nas relações que se estabeleceram entre as nações e que foram resultantes do sistema de poderes instituído. Os povos que hoje enfrentam esses problemas são os mesmos que durante séculos foram oprimidos e a quem foi negado o direito a qualquer tipo de desenvolvimento, nomeadamente o científico, realidade que, quando associada a sistemas de crenças e de divisões, inclusivamente étnicas – próprios ou estimulados do exterior –, determinou o atraso que hoje se faz sentir. A ciência não tem qualquer responsabilidade pelo facto de uma parte do mundo se ter apropriado dos recursos, inclusivamente os humanos, existentes na outra parte e de fomentar a ignorância, enquanto estratégia para manter o poder.

Sem outras razões para invocar, ainda se poderá conjecturar que o desenvolvimento científico foi mais uma das ferramentas usadas pelas potências ocidentais na subjugação de outros povos, mas o que é verdade é que essa subjugação já existia antes do início desse desenvolvimento, o que Sousa Santos admite ter sido significativo a partir do século XVIII. Há quanto tempo já os povos colonizados passavam fome, morriam prematuramente ou viviam em regime de escravatura? Havia muitos séculos.

Apesar de se constatar que não é possível uma responsabilização da ciência, pelo menos quanto aos motivos, pelos problemas que uma elevada percentagem da Humanidade enfrenta, também se reconhece que a última conjectura merece uma maior atenção. É uma realidade que a ciência pode ter fornecido os meios – quer ao nível do armamento, quer ao nível da capacidade de exploração e de transformação de recursos – para manter a dependência de uma parte da humanidade em relação à outra, mas certamente não forneceu

os motivos. Estes dependem da conduta humana.

• Apesar de não ser o que mais afecta diariamente as nossas vidas, de entre todos os fenómenos que são estudados pela investigação científica e que são objecto de crítica, a utilização da energia nuclear é, provavelmente, o mais complexo.

Com efeito, ao recordarmos a brutalidade do destino dos seres humanos que viviam em Hiroshima e Nagasaki, em Agosto de 1945, não podemos ficar indiferentes à utilização da energia nuclear para fins militares. Também não é fácil compreendermos que, após a morte de centena e meia de milhar de seres humanos, aquando da destruição destas duas cidades, se tenha optado pela continuação da fabricação de bombas nucleares cada vez mais potentes, existindo actualmente mais de duas dezenas de milhar de ogivas com capacidade para porem em risco a própria existência de vida na Terra. Apesar do problema do armamento ser o mais complexo, não nos podemos esquecer que também estão por resolver certos aspectos do aproveitamento pacífico da energia nuclear. Com efeito, não podemos menosprezar a possibilidade de explosão de um reactor, como aconteceu recentemente em Chernobyl, nem ignorar os efeitos decorrentes de uma contaminação ambiental com material radioactivo, proveniente de uma possível fuga de qualquer central nuclear.

Estas possibilidades, que não podemos esquecer nem ignorar, são uma contribuição muito significativa para uma generalização da descrença e da desconfiança nos produtos da investigação científica. No que respeita à acção educativa, tal generalização pode afectar o desempenho didáctico de qualquer professor, ameaçando, inclusivamente, a convicção tão necessária aos que leccionam disciplinas da área das ciências da natureza. São estes efeitos que aconselham a uma discussão esclarecedora do problema, nomeadamente numa instituição formadora de professores.

Porém, a complexidade do tema e a necessidade de uma discussão alargada a toda a população escolar, mesmo a quem dele tem um conhecimento muito insuficiente, ou quase nulo, implicam a abordagem, ainda que de forma elementar e sucinta, de três aspectos

complementares: a evolução do conhecimento do átomo e do seu núcleo; a obtenção de energia eléctrica; a utilização da energia nuclear na produção de armas.

– O conhecimento do átomo e do seu núcleo está associado à necessidade intemporal – material ou intelectual – do homem em conhecer a constituição da matéria e prever o seu comportamento, necessidade que, no que respeita à civilização ocidental, parece ter as suas origens no distante século VII a.C., quando Tales de Mileto acreditou que era possível compreender as forças da natureza sem as divinizar e procurou um elemento que fosse a causa primeira de todas as coisas existentes. Estava lançado o desafio e criada a curiosidade, havia uma nova necessidade.

Nos três séculos seguintes foram elaboradas duas teorias: a primeira explicava a matéria com base na existência de pequenas unidades indivisíveis (átomos, em grego antigo) e é devida a Leucipo e Demócrito de Abdera, sendo posteriormente aceite por Epicuro de Samos e Caro Tito Lucrécio; a segunda defendia que todas as substâncias eram formadas a partir de quatro elementos (água, ar, fogo e terra), a que se associavam quatro qualidades. Esta teoria, para a qual contribuíram Tales, Anaximenes, Anaximandro, Heraclito e Empedócles e que foi elaborada por um dos espíritos mais ilustres que a humanidade criou, Aristóteles, mostrou-se inconsequente na explicação de fenómenos tão elementares como o das transformações das substâncias. Apesar disso, prevaleceu durante 22 séculos. Ao invés, a teoria atómica de Leucipo e Demócrito foi ignorada no mundo cristão, sendo, no entanto, conservada pela civilização árabe, que traduziu grande parte das obras gregas.

O mundo ocidental só teve conhecimento da teoria atómica, de Leucipo e de Demócrito, no segundo milénio da nossa era. Foi a tradução da obra completa de Aristóteles, a partir do século XIII, bem como as cruzadas à Terra Santa e ainda a divulgação da cultura árabe que mostraram já haver sido elaborada uma teoria baseada na existência de átomos. Neste processo de divulgação da cultura árabe e, em consequência, da ciência grega, o califado de Córdova teve uma importância decisiva, pois

alguns intelectuais do início do segundo milénio, dos quais se destaca o Papa Silvestre II, contactaram com a civilização e com o conhecimento árabes no sul de Espanha.

Apesar da profunda influência que o conhecimento grego exerceu no pensamento ocidental, a verdade é que a teoria dos quatro elementos, de Aristóteles, se mostrava incapaz de explicar as transformações de matéria e a enorme diversidade de características e propriedades dos objectos. De forma similar, o modelo de átomo, de Leucipo e de Demócrito, também não explicava essas transformações e essas propriedades.

Não obstante, esse modelo atómico previa a descontinuidade da matéria e, em consequência, a existência do vazio, noções indispensáveis à criação, no início do século XIX, da primeira teoria atómica da era moderna, a qual, em certa perspectiva, se pode considerar como o resultado da associação entre a evolução das ideias e dos conhecimentos acerca do comportamento e das propriedades da matéria e a permanente necessidade intelectual e material do homem em conhecer a sua constituição. Como já constatámos, a teoria atómica tem sido a principal impulsionadora da evolução científica e tecnológica dos últimos duzentos ou, pelo menos, cem anos e é responsável pela existência da maior parte dos bens tecnologicamente evoluídos de que hoje dispomos. Foi uma boa criação do espírito humano e, em certo sentido, veio responder a preocupações intelectuais já manifestadas no distante século VII a. C.

No que respeita ao tema em discussão, a descoberta das radiações nucleares esteve, logo nos últimos quatro anos do século XIX, associada à evolução da noção de átomo, pois decorreu de investigações que também mostraram que o átomo é composto por uma parte positiva e outra negativa. Entre 1905 e 1911, foi o estudo do comportamento dessas radiações, exactamente a acção das partículas α sobre a matéria, que possibilitou a Rutherford a descoberta do núcleo atómico. Até à década de 30, foi ainda o estudo das radiações nucleares, especificamente da estrutura da partícula α , que possibilitou o primeiro conhecimento completo sobre a constituição do núcleo, nomeadamente a existência do neutrão. A descoberta da energia nuclear resultou do estudo da

desintegração espontânea – não provocada – dos núcleos instáveis, bem como do seu comportamento perante situações criadas exteriormente, tal como o bombardeamento do urânio com neutrões, ou seja, foi apenas uma das consequências do estudo do comportamento espontâneo ou provocado do átomo e especificamente do núcleo atómico.

Nesta linha de pensamento, as radiações nucleares constituem apenas um dos produtos da procura do homem de conhecer a natureza sem a divinizar, como Tales sugeriu no distante século VII a. C. Não vale a pena pensarmos que seria possível continuar a ignorar os fenómenos naturais, pois a tentativa de os conhecer sempre fez parte da natureza humana.

– Quanto ao aproveitamento da energia nuclear para fins pacíficos, ou seja, a obtenção de energia eléctrica, qualquer análise deve partir da assunção de que o processo comporta riscos, os quais consistem na possibilidade, ainda que mínima, de explosão de um reactor, bem como na possibilidade apreciável de derrames que contaminarão a atmosfera, os solos e os cursos de água que arrefecem a central, fenómeno que também poderá ocorrer no processo de tratamento ou eliminação dos resíduos.

Mas, ao analisarmos estes riscos, não nos podemos limitar a dizer que eles existem, mas que globalmente os benefícios da actividade científica ainda são mais evidentes que os problemas que levantou. Temos de procurar conhecer as suas origens. Tais riscos, enormes e reais, são apenas mais uma parte do preço que, como já foi salientado, temos de pagar por necessitarmos de grandes quantidades de energia, as quais são imprescindíveis para a manutenção da sociedade de abundância de bens que os responsáveis políticos dos últimos cinquenta anos nos têm vindo a prometer. Numa outra perspectiva, são uma consequência da natural tendência do ser humano de procurar constantemente melhorar a sua qualidade de vida. Mas, em qualquer das interpretações, não faz qualquer sentido ignorá-los, pois a utilização da energia nuclear para obtenção de energia eléctrica é uma realidade da qual não parece estarmos dispostos a abdicar. O que estas constatações aconselham é a promoção da investigação científica no sentido de se

poder evitar qualquer catástrofe ou minimizar os efeitos de uma incorrecta utilização dos meios necessários para aproveitamento da energia existente no núcleo do átomo.

Voltam a confirmar-se as palavras de Weinberg (1996), dado que, na eventualidade de uma catástrofe de dimensão apreciável, mais uma vez se verifica que a ciência pode ter contribuído com os meios, mas não com os motivos. Mas, na possibilidade desta catástrofe, não podemos associar os motivos à procura de uma vida melhor por parte da humanidade. Os motivos estão agora dependentes do grau de responsabilidade daqueles que, ao governarem, decidem o futuro da vida na Terra, pois os possíveis riscos são sobejamente conhecidos.

Embora actualmente se desenvolva a pesquisa científica na procura de novas fontes de energia, não poluentes, não radioactivas e constantemente renováveis, nem sempre se teve a consciência da necessidade desta pesquisa. Aquando da descoberta da possibilidade de utilização da energia libertada na cisão do urânio, alguns cientistas viram nessa descoberta uma forma de dignificação do homem. O grande físico e lutador pela liberdade, Aurélio Marques da Silva, escreveu, na década de 40: "... quando o homem puder dispor de uma fonte de energia de tal grandiosidade, a vida social sofrerá necessariamente uma remodelação profunda. A máquina substituirá quase completamente o trabalho manual; o preço de custo dos artigos manufacturados descerá grandemente. E isto traduzir-se-á necessariamente por uma notável elevação do nível de vida, pela redução dos trabalhos degradantes e por uma melhoria das condições materiais de todos" (Silva, citado por Gibert, 1982, p. 215).

— No que concerne ao aproveitamento da utilização da energia nuclear para fins bélicos, a questão ainda é mais delicada.

Não há qualquer dúvida de que foi com entusiasmo que a comunidade científica produziu as duas primeiras bombas que destruíram Hiroshima e Nagasaki. Também não devemos ocultar que foi um dos espíritos mais livres e mais pacíficos que a humanidade criou, Albert Einstein, que, por sugestão de Szilard e Wigner, em duas cartas enviadas ao presidente Franklin Roosevelt, sugeriu a produção da nova bomba. Seria ainda de grande hipocrisia tentar

justificar o lançamento das duas bombas com o relatório do comandante das forças americanas no Pacífico, onde se afirmava que a invasão do Japão poderia provocar várias centenas de milhar de mortes.

Com o lançamento das duas bombas morreram de imediato, segundo algumas estimativas, cerca de 150000 a 200000 pessoas e 20000 morreram posteriormente, vítimas de doenças provocadas pelas radiações a que foram submetidas. Sabemos isto hoje. Mas, quando a comunidade científica aceitou o desafio de planear e construir as bombas, não se sabia. Além disso, devemos tentar perceber os horrores da Segunda Guerra para encontrarmos uma razão válida para o entusiasmo com que as três primeiras bombas foram produzidas.

As cartas de Einstein a Roosevelt indicam as razões que o levavam a admitir que a Alemanha planeava construir a nova bomba e estava em condições de alcançar esse objectivo. Com efeito, alguma da melhor massa cinzenta existente na Europa foi expulsa das universidades alemãs e partiu para os Estados Unidos para fugir ao regime nazi, levando informações de que era possível a construção de uma bomba de tipo novo e extremamente potente e que a Alemanha estava em condições de a construir, pois controlava alguns dos melhores institutos de física teórica, como o Instituto de Física Kaiser Wilhelm — onde se realizavam investigações com o urânio — e ainda dispunha de eminentes cientistas, tais como Werner Heisenberg, cujo papel nunca foi inteiramente esclarecido no pós-guerra, embora ele próprio tenha admitido que o projecto que orientou se destinava à obtenção de energia para processos industriais. Além destas informações, também se sabia que o governo alemão havia proibido a exportação de urânio e que montara fábricas para obtenção de água pesada, medidas que constituíam sinais de que poderia estar disposto a produzir a nova bomba. Por estas razões, não é de admirar que tenham sido cientistas europeus, da craveira de Einstein, Fermi, Wigner ou Szilard, que tenham proposto ao governo americano a construção da bomba atómica.

Após a decisão político-militar de construir a bomba, muitos Prémios Nobel europeus, em Física, participaram na sua construção.

No entanto, também foram estes físicos que procuraram mostrar que não havia justificação para que a sua fabricação continuasse, o que ocorreu após Goudsmith ter constatado, em 1943, que a Alemanha estava extremamente atrasada nas investigações fundamentais. A maior parte dos investigadores que trabalhavam no projecto Manhattan fizeram saber que nada justificava a produção da bomba, pois se o atraso alemão era tão grande, era admissível que o programa japonês, caso existisse, ainda estivesse mais atrasado. Einstein comentou acerca das duas cartas que enviara ao Presidente Roosevelt: “se tivesse sabido que os alemães não seriam bem sucedidos na produção da bomba atômica, não teria levantado um dedo” (Einstein, citado por Pais, 1993, p. 555). Szilard fez parte de um grupo de sete cientistas que elaborou o designado Informe Franck, onde se apelava à não continuação das investigações. Niels Bohr elaborou um documento, que foi entregue a Roosevelt e Churchill, onde alertava para as consequências da utilização da nova arma. (Seria desgastante apresentar aqui todas as tentativas dos cientistas para mostrar os perigos que poderiam advir da corrida ao armamento atômico. No entanto, recomendo a leitura, entre outros documentos, do site: http://omega.ilce.edu.max:3000/sites/ciencia/volumen2/ciencia3/061/htm/sec_5.htm, onde se mostra o empenho da comunidade científica na produção da bomba, bem como as suas reservas, após conhecimento de que a Alemanha estava bastante atrasada nas investigações fundamentais.)

Apesar das reacções da comunidade científica, bem como das reservas de alguns responsáveis militares, as duas primeiras bombas atômicas foram lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki, em Agosto de 1945. Os resultados já apresentados mostram que os efeitos foram devastadores. As justificações para o lançamento são de ordem vária, no entanto, em todos os documentos sobre o processo se encontra a figura de alguns generais, como Leslie Groves, que sempre defenderam a sua utilização como forma de persuadir o Japão a capitular. Alguns analistas referem que a morte prematura de Roosevelt pode ter catalisado o processo. Outros são da opinião de que o lançamento se destinou a mostrar à nova potência emergente da Guerra, a União

Soviética, que o Ocidente era mais forte do ponto de vista militar. No entanto, todos estão de acordo, incluindo-se aqui a Igreja Católica, pelas palavras de Paulo VI, que a destruição e as mortes em Hisoshima e Nagasaki foram actos da mais odiosa barbárie.

Após o lançamento das bombas, e mostrando-se incapaz de travar o processo, a mesma comunidade científica que as produziu voltou a reagir, no sentido de evitar novas experiências desse tipo. A título de exemplo, consideremos os seguintes casos: o físico Robert Oppenheimer, que foi o responsável científico pela produção das bombas, foi perseguido e condenado, alegadamente por pôr em causa a segurança do estado, exactamente por reagir contra a continuação da produção de outras armas semelhantes; a maior parte dos cientistas atômicos, juntamente com Einstein, reagiu de imediato contra esta perseguição; o grande químico Linus Pauling recebeu dois prémios Nobel, o da química em 1954 e o da paz em 1962, o qual lhe foi atribuído pela sua campanha contra as armas nucleares, campanha que culminou com a organização de um abaixo-assinado que recolheu cerca de onze mil assinaturas de cientistas de todo o mundo. O abaixo-assinado foi entregue na ONU e foi uma valiosa contribuição para a proibição de ensaios nucleares na atmosfera.

A comunidade científica foi responsável pelo lançamento das bombas atômicas e pela sua produção, no entanto, soube compreender que a humanidade estava em perigo e que deveria evitar esse perigoso caminho.

Apesar destes esforços, o que se seguiu após a segunda guerra mundial foi uma corrida ao armamento nuclear, principalmente pelas duas novas potências, pelo que o perigo de uma guerra atômica foi por diversas vezes evidente. Esperemos que o sentido de responsabilidade dos homens e a conduta dos dirigentes sejam suficientes para impedir a destruição da vida no nosso planeta. Mais do que nunca, a ciência, com a fabricação de bombas cada vez mais potentes, deu ao homem os meios para se auto-destruir, mas os motivos consistiram numa guerra fria entre dois sistemas antagónicos de organização política, social e económica da humanidade, não sendo da responsabilidade da ciência. É óbvio que foi a investigação científica que forneceu os conhecimentos para que

estas armas fossem construídas, mas as dinâmicas estratégico-políticas não são da sua responsabilidade.

Para Freud, a ciência era uma das maiores manifestações da civilização. No entanto, acreditava que o ser humano é agressivo e auto-destrutivo, chegando a admitir que “a humanidade conseguiu o domínio sobre as forças da natureza numa tal extensão que, com a sua ajuda, não terá dificuldade em se exterminar mutuamente até ao último homem” (Freud, citado por Holton, 1998, p. 31). Mas a forma como consecutivamente se evitou o confronto que, desde os anos 60 e da crise da Baía dos Porcos, pareceu por diversas vezes iminente, bem como a assinatura dos tratados sobre o controlo do armamento nuclear e sua redução não parecem dar razão ao pai da psicanálise. No entanto, devemos estar atentos.

http://omega.ilce.edu.max:3000/sites/ciencia/volumen2/ciencia3/061/htm/sec_5.htm
(Historia de la primera bomba)
<http://www.sbgq.org.br/divcientificas/DIV-FQ/pauling.html> (2001: Centenário do nascimento de Linus Pauling)

Bibliografia

- Baptista, A. (2002). *O Discurso pós-moderno contra a ciência*. Lisboa: Gradiva - Publicações, Lda.
- Gibert, A. (1982). *Origens históricas da Física Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holton, G. (1998). *A Cultura científica e os seus inimigos*. Lisboa: Gradiva - Publicações, Lda.
- Pais, A. (1993). *Subtil é o Senhor – vida e pensamento de Albert Einstein*. Lisboa: Gradiva - Publicações, Lda.
- Santos, B. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. (1998) (10ª edição). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Weinberg, S. (1996). *Sonhos de uma teoria final*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.

<http://www.dhi.uem.br/docentes/jurandir/jurandir-boaven1.htm> (Entrevista com o Professor Boaventura de Sousa Santos, 1995)

O Ensino Superior Público em Turismo em Portugal

Eva Milheiro

Escola Superior de
Educação de Portalegre

Resumo

A formação em turismo em Portugal é relativamente recente, principalmente no que se refere ao ensino superior público. No entanto, e mais concretamente na década de 90, surgiram vários cursos na área do turismo no ensino superior politécnico e assistiu-se a uma proliferação de cursos bietápicos de licenciatura, em consequência de legislação aprovada para o efeito.

Este artigo pretende apresentar uma panorâmica geral do que existe em termos de cursos superiores na área do turismo em Portugal.

Introdução

O turismo é um sector económico que tem vindo a conhecer um extraordinário crescimento nos dois últimos séculos, de tal forma que alguns autores afirmam ter sido o século XX o século do turismo.

É um sector transdisciplinar, cujo conhecimento exige o estudo de várias ciências, sejam elas nas áreas da economia, da geografia, da sociologia, da psicologia, da antropologia, do planeamento, da gestão e, não menos importante, da estatística. Aliás, sem dados estatísticos actualizados não poderíamos afirmar que o turismo é o terceiro maior sector a nível mundial e emprega cerca de 1/3 da população.

É, no entanto, um sector que conhece graves problemas estruturais, de que o caso

português é um bom exemplo, como sejam a sazonalidade, a concentração geográfica da procura, a imobilidade da oferta, entre outros.

Colocam-se, assim, sérios desafios à gestão dos empreendimentos, que são agravados por um outro problema: a falta de formação dos profissionais do sector. Tal obriga, frequentemente, a um recurso a mão-de-obra temporária, ou seja, trabalhadores de outros sectores, que muitas vezes deixam as suas profissões durante os meses que consideramos de época alta e ocupam-se nos vários ramos do sector turístico, com mais expressão para os sectores hoteleiro e similares.

Esta falta de formação é particularmente grave, na medida em que resulta numa deficiente qualidade do serviço prestado, o que deteriora a imagem de Portugal enquanto destino turístico de qualidade.

O desenvolvimento de produtos turísticos que asseguram uma procura razoavelmente constante ao longo do ano, como são os casos do Turismo em Espaço Rural (TER) e do turismo ambiental e desportivo, tem vindo a orientar a política de formação profissional, com a criação de cursos profissionais de nível III, em que se valorizam estas temáticas.

Breve resenha histórica

Quando se fala em educação em turismo em Portugal, é inevitável referir o actual Instituto Nacional de Formação Turística (INFT), criado em 1965 pelo Estado Português e inicialmente designado Centro Nacional de

Formação Turística e Hoteleira (a designação de INFT só foi adoptada em 1979).

Contudo, foram instituições do ensino privado as precursoras do ensino em turismo no nosso país: o Instituto de Novas Profissões e o Instituto Superior de Línguas e Administração, com a abertura dos primeiros dois cursos regulares de formação em turismo, que se iniciaram em 1963/64.

Durante as décadas de 60 e 70, a formação em turismo era essencialmente direccionada para a área da hotelaria, o que era bastante restritivo, dada a amplitude do sistema turístico.

Nos finais da década de 80, começa a perceber-se uma perspectiva mais holística da formação (Salgado, 2001), devido ao aparecimento de especializações em turismo, vindas de áreas tão diversas como a economia, a geografia, a sociologia, a gestão, o planeamento e outras.

Em 1986, surgem no domínio do sector privado os primeiros cursos a atribuírem o grau de bacharelato em Portugal.

Ao nível do ensino superior público, foi a Universidade de Aveiro que, em 1988, promoveu o reconhecimento do valor da educação e formação em turismo ao nível universitário, com a criação da Licenciatura em Gestão e Planeamento em Turismo.

Em 1991, o INFT criou a Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril.

A década de 90 conheceu uma generalização de cursos de turismo no ensino superior politécnico, mas a recente proliferação de licenciaturas em turismo, no ano lectivo de 1998/99, fica a dever-se ao Decreto-Lei e à Portaria que regulam e aprovam o regulamento geral da criação de cursos bietápicas de licenciaturas das escolas de ensino superior politécnico.

A formação na área do turismo ao nível superior

Em Portugal, são três os ministérios do Governo¹ que têm intervenção directa na política de formação profissional em turismo: o Ministério da Educação, o Ministério da Economia e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

O Ministério da Educação é responsável pelos cursos de formação profissional de turismo através das escolas profissionais e das escolas secundárias (em breve, segundo se espera). Ao nível superior, são as escolas superiores do subsistema do ensino superior politécnico e as universidades que são responsáveis pelos diversos cursos na área do turismo. Não se pode, contudo, deixar de referir a oferta educativa na área do turismo ao nível do ensino superior privado e cooperativo.

O Ministério da Economia tutela o INFT, que detém a responsabilidade da formação profissional nas Escolas de Turismo e Hotelaria. De realçar, mais uma vez, a existência da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (ESHTE).

O Ministério do Trabalho e da Solidariedade, através dos centros de formação do Instituto de Emprego e Formação Profissional, ministra diversos cursos de formação profissional na área da hotelaria, restauração e turismo.

Neste artigo, não pretendemos, porém, aprofundar os outros níveis de ensino, pelo que nos vamos debruçar unicamente sobre a formação na área do turismo a nível superior.

Como já se referiu anteriormente, a Universidade de Aveiro foi pioneira na implementação do ensino do turismo a nível universitário. No entanto, outros cursos se lhe seguiram, pelo que actualmente o cenário do ensino do turismo em Portugal é já extenso, com vários politécnicos a oferecerem cursos de turismo nas suas escolas, conferindo o grau de bacharelato ou licenciatura.

Assim, conferindo unicamente o grau de licenciatura, temos a Universidade de Aveiro, cuja Licenciatura em Gestão e Planeamento em Turismo teve o seu início no ano lectivo de 1988/89, e ainda a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, com a licenciatura em Recreação, Lazer e Turismo.

O grau de bacharelato, sem possibilidade de continuação para obtenção do grau de licenciatura, é oferecido pela ESHTTE, com o curso de Cozinha e Produção Alimentar.

Todas as outras escolas oferecem licenciaturas bietápicas.

São apresentados os cursos de turismo no ensino superior público em Portugal na tabela seguinte:

UAveiro
Gestão e Planeamento em Turismo
IPVC – ESTG (Viana do Castelo)
Turismo
UALgarve – ESGHT (Faro)
Turismo
Gestão Hoteleira
UALgarve – ESGHT (Portimão)
Gestão Hoteleira
Turismo
ESHTE (Estoril)
Direcção e Gestão Hoteleira
Direcção e Gestão de Operadores Turísticos
Informação Turística
IPBeja – ESTIG
Estratégia e Gestão Turísticas
IPP – ESE (Portalegre)
Turismo e Termalismo
IPC – ESE (Coimbra)
Turismo
IPC – ESA (Coimbra)
Eco-Agroturismo
IPT – ESG (Tomar)
Gestão Turística e Cultural
IPL – ESE (Leiria)
Turismo
UTAD (Chaves)
Recreação, Lazer e Turismo
IPV – EST (Viseu)
Turismo
IPV – ESTG (Lamego)
Gestão Turística, Cultural e Patrimonial
IPL – ESTM (Peniche)
Gestão Turística e Hoteleira
Turismo e Mar
IPB – ESTGM (Mirandela)
Planeamento e Gestão em Turismo
IPG – ESTT (Seia)
Turismo

Fonte: SNESup, 2002.

Considerações finais

De acordo com a breve descrição apresentada neste artigo sobre a situação do ensino superior público em turismo em

Portugal, podemos concluir que esta é muito recente e que resulta do próprio crescimento e estabilidade do sector que se fez sentir nos últimos vinte anos.

A necessidade crescente de pessoal nas áreas administrativa e empresarial, a par com o reconhecimento da importância económica do sector para a economia portuguesa, fez com que aumentasse a aposta na formação em turismo, tendo em vista a qualificação dos profissionais do sector.

Sendo o turismo um sistema complexo, cujo funcionamento equilibrado depende de um variado conjunto de outros sistemas, de que se destacam os sistemas social, económico, ambiental ou político, o seu conhecimento implica o conhecimento de vários outros ramos do conhecimento, desde a economia, a gestão, a estatística à sociologia, à psicologia ou à geografia. Esta preocupação é notória nos planos curriculares dos vários cursos aqui apresentados, que (apesar de cada um se encontrar, ou não, mais direccionado para uma dada área mais específica) contemplam disciplinas de várias áreas científicas, o que reforça a ideia manifesta quanto à transdisciplinaridade do sector.

Para concluir, devemos manifestar a opinião de que a formação em turismo é imprescindível para que Portugal se torne um destino de turismo de qualidade e que se devem sensibilizar os alunos para as suas responsabilidades enquanto futuros técnicos de turismo e para o respeito que tal implica pela gestão dos recursos turísticos do país.

Não menos importante se torna dignificar o ensino do turismo em Portugal e combater a ideia generalizada de que os alunos de turismo escolhem este curso pelas eventuais oportunidades que ele poderá proporcionar de conhecer diferentes locais, ou “de passear” (ideia esta presente mesmo na nossa instituição) e não pelo facto de o turismo constituir uma área do conhecimento digna de ser estudada.

Bibliografia

- Cunha, Licínio. *Economia e Política do Turismo*. McGraw-Hill, Lisboa, 1997.
- EUROSTAT. *Tourism in Europe: Key figures 1997-1998*.
- Salgado, Manuel; Costa, Carlos; Curado, Hermínio. *A formação no sector do turismo*. Seminário sobre novas Estratégias para o Turismo, AIP, Europarque, 16 e 17 de Novembro de 2000.
- Sindicato Nacional do Ensino Superior. URL: <http://www.snesup.pt>

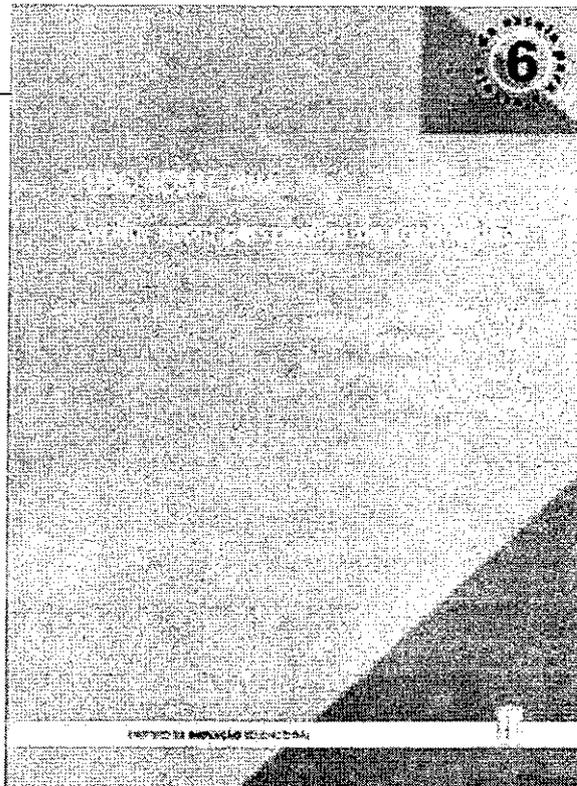
Notas

- ¹ À data de elaboração deste artigo, ainda não tinha ocorrido a reestruturação a nível ministerial.

Ana Cristina Ginja, M^a Manuela de Jesus,
M^a Margarida Quintelas, Olga Ludovico,

Tudo sobre mim... Avaliar numa Perspectiva de Continuidade

Lisboa, Instituto de
Inovação Educacional, 2000.



A publicação da Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar consagrou definitivamente este ciclo de ensino como a 1^a etapa da Educação Básica, podendo ser também considerada como uma etapa transitória entre as aprendizagens realizadas no contexto familiar e o Ensino Básico.

As transições e as mudanças podem constituir, para as crianças pequenas, momentos de desenvolvimento e aprendizagem, quando vividas como um processo que se caracterize pela continuidade e transversalidade.

Mais do que de cenários desligados, as crianças devem beneficiar de sistemas de educação articulados, de forma a que o sucesso das experiências educativas vividas num contexto não se anulem, mas, pelo contrário, se ampliem, ao serem continuadas no ciclo seguinte.

A continuidade das aprendizagens entre ciclos passa necessariamente por várias dimensões, onde a troca de informação e comunicação entre os profissionais envolvidos no processo se reveste de uma importância fundamental.

Tudo sobre mim... Avaliar numa perspectiva de continuidade é o resultado de uma reflexão que, tendo como pano de fundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, se constitui como um instrumento estratégico de observação, registo e avaliação das experiências e aprendizagens da criança, valorizando o papel desta em todo o processo.

Elaborado na primeira pessoa, este instrumento poderá ajudar à agregação de esforços entre pais, educadores de infância e professores do 1^o Ciclo, no sentido de facilitar as transições, apelando à re-humanização da educação escolar num esforço de a tornar mais acolhedora e eficaz.

Ana Maria Garcia

Rubem Alves, A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir

Porto, Edições Asa, 2001.



A descoberta emocionante de uma escola: sem turmas, sem salas, sem testes, sem sineta, ... mas *onde se aprende o que se vive e se vive o que se aprende...* motivou o autor a publicar seis crônicas sobre a Escola da Ponte, no jornal *Correio Popular*, de Campinas, Brasil.

Esta obra consiste num conjunto de narrativas dedicadas à Escola da Ponte, produzidas na sequência do convite efectuado pelo Centro de Formação Camilo Castelo Branco, de Vila Nova de Famalicão, a Rubem Alves, professor emérito da Unicamp, Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

Em cada uma das crônicas, o autor reflecte sobre alguns pressupostos que fazem desta comunidade educativa uma escola diferente e polémica.

Analista, Rubem começa por relembrar os Mestres Zen, cujo objectivo pedagógico era levar os seus alunos a desaprender: *esquecer o que se sabe para se ver o que não se via e poder ficar iluminado*. É esta experiência, que ocorreu com o autor enquanto visitava a escola, que tenta transmitir nas suas crônicas.

Na 1ª crônica elucida os leitores sobre a forma como teve conhecimento da Escola e fala dos primeiros contactos e do início do encantamento que o perseguiu durante toda a visita.

A (in)disciplina, a organização do espaço, os métodos, o programa, o papel do aluno e do professor nesta escola são temas sobre os quais o autor lança um olhar reflexivo, nas restantes crônicas.

Através dos olhos e do coração, Rubem vai progressivamente conhecendo a escola pela qual se apaixonou e relatando a experiência de iluminação com que foi agraciado. Uma escola onde a convergência de vontades e a paciência podem transformar alunos em crianças *tranquilas e felizes*; onde os saberes são gerados e não transmitidos; onde se valorizam as diferenças individuais, a cooperação, a construção do pensamento reflexivo e crítico; onde *o aluno é o verdadeiro currículo e a aprendizagem um empreendimento comunitário, uma expressão de solidariedade*.

Esta obra, organizada e prefaciada por Ademar Ferreira dos Santos, integra, ainda, um texto do professor José Pacheco, um comentário à visita por professores da Escola, uma reflexão, em forma de diário, sobre diversos temas de educação, por Pedro Barbas, ilustrações dos alunos da escola, o texto de uma crônica dita por Fernando Alves na TSF e, em anexo, o programa de estágio da Escola da Ponte.

Fátima Ferreira



Design Gráfico: Cristina Sala