

**Modelos Curriculares na Educação de Infância:
O enfoque na Expressão Dramática
Da Teoria às Práticas**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área de Currículo

Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki

Fevereiro de 2013



Agradecimentos

A presente investigação teve o contributo e a participação relevantes de diferentes pessoas e instituições, às quais expresso os meus agradecimentos. De uma forma especial quero agradecer:

À Professora Doutora Jesus Maria Sousa, orientadora científica desta investigação, pelas sugestões profícuas e rigor no acompanhamento científico, no sentido de materializar o desenvolvimento da investigação, com confiança, entusiasmo e envolvimento.

À Universidade da Madeira, nomeadamente ao Centro de Competência de Ciências Sociais - CCCS, de forma muito particular a todos os colegas do Departamento de Ciências da Educação, ao Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira - CIE - UMa, ao Gabinete de Apoio ao Estudante e aos Serviços Académicos, pela criação de condições facilitadoras para a realização deste trabalho de investigação.

Ao CITMA - Centro de Investigação e Tecnologia da Madeira, à sua equipa, pelo apoio e incentivo que tornaram possível a concretização deste projeto de investigação.

À SREC - Secretaria Regional da Educação e Cultura (hoje, SRERH - Secretaria Regional da Educação e dos Recursos Humanos) pela autorização para a realização desta investigação, nas diferentes instituições de Educação de Infância.

Ao TEF Companhia de Teatro e ao Gabinete Coordenador de Educação Artística, enquanto laboratórios da minha formação artística no mundo da Expressão Dramática e do Teatro.

Ao Clube das Magníficas, nomeadamente à Professora Lígia Brazão, pela amizade, partilha de saberes e momentos de convívio inesquecíveis. É neste espaço que sinto que viver em companhia real e espiritual aguça a coragem e desenvolve as nossas potencialidades humanas e artísticas.

A todos os educadores cooperantes do DCE - CCCS da Universidade da Madeira, no âmbito do antigo Curso de Educação de Infância e do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pelos proveitosos diálogos, informação facultada, confiança e disponibilidade transmitida. Queria destacar

as educadoras Beta Carvalho e Elisabete Adriana Correia, pois compartilharam comigo os seus saberes e experiências de uma forma mais aprofundada.

Ao pessoal docente e não docente das instituições de Educação de Infância o Carrocel e o Girassol, pelo carinho e pela atenção com que me receberam durante o decurso deste trabalho.

A todas as crianças, envolvidas nesta caminhada, precursoras da expressão dramática aliada à criatividade e imaginação de cada um e de todos, num contexto de alegria que irradiava uma força anímica especial.

Aos meus amigos, oriundos dos vários pontos do nosso planeta Terra.

Ao meu amigo Paulo Brazão e Maria José Camacho pela reflexão desenvolvida ao longo da realização desta tese que levou à construção de trajetórias de fluências entre a teoria e as práticas pedagógicas e vice-versa.

Às minhas amigas Márcia Rodrigues e Graça Corte pela ajuda preciosa na revisão de texto.

À minha família e a todos os meus Anjos-da-Guarda, que são referências importantes na construção da minha vida pessoal e profissional. De forma especial ao meu consorte, R. Kot-Kotecki, com o qual construo o arco-íris apaixonado da vida.

Mensagem

Esta mensagem poderia ser dirigida a todos os Atores Educativos. Especialmente aos Educadores enquanto Artistas de Currículo.

Mensagem Internacional do Dia Mundial de Teatro de 2012

(Transcrição)

Sinto-me muito honrado por o Instituto Internacional do Teatro (ITI) da UNESCO me ter dado o prazer de fazer o discurso comemorativo do 50.º aniversário do Dia Mundial do Teatro. Vou dirigir os meus breves comentários aos meus colegas de teatro, aos meus pares e camaradas.

Façam o vosso trabalho ser convincente e original. Façam-no ser profundo, emocionante, apelativo e único. Façam-no de forma a ajudar-nos a questionar o que é ser-se humano e façam com que esta reflexão seja abençoada pelo coração, com sinceridade, franqueza e elegância. Façam por vencer a adversidade, a censura, a pobreza e o niilismo, como tantos de vocês já foram seguramente obrigados a fazer.

Façam por ser abençoados pelo talento e pelo rigor, mostrando-nos o palpitar do coração humano, em toda a sua complexidade, e humildade e curiosidade de forma a fazer disso a obra da vossa vida. E deem o melhor de vocês, porque somente será possível com o melhor de vocês, e mesmo assim só em muito raros e breves momentos, tentem arduamente concentrarem-se na pergunta mais básica:

Como é que vivemos?

Bom espetáculo (Malkovich, 2012).

Tradução de Luísa Marques e revisão de Eugénia Vasques
Escola Superior de Teatro e Cinema

Resumo

Esta investigação, de natureza qualitativa, pretendeu num primeiro propósito compreender a importância do currículo enquanto referencial para o desenvolvimento da educação ao longo dos tempos, desde as teorias tradicionais às teorias críticas e pós-críticas. Num segundo propósito, analisar teoricamente três modelos curriculares (*High Scope*, Movimento da Escola Moderna, *Reggio Emilia*), no âmbito da educação de infância, à luz de uma educação preconizada na atualidade e compreender a valorização do domínio da expressão dramática nos modelos curriculares em estudo.

Como terceiro propósito, pretendeu, através de um estudo de caso, verificar a dinâmica da atividade de expressão dramática inerente às práticas pedagógicas dos educadores de infância cooperantes no curso de Licenciatura em Educação de Infância, da Universidade da Madeira. Entrevistámos um grupo de quinze educadores cooperantes, observámos as práticas pedagógicas de dois educadores no âmbito da expressão dramática e registámos ainda as atividades realizadas pelas crianças.

Quanto aos resultados, reforçámos a ideia que os modelos curriculares são gramáticas pedagógicas importantes para as práticas dos educadores de infância. Relativamente às práticas pedagógicas observadas no domínio da expressão dramática, estas revelaram que é necessário aperfeiçoar os referenciais teóricos dos educadores, bem como a construção da planificação de atividades para garantir uma intervenção sustentada e um maior espaço de manobra à criança num contexto de aprendizagem autêntica e significativa.

Palavras-Chave: expressão dramática, modelos curriculares, prática pedagógica, educação pré-escolar.

Abstract

This qualitative research intended at first to understand the importance of the curriculum as a reference for the development of education throughout the ages, from traditional to critical and post-critical theories. In a second moment, analyze from a theoretical standpoint three widely recognized models in the current educational curriculum in the context of early primary education: High Scope, Modern School Movement and *Reggio Emilia*, according to an education today advocated, and to understand the area of dramatic expression in the curriculum models under study.

The third purpose of this research was to verify, through a case study, the dynamic of the pedagogical practices of kindergarten teachers cooperating in the Preschool Education Degree in Madeira University. We interviewed a group of fifteen kindergarten teachers and observed the pedagogical practices of two of them at the level of dramatic expression, also giving focus to the activities performed by children.

As a result, we emphasize that the curriculum models are important pedagogical grammars to the practices of kindergarten teachers. Regarding the pedagogical practices observed in the area of dramatic expression we came to the conclusion that it is necessary to improve the theoretical curriculum models of kindergarten teachers as well as the planning of the activities to ensure a sustained intervention and to develop drama expression in a more freely environment in a context of authentic and meaningful learning.

Keywords: dramatic expression, curricular models, teaching practice, preschool education.

Résumé

Cette recherche, de nature qualitative, a eu pour but dans un premier temps de comprendre l'importance des études curriculaires étant une référence pour l'éducation au long des temps, depuis les théories traditionnelles aux théories critiques et post-critiques. Et dans un deuxième d'analyser théoriquement trois modèles curriculaires (*High Scope*, Mouvement de l'École Moderne, *Reggio Emilia*), dans le cadre de l'éducation en maternelle, à la lumière d'une éducation préconisée actuellement, et comprendre la valorisation du domaine de l'expression dramatique dans les modèles curriculaires objets de l'étude.

Dans un troisième temps, le but a été, par une étude de cas, de vérifier la dynamique de l'activité d'expression dramatique inhérente aux pratiques pédagogiques des éducateurs en maternelle apportant leur coopération dans le cadre de la licence en Education en Maternelle, de l'Université de Madère. Nous avons interviewé un groupe de quinze éducateurs apportant leur coopération et nous avons observé les pratiques pédagogiques de deux éducateurs dans le cadre de l'expression dramatique, en nous focalisant également sur les activités réalisées par les enfants.

Au niveau des résultats, nous soulignons que les modèles curriculaires sont des grammaires pédagogiques importantes pour les pratiques des éducateurs en maternelle. En ce qui concerne les pratiques pédagogiques observées dans le domaine de l'expression dramatique, elles ont montré qu'il faut perfectionner les référentiels théoriques des éducateurs, ainsi que la construction de la planification d'activités pour garantir une intervention soutenue et un plus grand espace de manœuvre à l'enfant dans un contexte d'apprentissage authentique et significatif.

Mots-clés : expression dramatique, modèles curriculaires, pratique pédagogique, éducation préscolaire.

Resumen

Esta investigación de naturaleza cualitativa tuvo como primer objetivo comprender la importancia del currículo como un marco de referencia para el desarrollo de la educación en los tiempos, ya que las teorías tradicionales las teorías críticas y post-crítica. Un segundo objetivo analizar teóricamente tres modelos curriculares (*High Scope, Movimento da Escola Moderna, Reggio Emilia*) en el ámbito de la educación preescolar al ser esta en la actualidad un área educativa ensalzada, y también comprender el valor del área de la expresión dramática en los modelos curriculares en estudio.

Un tercer objetivo fue el de examinar, a partir del estudio de caso, la dinámica de la actividad de la expresión dramática inherente a la práctica pedagógica de educadores colaboradores de infantil de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Madeira. Entrevistamos a un grupo de quince educadores colaboradores y observamos la práctica pedagógica de dos educadores del área de la expresión dramática centrándonos también en las actividades realizadas por los niños.

Como conclusión podemos destacar que los modelos curriculares son gramáticas pedagógicas importantes en la práctica de los educadores de educación infantil. Y respecto al estudio de la práctica pedagógica en el área de la expresión dramática, hemos detectado la necesidad de perfeccionar los referenciales teóricos de los educadores así como la de elaborar una planificación de las actividades para garantizar una intervención fundamentada y un mayor margen de maniobra del niño, dentro de un contexto de aprendizaje auténtico y significativo.

Palabras clave: expresión dramática, modelos curriculares, práctica pedagógica, educación preescolar.

Dedicatória

A todas as crianças, nomeadamente ao Diogo França, Ana Sofia, Laura Isabel, Sara Patrícia e Ricardo França, que encantam o mundo que nos rodeia com a sua companhia, espontaneidade, imaginação, criatividade, fantasia e alegria.

Lista de Siglas

ACARTE - Animação, Criação Artística e Educação pela Arte, da Fundação Calouste Gulbenkian

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância

CE - Comunidade Europeia

CCCS - Centro de Competência de Ciências Sociais

CIE - UMa - Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira

CITMA - Centro de Investigação Tecnológica da Madeira

CTT - Correios, Telégrafos e Telefones (Correios de Portugal)

DCE - Departamento de Ciências da Educação

DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DR - Diário da República

DSDC/DEPEB - Direção Educação Pré-Escolar e Ensino Básico

FIMEM - Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna

ISPA - Instituto de Psicologia Aplicada

ITI - Instituto Internacional do Teatro

LBSE - Lei de Bases do Sistema Ensino

MEM - Movimento da Escola Moderna

ME - Ministério da Educação

MESS - Ministério da Educação e Solidariedade Social

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OEIA - Organização de Estados Ibero-Americanos

ONU - Organização das Nações Unidas

PIP - Perfil de Implementação do Programa

PCE - Projeto Curricular de Escola

PCT - Projeto Curricular de Turma

TEF - Teatro Experimental do Funchal

SREC - Secretaria Regional da Educação e Cultura

SRERH - Secretaria Regional da Educação e dos Recursos Humanos

RAM - Região Autónoma da Madeira

RG3 - Regimento de Guarnição n.º 3

UMa - Universidade da Madeira

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Lista de Figuras

Figura 1- A máquina da Escola	30
Figura 2 - Integração dos projetos a nível local.....	42
Figura 3- Organização do sistema educativo português, educação pré-escolar é a 1ª etapa do Ensino Básico.....	72
Figura 4 - A difícil relação entre os diferentes níveis escolares	73
Figura 5- Áreas de conteúdo das orientações curriculares.....	85
Figura 6- O domínio da expressão dramática.....	88
Figura 7- Esquematização do conceito de modelo curricular na educação de infância	111
Figura 8- Concetualização de modelo pedagógico e modelo curricular.....	114
Figura 9 - A roda da aprendizagem do modelo curricular pré-escolar <i>High Scope</i>	121
Figura 10 - Sintaxe do Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna	131
Figura 11- O ciclo de aprendizagem.....	143
Figura 12 - Contributo de Novak para a teoria da aprendizagem significativa.....	162
Figura 13 - Abordagem da Expressão Dramática na sala de aula	168
Figura 14- A triangulação praxiológica.....	173
Figura 15 – Plano geral do estudo	187
Figura 16– Placard informativo: instrumentos de registo de atividades na sala Violeta	213
Figura 17– Áreas de trabalho da sala Violeta: jogos	214
Figura 18– Áreas de trabalho da sala Violeta: casinha das bonecas	215
Figura 19– Áreas de trabalho da sala Violeta: garagem.....	215
Figura 20– Áreas de trabalho da sala Violeta: expressão plástica.....	216
Figura 21– Áreas de trabalho da sala Violeta: biblioteca.....	216
Figura 22– Áreas de trabalho da sala Violeta: acolhimento.....	217
Figura 23 - Planta da sala violeta.....	218
Figura 24 – Atividade das crianças na casinha das bonecas.....	221
Figura 25 – Atividade das crianças no recreio	222
Figura 26 – Atividade das crianças: garagem e jogos	223
Figura 27– Espaço do recreio da sala girassol.....	231
Figura 28– Áreas de trabalho da sala Girassol: Garagem e Jogos.....	233
Figura 29– Áreas de trabalho da sala Girassol: área do faz de conta ou casinha das bonecas	234
Figura 30- Área de leitura.....	235
Figura 31 - Área da expressão plástica e armário com material diverso, nomeadamente, a caixa dos fantoches	236
Figura 32 - Área de reuniões ou área do tapete	236
Figura 33- Planta da Sala Girassol	237
Figura 34– Instrumento de registo mensal das atividades na sala Girassol.....	238
Figura 35– Instrumentos de registo: o quadro de presenças e o quadro do tempo.....	239

Figura 36– Atividades das crianças na reunião de grupo e marcação da presença	239
Figura 37– Atividade das crianças na história com fantoches.....	241
Figura 38– Atividade das crianças na Expressão Plástica.....	241
Figura 39– Atividades das crianças no recreio.....	242
Figura 40– A triangulação praxiológica	250
Figura 41 - A atualidade das OCEPE no discurso dos educadores entrevistados	260
Figura 42 – Dinâmica da expressão dramática na sala de atividades	270
Figura 43 - Crianças da sala Violeta a desenvolver jogo simbólico – a feira das sopas	279
Figura 44 - A casinha das bonecas (atividades livres das crianças)	281
Figura 45 – A casinha das bonecas (atividades livres das crianças)	282
Figura 46 - As folhas de Outono - atividade na expressão plástica.....	284
Figura 47 - Atividade de expressão corporal - A minha Mãe vem à escola, (atividade inserida no “miniprojeto Dia da Mãe”)	286
Figura 48 – O retrato da minha mãe... Maio (atividade inserida no miniprojeto “O dia da Mãe”)	287
Figura 49 - Ida ao teatro a 31 de Maio “A Estrela Perdida” (inserido no míni projecto Dia Mundial da Criança)	288
Figura 50 - Crianças no jogo simbólico "Emergência 112"	293
Figura 51 - Crianças no jogo simbólico "casinha das bonecas"	294
Figura 52 – Momentos do desenho da construção e experimentação do lobo mau	296
Figura 53 - O momento da história do lobo mau.....	297
Figura 54 – Rede de conhecimentos a saber sobre os lobos.....	298
Figura 55 – Contar histórias com fantoches	299
Figura 56 – A construção de um fantoche para mim – as princesas	300
Figura 57 - A construção de um fantoche para mim - o lobo branco que vive no polo norte.....	301
Figura 58 – A construção de um fantoche para mim - o pássaro	302
Figura 59 - Crianças a experimentarem a caracterização do rosto: quem sou eu?	304
Figura 60 - O desfile de carnaval - o grupo África em Festa	306
Figura 61 - Atividade de expressão corporal "Passear nas nuvens"	308

Lista de Quadros

Quadro 1 - Teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas	28
Quadro 2 - Significados de igualdade da cultura e educação	36
Quadro 3 - Dimensões e categorias de análise de suporte ao mapeamento de discursos e de estudos sobre currículo e de estudos sobre o currículo do ensino básico em Portugal, no período de 1997 a 2006	38
Quadro 4 - Intervenções curriculares inadequadas, adaptado	45
Quadro 5 – Síntese: A Educação de Infância nos programas de Governo dos anos 90 até 2015	70
Quadro 6 – Coordenadores das áreas de especialização científica e didática	95
Quadro 7 – Aspetos Transversais a Todas as Formas de Expressão	96
Quadro 8 - Metas finais de Aprendizagem, na Educação Pré-escolar - domínio Expressão Dramática e Teatro	101
Quadro 9 - Comparação de dois modos de pedagogia	112
Quadro 10 - As experiências-chave do modelo curricular pré-escolar <i>High Scope</i>	124
Quadro 11 - Três tipos de climas possíveis nos contextos educativos	125
Quadro 12 - Estrutura organizacional e atores do processo educativo	138
Quadro 13 – Primeira parte da lista de princípios e diretrizes para o educador da Abordagem <i>Reggio Emilia</i>	144
Quadro 14 – Segunda parte da lista de princípios e diretrizes para o educador da Abordagem <i>Reggio Emilia</i>	145
Quadro 15 - Teorias instrumentais da brincadeira	160
Quadro 16 - Evolução da Expressão Dramática	163
Quadro 17 - Guião do Perfil das Atitudes e Competências dos Educadores	175
Quadro 18- Características do professor reflexivo e a sua relação com os princípios de Drama Praxis	177
Quadro 19 - Indicadores das categorias e subcategorias da dimensão do professor/educador enquanto pessoa	179
Quadro 20 - Relação entre objetivos, questões e fontes de dados nesta investigação ..	188
Quadro 21 - Síntese da construção do guião de entrevista	195
Quadro 22 - Etapas e fases da investigação	198
Quadro 23 – Plano de intervenção do investigador	200
Quadro 24 – Guião da entrevista semidireta	202
Quadro 25 - O Ciclo de vida profissional do professor	207
Quadro 26 - Seleção dos educadores para a observação das práticas pedagógicas na atividade de expressão dramática	207
Quadro 27 - Área de conteúdo Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Dramática	227

Quadro 28 - Domínio da Expressão Dramática - tabela de conteúdos, objetivos e estratégias do ponto 10 e atividades do ponto 11 Projeto Pedagógico da sala Girassol 2010/2011	246
Quadro 29 - As referências ao modelo curricular <i>High Scope</i>	251
Quadro 30 - As referências ao modelo pedagógico MEM	251
Quadro 31 - Referências ao modelo pedagógico Montessori.....	252
Quadro 32 - Referências às práticas João de Deus.....	253
Quadro 33 - Desconhecimento e dificuldade em desenvolver uma prática aproximada aos modelos curriculares	253
Quadro 34 - Expetativas de formação no âmbito dos modelos curriculares	254
Quadro 35 - A relação de referenciais teóricos com a prática contextualizada.....	255
Quadro 36 - Referências explícitas sobre a metodologia de trabalho de projeto	256
Quadro 37 - Referências à necessidade de formação teórica	257
Quadro 38 - Importância das Orientações Curriculares	258
Quadro 39 - As OCEPE como instrumento orientador da prática pedagógica	259
Quadro 40 - A atualidade das OCEPE.....	259
Quadro 41 - A atualização das OCEPE	259
Quadro 42 - A expressão dramática com origem nas atividades programadas	265
Quadro 43 - A expressão dramática com origem nas atividades livres.....	266
Quadro 44 - Jogo Simbólico – Atividade espontânea da criança	267
Quadro 45 - Jogo Simbólico com intervenção do educador.....	267
Quadro 46 - Jogo Dramático	268
Quadro 47 - Fantoches.....	269
Quadro 48 - Movimento Dança e Música	269
Quadro 49 - Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Dramática.....	271
Quadro 50 – A planificação mensal da sala Violeta – Área da Comunicação e Expressão	272
Quadro 51 – Planificação do domínio da Expressão Dramática	275
Quadro 52 – A planificação mensal da sala Girassol – Domínio da Expressão Dramática	275
Quadro 53 - Síntese do perfil do lobo mau.....	296
Quadro 54 - Recursos materiais utilizados	305

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização profissional das educadoras de infância	205
Tabela 2 - Importância da Orientações Curriculares para os educadores de infância cooperantes	258

Sumário

AGRADECIMENTOS.....	III
MENSAGEM.....	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
RÉSUMÉ.....	XI
RESUMEN.....	XIII
DEDICATÓRIA	XV
LISTA DE SIGLAS.....	XVII
LISTA DE FIGURAS	XIX
LISTA DE QUADROS	XXI
LISTA DE TABELAS.....	XXIII
INTRODUÇÃO	1
RECORDANDO A MINHA FORMAÇÃO	1
APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA DO PROJETO.....	6
OS OBJETIVOS E AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	8
A ESTRUTURA DESTA TESE.....	10
PARTE 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO	19
1.1. <i>O Currículo: Conceito e Teorias</i>	20
1.2. <i>A Educação e a arquitetura curricular</i>	34
1.3. <i>Sintetizando</i>	46
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: O REFERENCIAL HISTÓRICO LEGAL	51
2.1. <i>A Educação na Infância – A Educação de Infância</i>	51
2.2. <i>Os princípios orientadores da Comunidade Europeia e OCDE</i>	56
2.3. <i>Mudanças na Educação de Infância em Portugal</i>	60
2.3.1. <i>Breve síntese histórica: Raízes da Educação de Infância, antes de 1990</i>	63
2.3.2. <i>A Educação de Infância em Portugal depois de 1990</i>	66
2.4. <i>Sintetizando</i>	75
CAPÍTULO 3 – A GESTÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	79
3.1. <i>A Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar: discurso oficial</i>	80
3.2. <i>As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	83
3.2.1. <i>A área de conteúdo Expressão e Comunicação - O domínio da Expressão Dramática</i>	87
3.2.2. <i>A Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização</i>	89

3.2.3. As Brochuras de apoio à operacionalização das Orientações Curriculares, para a Educação Pré-Escolar	90
3.3. <i>O Projeto Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e Ensino Básico</i> 94	
3.4. <i>As Metas Finais de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar</i>	97
3.4.1. <i>As Metas Finais de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar no domínio da Expressão Dramática e Teatro</i>	99
3.4.2. <i>O parecer sobre a criação das Metas de Aprendizagem na Educação Básica</i>	102
3.5. <i>Sintetizando</i>	105
CAPÍTULO 4 - OS MODELOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	109
4.1. <i>A abordagem ao modelo curricular High Scope</i>	115
4.1.1. <i>A perspetiva histórica e sócio cultural do modelo High Scope</i>	116
4.1.2. <i>A perspetiva pedagógica do modelo High Scope</i>	118
4.1.3. <i>A perspetiva curricular do modelo High Scope</i>	122
4.2. <i>A abordagem ao modelo curricular Movimento da Escola Moderna (MEM)</i>	126
4.2.1. <i>A perspetiva histórica e sócio cultural do MEM</i>	127
4.2.2. <i>A perspetiva pedagógica do MEM</i>	128
4.2.3. <i>A perspetiva curricular do MEM</i>	135
4.3. <i>A abordagem ao modelo curricular de Reggio Emilia</i>	136
4.3.1. <i>A perspetiva histórica e sócio cultural da abordagem Reggio Emilia</i>	137
4.3.2. <i>A perspetiva pedagógica da abordagem Reggio Emilia</i>	140
4.3.3. <i>A perspetiva curricular da abordagem Reggio Emilia</i>	146
4.4. <i>Sintetizando</i>	148
CAPÍTULO 5 – A EXPRESSÃO DRAMÁTICA E O TEATRO: NATUREZA E PRÁTICA	151
5.1. <i>A Educação pela Arte: A área do Teatro e Expressão Dramática</i>	152
5.2. <i>A Expressão Dramática, o Jogo e a Brincadeira</i>	156
5.3. <i>A Aprendizagem Significativa na atividade de Expressão Dramática</i>	160
5.4. <i>A Expressão Dramática enquanto atividade autêntica</i>	165
5.5. <i>A Prática pedagógica liderada pelo educador e a atividade de Expressão Dramática</i>	169
5.5.1. <i>A prática pedagógica e o educador</i>	169
5.5.2. <i>O Educador enquanto elemento fundamental na criação do ambiente educativo</i>	173
5.5.3. <i>A dimensão pessoal do Educador</i>	178
5.6. <i>Sintetizando</i>	180
PARTE 2 – O ESTUDO EMPÍRICO	183
CAPÍTULO 6 - METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO	185
6.1. <i>Objetivos da investigação</i>	186
6.2. <i>Objeto de estudo</i>	186
6.3. <i>Questões da investigação</i>	188
6.4. <i>O estudo de caso enquanto método</i>	189
6.5. <i>A observação participante</i>	191
6.6. <i>Os instrumentos utilizados</i>	193

6.6.1. A entrevista semidiretiva - o guião construído	194
6.6.2. O diário de bordo eletrónico	195
6.6.3. As grelhas de autoavaliação das práticas das Educadoras A e B	197
6.7. <i>O percurso da investigação</i>	198
6.8. <i>A análise dos dados</i>	200
6.8.1. A análise documental	200
6.8.2. O tratamento da entrevista semidiretiva	201
6.8.3. O tratamento dos dados da observação participante e da autoavaliação das educadoras A e B	203
CAPÍTULO 7 - OS SUJEITOS E OS CONTEXTOS DESTA INVESTIGAÇÃO	205
7.1. <i>Os educadores cooperantes do curso de formação inicial de Licenciatura em Educação de Infância, escolhidos para este estudo</i>	205
7.2. <i>Os contextos e as práticas dos dois educadores cooperantes selecionados para observação no estudo de caso</i>	207
7.2.1. Os contextos e as práticas da educadora A	208
7.2.1.1. Breve caracterização do Infantário “O Carrocel”	210
7.2.1.2. Organização do espaço da sala Violeta	212
7.2.1.3. O dia-a-dia da sala Violeta	219
7.2.1.4. O Grupo de crianças da sala Violeta.....	223
7.2.1.5. O Projeto Curricular de Grupo 2010/2011 – Sala Violeta	225
7.2.2. Os contextos e as práticas da educadora B	228
7.2.2.1. Breve caracterização do Infantário “O Girassol”	230
7.2.2.2. Organização do espaço de sala Girassol	232
7.2.2.3. O dia-a-dia da sala Girassol.....	238
7.2.2.4. O Grupo de Crianças da sala Girassol.....	243
7.2.2.5. O Projeto Curricular de Grupo 2010/2011 – Sala Girassol	244
CAPÍTULO 8 - RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DESTA INVESTIGAÇÃO	249
8.1. <i>Qual a importância dos modelos curriculares para a construção de boas práticas, no âmbito da Educação de Infância?</i>	249
8.1.1. Os modelos curriculares e a construção das boas práticas	249
8.1.2. Os modelos curriculares no âmbito da Educação de Infância referidos pelos educadores cooperantes	250
8.2. <i>Que suportes teóricos e referenciais são mencionados pelos educadores, na planificação, ação e reflexão?</i>	255
8.2.1. Os suportes teóricos e referenciais mencionados pelos educadoras quando planificam e refletem sobre a sua prática pedagógica.	255
8.2.2. As Orientações Curriculares para a Educação de Infância enquanto suporte teórico e referencial mencionado pelos educadores cooperantes, na planificação, ação e reflexão da expressão dramática na educação de infância.....	257
8.3. <i>Que valorização é dada ao domínio da expressão dramática nos modelos curriculares em estudo?</i>	261
8.3.1. O espaço da expressão dramática no modelo curricular <i>High Scope</i>	261
8.3.2. O espaço da expressão dramática no modelo curricular MEM.....	262
8.3.3. O espaço da expressão dramática no modelo curricular <i>Reggio Emilia</i>	263

8.4. Como é que o domínio da expressão dramática é planificado e desenvolvido pelos educadores cooperantes?.....	264
8.4.1. A planificação da expressão dramática no grupo dos quinze educadores cooperantes	264
8.4.2. A planificação da expressão dramática na prática pedagógica da educadora A.....	270
8.4.3. A planificação da expressão dramática na prática pedagógica da educadora B.....	274
8.5. Como é que são os processos de construção das aprendizagens das crianças, no domínio da expressão dramática, nos dois contextos educativos observados?	278
8.5.1. Os processos de construção das aprendizagens das crianças, no domínio da expressão dramática na Sala Violeta.....	278
8.5.1.1. O jogo simbólico desenvolvido pelas crianças da Sala Violeta	278
8.5.1.1.1 A feira das sopas no recreio	278
8.5.1.1.2 Na casinha das bonecas	280
8.5.1.2. Os projetos no domínio de expressão dramática, desenvolvidos pelas crianças da Sala Violeta	282
8.5.1.2.1. As folhas de Outono.....	282
8.5.1.2.2. A lengalenga, a conversa e a expressão sobre o Pai Natal de fato encarnado	284
8.5.1.2.3. A minha mãe vem à escola. Vamos dançar.	285
8.5.1.2.4. A ida ao Teatro - A Estrela Perdida	288
8.5.1.3. Um olhar sobre os processos de construção das aprendizagens das crianças, no domínio da expressão dramática na Sala Violeta	289
8.5.2. Os processos de construção das aprendizagens das crianças, no domínio da expressão dramática na Sala Girassol.....	292
8.5.2.1. O jogo simbólico desenvolvido pelas crianças da Sala Girassol	292
8.5.2.1.1. Serviço de emergência 112.....	292
8.5.2.1.2. Na casinha das bonecas	293
8.5.2.2. Os projetos no domínio de expressão dramática, desenvolvidos pelas crianças da Sala Girassol	295
8.5.2.2.1. O lobo mau	295
8.5.2.2.2. A construção de fantoches - Um fantoche para mim.....	298
8.5.2.2.3. A Tribo - África em Festa	302
8.5.2.2.4. Passear nas nuvens	307
8.5.2.3. Um olhar sobre os processos de construção das aprendizagens das crianças, no domínio da expressão dramática na Sala Girassol	309
 CAPÍTULO 9 - CONCLUSÕES.....	313
Reflexão sobre o primeiro objetivo.....	313
Reflexão sobre o segundo objetivo	318
Reflexão sobre o terceiro objetivo	320
Reflexão sobre o quarto objetivo.....	323
Nota Final.....	325
 BIBLIOGRAFIA	327
 ÍNDICE DO CONTEÚDO DO CD-ROM ANEXOS E APÊNDICES	341

Introdução

Recordando a minha formação

Em 1985, altura em que terminei o Curso de Educadores de Infância da Escola do Magistério do Funchal, falava-se na urgência de mudar as práticas pedagógicas, no sentido de melhorar a qualidade e a resposta educativa no âmbito da Educação de Infância e da Educação em geral, enquanto espaço onde se operam as mudanças que podem modificar o mundo em que vivemos. Fui aluna do primeiro Curso de Educadores de Infância lecionado na Madeira, com início no ano letivo de 1981/1982, e para mim ser educadora e contribuir para a compreensão da educação e o valor da educação artística no contexto sociocultural envolvente era um fascínio. Tinha as diferentes aulas teóricas na mesma sala onde as nossas secretárias estavam dispostas em “U” e eu podia ver o professor e todos os meus colegas, enquanto que a componente de formação artística decorria em salas próprias, tipo oficina de formação.

Foi a primeira vez em que senti um intenso contacto de olhares e troca de comunicação, em contexto escolar. Recordo as vozes de alguns dos meus professores sobre a importância do vivenciar, agir com competência e refletir a nossa formação e intervenção: - “Vocês são agentes de mudança, precisam desenvolver práticas inovadoras através da metodologia de trabalho de projeto, onde as crianças têm uma palavra a dizer... têm de compreender todo o desenvolvimento de uma criança e formas de intervir... na educação pré-escolar não existe um programa para cumprir, mas sim um programa a construir...”, dizia a Professora Teresa Veiga França, docente da disciplina de Psicopedagogia.

No contexto desta disciplina guardo com muito carinho três livros que foram analisados profundamente: de Marcel Bergeron, sobre a Psicologia da primeira infância, de Francesco de Bartolomeis, sobre a nova escola infantil - as crianças dos três aos seis anos e, ainda, de Mary Hohmann e outros, *A Criança em Ação* que provocou uma reflexão e visão de como trabalhar e desenvolver a prática pedagógica, enquanto futuros educadores. A metodologia de trabalho de projeto baseada em John Dewey e outros foi

algo inovador e transversal, na época, ao longo da minha formação enquanto futura educadora de infância.

- “Deixem as crianças experimentarem os materiais, vocês têm que conhecer e dominar as diferentes técnicas de expressão plástica, para poderem criar a oportunidade das crianças aprenderem criando e recriando os diferentes materiais e espaços. As crianças são criativas... nada de fazer trabalhinhos pelas crianças... fica tudo lindinho, mas não diz nada às crianças; façam trabalhos com as crianças”, recomendava a Professora Luísa Clode, docente da disciplina de Expressão Plástica.

Ainda hoje tenho alguns dossiês de sistematização de toda a informação e que funcionavam como uma referência importante para o desenvolvimento da expressão plástica na creche e jardim de infância.

- “Um educador tem de saber o que faz, tem de saber muito sobre Ciências da Natureza... para responder corretamente às curiosidades e perguntas das crianças... experimentar, estudar, perguntar e responder para aprender... vocês vão ter que estudar muito ao longo da vossa vida profissional”, comentava a Professora Maria Conceição Mendes. Aprendi a aprender, a descobrir e a experimentar as ciências num contexto de jardim de infância, pesquisando com as crianças as respostas às questões e problemas.

- “Um educador tem de saber cantar com alegria, com voz afinada... canções de embalar, canções tradicionais... inventar canções com as crianças... tocar pelo menos um instrumento, por isso vamos tocar flauta, cantar, experimentar vários instrumentos de percussão... Eu vou ajudar com o piano. Vocês têm voz para cantar... umas melhores, outras piores”, dizia a Professora Fernanda Pinto Correia. Lembro-me que no 1º ano eu era das piores, mas no final do curso senti que estava próximo das melhores.

- “Nada de fazer fantochada sem saber”, referindo-se à manipulação de fantoches sem técnica e sem intenção pedagógica. E continuava:

- “Têm que vivenciar a expressão dramática, compreender o jogo do faz de conta, para sentirem o que podem transmitir e trabalhar com as crianças que estarão à vossa responsabilidade. Vamos lá ler histórias, poesias, lengalengas, lendas, experimentar os jogos tradicionais e brinquedos cantados, os fantoches e outros materiais com criatividade e imaginação. As crianças precisam de brincar, de desenvolver a criatividade e a imaginação. Aprendam com elas. É preciso que cada uma crie o seu enxoval pedagógico”, dizia a Professora Lígia Brazão. Assim, continuo a

acrescentar elementos ao meu enxoval pedagógico e elegi a expressão dramática como área privilegiada da minha formação e intervenção enquanto docente.

No âmbito da disciplina de Educação Musical e Dramática, tivemos a oportunidade de frequentar um curso de formação musical e dramática (I, II, III e IV), com caráter facultativo, aos sábados de manhã, orientado pelos Professores Carlos Gonçalves, Agostinho Bettencourt e Lígia Brazão. Esta formação foi uma mais-valia na minha formação pessoal e profissional, um espaço de aprendizagem, uma forma de refletir a Educação e a Arte. Neste caso a Arte ao serviço da Educação, sendo o educador um elemento crucial na criação de contextos educativos promotores da educação artística.

- “A criança tem de se sentir competente, segura, autónoma, na execução de todos os movimentos e ações do seu corpo. É preciso saber como orientar as crianças pequenas a darem cambalhotas em segurança, num contexto de jogo. É necessário que o educador organize uma sequência de atividades: primeiro rebolar e brincar no chão, depois em plano inclinado e, a seguir, no colchão. Então, ajudar as crianças a enrolar a cabeça, fazer força nos braços, realizar o impulso ... já está! Quem não sabe dar cambalhotas corretamente vai aprender. Não fujam, não há problema, tenham confiança, vamos lá fazer”, dizia o Professor Sena Lino. Hoje ainda tenho dificuldade em dar uma cambalhota corretamente, pois era daquelas que fugiam, mas sei perfeitamente orientar a aprendizagem das crianças de forma a realizarem esta ação na perfeição e tenho bem presente os trabalhos realizados em pequeno grupo, na preparação de propostas a apresentar e negociar com as crianças nas práticas pedagógicas.

- “Estudar a diversidade dos povos ao longo do tempo... costumes, cultura, crenças, educação ... leva-nos a entender melhor o Homem. Nós, enquanto professores e educadores, temos de valorizar, pesquisar e estudar esta diversidade cultural...”, explicava a professora Dulce Teixeira, docente da disciplina de Antropologia da Educação.

Poderia continuar a referir mais e mais vozes de professores e colegas que me marcaram positivamente e fazem parte do meu referencial de formação ao longo da minha vida, mas vou ficar por aqui.

Entretanto, em 1988 integrei a Companhia de Teatro TEF - Teatro Experimental do Funchal e experimento o Teatro enquanto forma complexa de comunicação e intervenção no meio sociocultural a que pertenço. Este espaço proporcionou-me a

oportunidade de estudar técnicas e formas de transformar, criar uma peça teatral, representar um papel, construir personagens analisando-as em três consciências: aquilo que pensa, aquilo que diz, aquilo que faz. Ainda hoje faço parte desta comunidade de prática teatral.

Simultaneamente, em 1988, fiz parte da equipa de animação do Gabinete Coordenador de Educação Artística da Secretaria Regional de Educação e Cultura - SREC, entretanto denominada Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos da Madeira. Aí desenvolvi as minhas competências na criação de espetáculos para crianças no âmbito da expressão dramática e teatro, sob orientação da Professora Lígia Brazão. A equipa fabricava histórias de sonho, utilizando diferentes modalidades de representação, nomeadamente fantoches, sombras chinesas, dramatização e levava-as a todas as instituições escolares do pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, da Região Autónoma da Madeira. As crianças participavam, principalmente, como espetadoras.

Depois, quando realizei o Curso de Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa - ESE, em 1990 - 1992, foi importante discutir sobre integração, inclusão e investigação-ação. Neste espaço de tempo aprendi verdadeiramente a importância de pertencer a um grupo de trabalho e a consciencializar formas de aprender fora do contexto formal de escola. Daí a oportunidade de assistir a muitos espetáculos de teatro e de frequentar várias oficinas de formação que aconteciam na Fundação Calouste Gulbenkian, promovidas pelo Serviço de Animação, Criação e Educação pela Arte - ACARTE, no âmbito da educação artística para crianças.

No Instituto de Psicologia Aplicada - ISPA, em 1999, com a ajuda de diferentes professores, enriqueci a minha visão dos saberes no âmbito da psicologia da educação, da diferenciação pedagógica, da avaliação e dos modelos e práticas de investigação qualitativa em educação. Esta instituição de formação também foi um marco importante, pois diariamente a Arte estava presente através de conferências, espetáculos, exposições, teatro e formação nas diferentes áreas de expressão artística.

Neste momento, estando a realizar o doutoramento na UMa - Universidade da Madeira sob orientação da Professora Jesus Maria Sousa, é marcante a necessidade de reconstruir, de refletir o conhecimento no âmbito da educação, do currículo, mais especificamente o currículo na educação de infância e, ainda, de refletir e valorizar o

domínio da expressão dramática enquanto palco privilegiado para o cruzamento de saberes com imaginação e criatividade.

Quase três décadas passadas, após a minha formação no Curso de Educadores de Infância na Escola de Magistério do Funchal, constato que, ainda hoje, aquelas vozes fazem eco na minha formação enquanto docente e juntam-se a muitas outras vozes. Continuo a reconstruir a minha prática pedagógica, agora em contexto de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e educadores de infância nos diferentes cursos na Universidade da Madeira e enquanto docente responsável pelas Unidades Curriculares de Expressão Dramática e Didática Específica das Expressões.

A expressão dramática foi e é para mim um espaço onde consigo cruzar e refletir todos os saberes curriculares, ao longo de todo o meu percurso académico, profissional e sociocultural. Daí o interesse em desenvolver esta temática neste projeto de investigação. Hoje é meu desejo fazer eco da minha voz junto dos meus alunos, futuros educadores e professores do ensino básico do 1º ciclo, partilhar conhecimentos, realizar projetos no âmbito da expressão dramática, contribuindo para o bem-estar da comunidade educativa em geral. Assim, considero importante refletir sobre as vivências e formas de desenvolver o domínio da expressão dramática no jardim de infância, tomando como referência a área de conteúdo Expressão e Comunicação presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE.

Um rápido olhar para o meu percurso académico leva-me a tomar consciência de que estou a recomeçar uma nova etapa, repensando o percurso que fiz e projetando aquele que quero fazer no contexto sociocultural e comunidade académica a que pertencço. Considero que o educador projeta as suas práticas pedagógicas, planificando com as crianças trajetórias promotoras de desenvolvimento, aprendizagem e sucesso. O currículo é co-construído e emerge do cruzamento de vários saberes que decorrem do contexto sociocultural das crianças, pois o modo como educamos as nossas crianças, as oportunidades que lhes criamos e as conceções que temos da infância são decisivas e interferem na vida atual e futura de cada criança (Oliveira-Formosinho, 1998).

Neste percurso, pretendo continuar a assumir o compromisso de trabalhar e refletir, com colegas, educadores cooperantes e outros atores do processo educativo, sobre currículo, educação de infância, expressão dramática e construção de boas práticas pedagógicas e contribuir, através do ato de investigar, para a fluência do

conhecimento, entre aqueles que sabem mais e aqueles que sabem menos, uma vez que considero importante desafiar o ato de aprender com criatividade e imaginação.

Apresentação da temática do projeto

Em Portugal, nos anos noventa, (do século passado), a educação pré-escolar passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica, daí que neste momento esteja a acontecer a continuação de uma expansão da educação pré-escolar em todo o país.

Estudámos que a educação pré-escolar em Portugal teve grande desenvolvimento a partir do 13º Governo Constitucional Português (1995-1999). O Ministério da Educação, liderado pelo Professor Marçal Grilo, desenvolveu estratégias para alargar, estruturar e melhorar a oferta da educação pré-escolar.

Em 1997, o Ministério da Educação publicou as orientações curriculares para a educação pré-escolar, um instrumento de referência para os educadores de infância, um conjunto de princípios orientadores das práticas pedagógicas que ajuda o educador na tomada de decisões sobre a definição do processo educativo a desenvolver com as crianças. Passados aproximadamente quinze anos o documento mantém a mesma estrutura. Contudo, ao perguntarmos aos educadores cooperantes se consideravam as OCEPE atuais a grande maioria afirmou que sim.

Consideramos que a competência do educador também se desenvolve através da interação com os diferentes intervenientes do processo educativo, nomeadamente crianças, pais, colegas e investigadores. Esta competência é de grande importância e adquire-se através da reflexão que acontece durante a construção da prática pedagógica. Assim, acreditamos que a possibilidade de poder trabalhar e partilhar conhecimentos, experiências e responsabilidades com todos os sujeitos envolvidos nesta investigação, permitirá a melhoria das competências e desempenho profissional dos educadores e do investigador.

Queremos analisar e refletir os modelos curriculares na Educação de Infância, concentrado-nos essencialmente na investigação de Júlia Oliveira-Formosinho, reconhecidos em Portugal - *High Scope*, Movimento da Escola Moderna - MEM e *Reggio Emilia*, analisando, do ponto de vista teórico, as estruturas curriculares por eles propostos e a sua pertinência para a concretização de práticas pedagógicas, dando

enfoque ao domínio da expressão dramática num determinado contexto sócio cultural, onde a criança é considerada o ator principal no desenvolvimento das suas aprendizagens. Isto levou-nos a uma ponderação teórica e prática sobre questões relacionadas com currículo, cultura, educação, orientações curriculares para a educação pré-escolar e expressão dramática.

A situação ideal de aprendizagem, no âmbito da expressão dramática no jardim de infância, será aquela em que a atividade é de tal modo agradável que aquele que aprende a considera simultaneamente trabalho e jogo. Assim, neste âmbito, vamos estudar duas práticas pedagógicas nas componentes de planificação, ação e reflexão, que se aproximam dos modelos curriculares em análise segundo as educadoras selecionadas para o estudo de caso, contemplando a área de expressões/comunicação - domínio da expressão dramática.

Queremos que a realização desta investigação seja um contributo para o desenvolvimento da Educação de Infância e para o CCCS - DCE, no que diz respeito à estruturação e desenvolvimento da Unidade Curricular de Expressão Dramática e práticas de intervenção dos futuros educadores e professores de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Apreciamos a educação de qualidade como sendo um modo de vida, um compromisso que nos envolve de forma integral. Daí que seja necessário desenvolver investigações que promovam a compreensão do modo como sustentamos e desenvolvemos a educação de infância (Vasconcelos, 1997). Vamos então caminhar da teoria às práticas e das práticas para a teoria, como forma de investigar na e para a qualidade no âmbito da Educação de Infância, focando a atividade de expressão dramática. Sabemos que a teoria não se limita a descobrir, a descrever, a explicar a realidade mas a construir, a recriar, a imaginar, a inventar contextos reais, um discurso e uma perspetiva (Silva, 2009).

Ao refletirmos sobre o objeto de estudo: prática pedagógica - a atividade de expressão dramática, estamos, de certo modo, a recriar situações descrevendo-as teoricamente. Assim, o estudo é uma criação, fruto da fluência entre teoria e prática e vice-versa. Existem estudos desenvolvidos, a nível nacional, que contemplam as temáticas: os modelos curriculares na educação de infância, a expressão dramática na educação de infância, a importância do jogo dramático no desenvolvimento da criança e a expressão dramática na formação de professores e educadores. Em relação à temática

modelos curriculares, queremos destacar os trabalhos orientados pelas Professoras Júlia Oliveira Formosinho (1998, 2007), Teresa Vasconcelos (1997, 2009) e Gabriela Portugal (2000). No que diz respeito à expressão dramática, salientamos as investigações realizadas pela Professora Maria do Céu Melo (2005) e a Professora Maria de São Pedro Lopes (2011). Consideramos um novo universo neste estudo (comparativamente com o panorama nacional) o facto de olharmos os modelos curriculares na educação de infância e as práticas pedagógicas dos educadores através da janela da expressão dramática, o que nos leva a redescobrir a forma de abordar a expressão dramática na sala de atividades do jardim de infância enquanto espaço transdisciplinar e de corporização curricular. A operacionalização deste projeto de investigação tem como ponto de partida a observação de experiências desenvolvidas em duas salas de atividades de jardim de infância, do Concelho do Funchal num determinado período de tempo e com um grupo específico de pessoas.

Procuramos manter uma atitude reflexiva e atual sobre a construção do currículo na educação de infância e a abordagem da expressão dramática nas salas de atividades do jardim de infância enquanto espaço onde se cruzam vários saberes, dando voz àqueles que são fundamentais para a sua implementação, isto é, os educadores cooperantes, privilegiando as suas opiniões e práticas pedagógicas, tentando sempre entender o que é “moderno” como “o que perdura e o que transforma a vida e a realidade” (Gimeno Sacristán, 2011a, p. 7).

Os objetivos e as questões de investigação

Ao longo desta investigação qualitativa realizada através de um estudo de caso, temos como objeto de estudo as práticas pedagógicas de dois educadores cooperantes da Universidade da Madeira, Centro de Competências de Ciências Sociais - Departamento de Ciências da Educação, no âmbito da abordagem à atividade de expressão dramática nas salas de atividades de jardim de infância.

No sentido de compreendermos a temática deste projeto de investigação estruturámos os seguintes objetivos:

- 1- Analisar no âmbito da educação de infância, três modelos curriculares (*High Scope*; Movimento da Escola Moderna; *Reggio Emilia*), à luz de uma educação preconizada na atualidade;
- 2- Compreender a valorização do domínio da expressão dramática na Área da Expressão e Comunicação nos modelos curriculares em estudo;
- 3- Estudar práticas pedagógicas nas componentes de planificação e ação, na Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Expressão Dramática;
- 4- Observar a participação das crianças no processo de construção das aprendizagens emergentes, nas práticas em estudo, na Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Expressão Dramática.

No sentido de operacionalizar este estudo de natureza qualitativa, surgiram as seguintes questões de estudo, decorrentes dos objetivos acima referidos:

- 1 - Qual é a importância dos modelos curriculares para a construção de boas práticas, no âmbito da educação de infância?
- 2 - Que valorização é dada ao domínio da expressão dramática nos modelos curriculares em estudo?
- 3 - Como é que o domínio da expressão dramática é planificado e desenvolvido pelos educadores de infância?
- 4 - Que suportes teóricos e referenciais são mencionados pelos educadores, na planificação, ação e reflexão da expressão dramática na educação de infância?
- 5 - Como é que são os processos de construção das aprendizagens das crianças, no domínio da expressão dramática, nos dois contextos educativos observados?

Salientámos como objeto de estudo as práticas pedagógicas de dois educadores cooperantes que se aproximam do modelo curricular *High Scope* e Movimento da Escola Moderna - MEM, nas componentes de planificação, ação e reflexão. Nestes contextos educativos observámos a dinâmica da expressão dramática na sala de atividades.

Os dois primeiros objetivos deste estudo foram concretizados através de uma análise teórica decorrente da revisão de literatura sobre o currículo, os modelos curriculares e a valorização da expressão dramática em educação de infância. No encadeamento desta análise, discutimos a importância dos modelos curriculares, enquanto gramáticas pedagógicas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de

qualidade. Os restantes objetivos foram atingidos a partir dos contributos decorrentes da sistematização, descrição e interpretação de todo o trabalho de campo que realizámos.

A estrutura desta tese

O trabalho que aqui apresentamos é constituído por duas partes principais. Na primeira parte tecemos um quadro teórico decorrente da revisão de literatura e na segunda descrevemos as opções metodológicas, o estudo de caso realizado, a apresentação e discussão de toda a informação recolhida.

Este estudo está organizado em nove capítulos. No primeiro, designado A Educação e o Currículo, sistematizámos teoricamente, através da elaboração de um discurso, a conceção de currículo, de educação e da relação entre educação e currículo. Debruçámo-nos sobre a compreensão das teorias de currículo, as tradicionais, as críticas, as pós-críticas e a influência que estas tiveram no avanço da educação. Destacámos as teorias críticas e pós-críticas, que emergiram a partir dos anos 60 do século XX, principalmente porque estas concebem e valorizam a educação num contexto de cultura, de identidade, de saber-poder, de conscientização, de subjetividade, de emancipação e libertação. As teorias existentes, através de um discurso, justificam e respondem às questões sobre o que é que cada indivíduo deve saber e que educação deve desenvolver, tendo em conta a sociedade a que pertence. Ao refletirmos sobre a operacionalização do currículo e as políticas educativas, vimos que em vez de um currículo “prescritivo, uniformizador e compartimentado” deverá existir um currículo inclusivo e amplo que responda à diversidade e especificidades dos seus recetores e suscetível de oferecer e promover a heterogeneidade ao nível da aprendizagem e acolhedor das diferentes culturas que povoam os contextos educativos. Logo, o educador deve assumir uma visão crítica das múltiplas referências que integram diferentes experiências educacionais e socioculturais, construindo um currículo e estabelecendo uma relação entre saberes e competências em contextos significativos para as crianças.

O segundo capítulo, intitulado A Educação de Infância: O referencial histórico legal, corresponde à explanação de factos históricos da educação de infância, essencialmente a partir dos anos 90, através da análise documental decorrente do

discurso oficial porque foi nesta altura que a educação de infância em Portugal teve grande desenvolvimento no âmbito da resposta educativa para as crianças dos três aos seis anos, denominada educação pré-escolar. No discurso do programa governamental, no setor da educação, podemos ver a intenção de proporcionar a todos uma educação de qualidade e uma aposta clara na educação de qualidade. Para reforçar a ideia de que houve, ao longo dos tempos, uma progressiva valorização da educação de infância imbuída de constantes mudanças sociais e culturais, sublinhamos que para que a educação seja de qualidade é necessário uma reunião de esforços e recursos de carácter individual e institucional e “uma aposta clara na educação pré-escolar e básica, na educação permanente, no ensino especial e na valorização da língua, da cultura e da educação artística” (Governo, 1999, p. 117).

O terceiro capítulo, denominado A Gestão Curricular na Educação de Infância, corresponde à abordagem da gestão curricular na educação de infância. Entendemos por educação de infância todas as respostas educativas que acontecem desde o nascimento até aos seis anos de idade, altura em que a criança entra no 1º Ciclo do Ensino Básico. A expressão educação pré-escolar integra a educação de infância e corresponde às respostas educativas estruturadas para as crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Uma vez que este estudo foi realizado em contexto de jardim de infância é esta a expressão mais utilizada.

Neste capítulo, analisámos os instrumentos de referência emanados do Ministério da Educação, nomeadamente, as Orientações Curriculares para a Educação de Infância - OCEPE, a Circular nº 17/DSC/DEPEB/2007, as brochuras de apoio à operacionalização das OCEPE e o documento Metas Finais de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.

Podemos afirmar que as metas de aprendizagem, no âmbito da expressão dramática, assentam em quatro domínios: apropriação das linguagens elementares das artes, o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, o desenvolvimento da criatividade e a compreensão das artes em contexto (M.E., 2010). Sabemos, no entanto, que o processo de transformação na Gestão Curricular - poder de decisão - é muito lento e acontecerá à medida que a cultura das instituições escolares e dos diferentes atores do contexto educativo se forem modificando face à complexa realidade que os envolve (Roldão, 2003b).

No quarto capítulo, designado Os Modelos Curriculares na Educação de Infância, pretendemos compreender, numa perspetiva teórico-prática, três modelos curriculares reconhecidos na educação de infância que são o modelo *High Scope*, o modelo Movimento da Escola Moderna Portuguesa - MEM, e o modelo de *Reggio Emilia*. Valoriza-se a autonomia do educador no âmbito individual e coletivo com base na adoção de um modelo pedagógico, na cooperação e intervenção na comunidade educativa e “a pertença a uma rede, movimento ou associação pedagógica” (Oliveira-Formosinho, 2007c, p. 40).

Os modelos pedagógicos e os modelos curriculares são sustentados por princípios teóricos que espelham conceções sobre a pedagogia, a criança, a aprendizagem, as crenças e os valores dos educadores, que sustentam uma determinada prática pedagógica, sendo por isso considerados gramáticas pedagógicas (Formosinho 2007). Através da pesquisa bibliográfica, vimos que a adoção por parte do educador, de um modelo pedagógico ou de um modelo curricular é ainda um fator de qualidade e de sustentação da práxis. Este é um campo de afirmação do educador enquanto profissional, pois ao Estado não compete, para além das linhas curriculares mínimas obrigatórias, interferir nas dimensões curriculares ou nos dispositivos pedagógicos, nem impedir propostas pedagógicas (Oliveira-Formosinho, 2007).

No quinto capítulo, referido como A Expressão Dramática e o Teatro: natureza e prática, abordamos a importância da educação pela arte na formação dos indivíduos de uma comunidade e a forma como esta acontece através de propostas curriculares no âmbito da educação artística. Vimos que a expressão dramática acontece potencialmente em contexto de brincadeira e que é uma ferramenta importante para o desenvolvimento das crianças porque se apresenta como uma atividade lúdica, própria e natural daquelas. Surge espontaneamente, permite expressar sentimentos, dá ampla vazão à imaginação criativa e desenvolve o raciocínio prático. Consequentemente a expressão dramática, enquanto espaço integrador de conhecimento, deve libertar-se dos constrangimentos curriculares.

Estudámos, a dimensão pessoal do educador e o educador enquanto elemento criativo porque acreditamos que um educador com uma dimensão pessoal bem-sucedida está preparado para aceitar a natureza da criança, nomeadamente no seu direito a brincar ao faz de conta num contexto de atividade de expressão dramática, assumindo o papel de mediador da aprendizagem num mundo de fantasia. Brincar com as crianças é algo

que o educador deve fazer com satisfação, consciente de que através da brincadeira está a apoiar o processo de aprendizagem pela ação e o desejo espontâneo da criança em aprender.

O sexto capítulo corresponde à explanação da Metodologia do estudo empírico, com a descrição de todos os processos e percursos metodológicos, instrumentos e técnicas utilizadas para a recolha e tratamento da informação necessária ao desenvolvimento da investigação. Assim, caracterizámos esta investigação qualitativa como estudo de caso, descrevemos e justificámos os instrumentos utilizados: a entrevista semidiretiva a um grupo de quinze educadores cooperantes; a observação participante sobre as práticas de dois educadores cooperantes selecionados (educadora A e educadora B); o diário de bordo eletrónico enquanto instrumento de anotação dos referentes contextuais e das situações observadas. Refletimos com as educadoras a proximidade entre as suas práticas e os modelos curriculares mencionados (*High Scope* e MEM) como seus referenciais através de um instrumento de autoavaliação. Procedemos a uma análise posterior e a uma interpretação descritiva dos dados obtidos. Registámos também o processo de análise e tratamento da informação.

Acentuamos que selecionámos dois educadores de infância que integraram o grupo de educadores cooperantes, mencionado anteriormente, para analisar as suas práticas educativas no que diz respeito ao espaço da expressão dramática enquanto atividade planificada, implementada e refletida. Também fundamentámos a observação participante e o diário de bordo para a recolha da informação referente às ações e reações das crianças nos ambientes educativos organizados pelos educadores no âmbito da expressão dramática. Salientamos que o trabalho de campo desta investigação decorreu durante os meses de abril, maio e junho de 2009, para a realização das entrevistas aos educadores cooperantes, e ao longo do ano letivo 2010/2011, para a realização da observação das práticas pedagógicas, lideradas por duas educadoras, no âmbito da atividade da expressão dramática.

No sétimo capítulo, sistematizámos toda a informação sobre Os sujeitos e os contextos deste estudo, pelo que caracterizámos os ambientes educativos observados, a fim de compreender, descrever e interpretar os seus contextos. Assim, realizámos a caracterização do Infantário “O Carrocel” e do Infantário “O Girassol”. Depois, descrevemos a organização das salas de atividades selecionadas para a observação participante. Caracterizámos ainda as crianças na voz da educadora, analisámos os

projetos curriculares dos grupos e descrevemos a ação das crianças em atividade de expressão dramática.

No oitavo capítulo, organizámos toda a informação recolhida de forma a dar Respostas às questões desta investigação. A análise dos resultados foi realizada numa perspetiva descritiva e interpretativa. Assim, respondemos às questões: qual é a importância dos modelos curriculares para a construção de boas práticas no âmbito da educação de infância; que suportes teóricos e referenciais são mencionados pelos educadores, na planificação, ação e reflexão da expressão dramática na educação de infância; que valorização é dada ao domínio da expressão dramática nos modelos curriculares em estudo; como é que o domínio da expressão dramática é planificado e desenvolvido pelos educadores de infância; como é que são os processos de construção das aprendizagens das crianças, no domínio da expressão dramática, nos dois contextos educativos observados.

No nono e último capítulo, apresentámos as Conclusões resultantes da discussão, interpretação e compreensão de toda a informação recolhida ao longo do desenvolvimento deste estudo, concluindo que a nossa reflexão sobre o estudo do currículo constituiu um referencial para a compreensão do desenvolvimento da Educação ao longo dos tempos, que permitiu a criação de contextos educativos e práticas potenciadoras da construção do conhecimento no indivíduo. Logo, corroborámos a ideia de que os modelos curriculares são gramáticas pedagógicas importantes para as práticas dos educadores de infância.

Além disso, verificámos também que os educadores cooperantes reconhecem a dificuldade de aproximar a sua prática a um modelo curricular, mencionando como principal documento de referência das suas práticas pedagógicas o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Aqui reconhecemos a necessidade de proporcionar formação que vá ao encontro das solicitações dos educadores cooperantes.

Propomos que este trabalho, iniciado nestas salas de jardim de infância, seja continuado através de processos de investigação que possam fazer pequenas mudanças nas práticas pedagógicas dos educadores cooperantes, enriquecendo-as, pois a relevância da investigação em contexto de práticas pedagógicas pode promover a reflexão de pares e colmatar o isolamento das práticas pedagógicas. É importante que o

ambiente que se estabelece entre educadores e investigadores se realize de forma empática, conhecedora e experiente.

Relativamente às práticas pedagógicas observadas no domínio da expressão dramática, estas revelaram que é necessário aperfeiçoar os referenciais teóricos dos educadores bem como a construção da planificação de atividades para garantir uma intervenção sustentada e um maior espaço de manobra à criança num contexto de aprendizagem autêntica e significativa. Como nota final tecemos algumas considerações para novos estudos nesta temática.

Finalmente, apresentámos as referências bibliográficas consultadas que fundamentam a linha de pensamento orientadora do percurso desta investigação.

PARTE 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

Capítulo 1 - A Educação e o Currículo

Educar implica ajudar os alunos a construir a sua própria visão do mundo, na base de uma organização da informação que permita reforçar todas as formas, através das quais, no passado e no presente se foram e vão realizando as conquistas sociais, culturais, políticas e científicas (Torres Santomé, 2010, p. 75).

As transformações sociais dos tempos de hoje, a que assistimos, obrigam que se encare a complexidade da educação como um processo que se “inicia antes da criança nascer e se prolonga até ao último suspiro de vida. Todas as instituições da sociedade têm que se tornar educativas ou, melhor ainda, a sociedade tem que se tornar educativa” (Vasconcelos, 2006, p. 3). Para pensarmos na educação enquanto núcleo importante e imprescindível para uma sociedade democrática existem três condições:

Première condition: pour qu’une société éducative soit compatible avec la démocratie, elle doit s’efforcer de rendre accessible tous les savoirs fondamentaux qui permettent de comprendre le monde et d’y être acteur. (...)

Deuxième condition: il faut que la société éducatife passe d’une utopie de la fixité à une utopie de la mobilité. (...)

Troisième condition: pour penser à la fois l’éducation et la démocratie dans notre société, il faut trouver le moyen de faire vivre ensemble instruction et émancipation. (...) (P. Meirieu, Frackowiak, P., 2009, pp. 41, 45).

Assim, toda a sociedade dispõe de um projeto de natureza educativa que representa uma visão de um futuro possível, debatido frequentemente numa perspetiva política e ideológica porque a educação é parte integrante de um projeto político arquitetado, pelos responsáveis eleitos, de geração em geração, no sentido de planear e construir da melhor forma “o futuro da sociedade e do mundo em geral” (Torres Santomé, 2010, p. 5). Por isso, a reflexão sobre a prática na sala de aula, o projeto e o desenvolvimento curricular, leva-nos obrigatoriamente a refletir “sobre o significado do conhecimento que é selecionado como obrigatório e as razões que estiveram na base da sua escolha” (*idem*).

A reflexão sobre a natureza e organização do currículo, em torno da problematização da Educação, orienta-nos na clarificação concetual e na especificidade das nossas práticas enquanto educadores, na diversidade cultural em que vivemos. O currículo, enquanto campo de estudo, tem neste momento uma história de aproximadamente um século, decorrente de processos de investigação.

Estudos históricos da estabilidade e da mudança curriculares fornecem valiosos pontos de vista sobre os parâmetros e os objetivos do ensino. ... O trabalho histórico alerta-nos, em particular, para o modo como o debate incessante sobre o currículo é por vezes reduzido a um debate sobre a questão e a centralização disciplinares. (Goodson, 1997, pp. 40,41).

O desenvolvimento da educação decorre de vários vetores sociais, culturais e pessoais de âmbito global, local, num determinado tempo e espaço. Ao questionar os diferentes discursos provenientes desde progresso, através da análise e interpretação dos mesmos, podemos dar sentido e formular expectativas sobre quais as finalidades que devem ser continuadas. Por vezes, “complicamos as coisas para entender a sua óbvia simplicidade; outras, enredamo-las tanto que esquecemos que eram realmente simples. Temos esta sensação quando falamos de currículo” (Gimeno Sacristán, 2008a, p. 113).

1.1. O Currículo: Conceito e Teorias

O currículo é um **artefacto** político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder. Temos, pois, consciência da dimensão política do currículo (J. Sousa, 2002, p. 40).

Toda e qualquer definição de currículo depende de um contexto histórico, cultural, social e de uma comunidade académica.

Desde o momento em que o homem imaginou uma instituição de educação para os diferentes elementos da sua comunidade, fosse ela universidade ou escola, surgiu a preocupação e a necessidade de falar de currículo (J. Sousa, 2011a). Sendo assim, o currículo espelha o conjunto de intervenções desenvolvidas na escola tendo em vista a criação de contextos promotores de aprendizagem.

Podemos afirmar que o currículo se define como:

Um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 1996, p. 20).

Quando se aceita que o currículo é uma **fonte essencial para o estudo** histórico, surgem uma série de novos problemas, pois “o currículo” é um conceito ilusório e multifacetado. Trata-se, num certo sentido, de um conceito “escorregadio”, na medida em que se define, redefine e negoceia numa série de níveis e arenas, sendo muito difícil identificar

os seus pontos críticos. Por outro lado, o campo difere substancialmente em função das estruturas e padrões locais ou nacionais (Goodson, 1997, pp. 17,18).

O currículo é o **fundamento** do sub-sistema de ensino. Pensamos que qualquer inovação no sistema educativo, na organização escolar ou na selecção de métodos a usar terá um efeito apenas periférico se não for acompanhada dum concepção do próprio currículo (J. Sousa, 2011b, p. 1).

O currículo é reconhecida e manifestamente uma **construção social**. Porque razão, então, é que em muitos dos nossos estudos sobre o ensino esta construção social é tratada como um dado intemporal? (Goodson, 1997, p. 95).

A noção de coerência inicia-se para uma visão do currículo como **um conceito** amplamente concebido que tem conteúdo. Um currículo coerente confere o sentido da floresta assim como o das árvores, a noção de unidade e ligação, de relevância e pertinência. (Pacheco, 2000b, p. 42).

Como local de conhecimento, o currículo é a **expressão** das nossas concepções acerca do que lhe constitui conhecimento. (...) O currículo é também **representação**: um local não só onde circulam signos produzidos noutros locais, mas também um local de produção de signos. (Silva, 2000, p. 92).

O currículo é uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se na **cultura-conteúdo** do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta (Gimeno Sacristán, 2000, p. 34).

O currículo é um projeto, uma fonte essencial para o estudo da educação, um fundamento para dar resposta a situações concretas, um conceito com conteúdo, relevante e pertinente, uma construção social, uma forma de expressão cultural com relevância e pertinência para a educação dos indivíduos de uma determinada comunidade. É também uma representação que traduz um discurso decorrente dos processos de investigação e um campo de ação onde se reflete e problematiza o conhecimento, baseado nas diferentes realidades, com determinadas dinâmicas no âmbito cultural, educacional, político e económico, onde se projeta a formação. Assim, este é a expressão decorrente do debate sobre a definição, a redefinição e a complexidade do pensar as suas políticas e práticas curriculares (Pinar, 2007).

De acordo com Jesus Maria Sousa, face aos desafios da escola do século XXI, que ambiciona espelhar a democracia, impregnada da “diversidade social e cultural” que a caracteriza, é fundamental que o currículo seja olhado enquanto poderoso “artefacto político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder” (J. Sousa,

2002, p. 40). Deste modo, a autora reitera a ideia de que o currículo não se deve esgotar na tecnicidade e caráter organizativo, eivado de neutralidade e pureza que superintende o processo educativo.

O currículo pode ser visto como “espaço-tempo de negociação cultural” (Macedo, 2006, p. 294), no sentido de valorizar uma cultura específica. Salientamos que:

(...) o currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspetos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequência para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo em território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva académica e pesquisadora sobre todos os temas (Gimeno Sacristán, 2000, pp. 14,15).

Em Portugal, embora de forma ténue, o início do debate, do levantar do véu e consequente discussão de ideias que se operou acerca do currículo, do seu objeto de análise, de estudo e de intervenção, aconteceu por volta dos anos 1970 e 1980, do século XX. Neste impulso foram fundamentais os olhares esclarecidos de investigadores e estudantes universitários de cursos de pós-graduação, frequentados na Inglaterra e Estados Unidos que, no seu regresso às origens, influenciaram e renovaram a formação ministrada nos cursos que preparavam para a docência, bem como no ensino universitário (Roldão, 2007).

Apesar de tudo, esses esforços e influxos não foram suficientemente vigorosos para se sobreporem a “uma conceção prévia do ensino, enraizada na representação social e no interior da comunidade educativa, muito fortalecida pela história de paralisia do pensamento educativo que foi a dos 40 anos do Estado Novo” (Roldão, 2007, pp. 10,11). A dificuldade de interiorização e aplicação às práticas deste domínio do conhecimento, decorrente da veloz profusão de teorias e literatura acerca do currículo,

faz com que o mesmo continue a apresentar-se um tanto ou quanto desfasado do campo, educativo, segundo a mesma autora.

O currículo não pode ser um “uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”, isto é, olhar o currículo “como um elenco de conhecimentos, que são ensinados, agrupados em disciplinas” é uma visão redutora e padronizada (Formosinho, 2007a, p. 19). Através da investigação, realizada neste âmbito, vimos que a filosofia curricular que vem prevalecendo ao longo dos tempos em Portugal, tem tudo como pressuposto organizacional predominante a centralização, pois “cabe aos serviços centrais a conceção e, às escolas e aos professores, a execução” (*idem*). As principais características de um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” são as seguintes:

- Planeado centralmente por um grupo de “iluminados” (iluminismo);
- Adaptado e mandado executar pelos serviços centrais (centralismo);
- Integrado por um saber fragmentado à maneira de “um pouco de tudo” (enciclopedismo).
- Uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que os transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação (uniformismo);
- Preparatório para o grau escolar imediatamente superior (sequencialismo) (*idem*).

Este tipo de currículo é identificado como indiferente e burocrata porque não tem em consideração as características e necessidades específicas dos alunos. Nesta perspetiva funciona independentemente dos contextos familiares, dos interesses e das expectativas dos alunos. Previsivelmente provoca uma aprendizagem distante do contexto real e significativo. O currículo uniforme é “por consequência, completamente indiferente à eficácia da sua aplicação” e assenta numa abstração “o aluno médio que aprende a ritmo normal, ensinado por um professor médio, numa escola medianamente equipada” (Formosinho, 2007a, pp. 21, 22). Falamos de “currículo de tamanho único”, porque, em relação às disciplinas, estão padronizadas com um determinado número de horas durante um determinado período de tempo, numa determinada sequência e de forma igual para todos (Formosinho, 2007a). Como alternativa ao que foi referido anteriormente dizemos que:

Só um currículo planeado em parte na escola e pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objetivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada (Formosinho, 2007a, p. 26).

A flexibilidade curricular presume a adaptação do currículo nacional aos ambientes socioculturais das escolas. Assim, a conceção e escolha de ofertas curriculares diferenciadas, amplia expressivamente os deveres dos professores, na medida em que estes se assumem como agentes educativos de referência e proximidade, eivados de reptos e horizontes transformadores a atingir, junto dos seus alunos. O currículo invariável é absolutamente autónomo da ideia de aprendizagem real e significativa. Nele, relativamente aos alunos que aprendem de modo reducionista ou sólido, a instrução oferecida é rigorosamente análoga (Formosinho, 2007a).

Neste sentido, afirmamos que o currículo tem de ser arquitetado na escola, pelos professores, com o contributo imprescindível de uma comunidade culturalmente enraizada e num contexto de aprendizagem significativa para os alunos.

A prática a que se refere o currículo, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, económicos, etc., através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo (Gimeno Sacristán, 2000, p. 13).

O currículo é uma área especializada de estudo no âmbito da educação. Todos os professores e educadores, ao longo dos tempos, estiveram e estão ligados à investigação sobre currículo, no entanto as teorias educacionais e pedagógicas não são consideradas teorias sobre currículo. A teoria é considerada uma representação, uma imagem que espelha o reflexo de uma realidade que a antecede (Silva, 2009). Assim, a teoria não se limita a descobrir, a descrever, a explicar a realidade mas a construir, a recriar, a imaginar, a inventar contextos reais, um discurso e uma perspetiva:

Ao descrever “o objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto da sua criação (Silva, 2009, p. 11).

Utiliza-se a nomenclatura “teorias” em vez de “teoria” para a investigação da realidade curricular, atendendo à multiplicidade conceptual, inerente a cada teoria curricular, associada ainda às mudanças significativas e constantes no campo da educação (Pacheco, 2009).

Logo, quando falamos em teorias do currículo temos como questão principal o que deve ser ensinado e aprendido num determinado espaço sociocultural - O quê? - Para responder a este assunto discutimos a natureza humana, a aprendizagem, o conhecimento, a cultura, a sociedade. Assim, o currículo é o resultado da escolha de

uma parte, considerada importante, incluída num universo mais alargado de conhecimentos e saberes. Aquilo que o currículo é “depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (Silva, 2009, p. 14), que criam a sua própria identidade e subjetividade.

As teorias existentes sobre currículo diferenciam-se pela ênfase que dão à natureza humana, aos processos do conhecimento, à aprendizagem e ao contexto sociocultural. Estas, através de um discurso, justificam e respondem às questões sobre o que cada indivíduo deve saber e que educação deve desenvolver, tendo em conta a sociedade a que pertence.

Uma teoria sobre currículo define-se pela conceptualização da realidade e cultura num determinado contexto. Consequentemente, as diferentes teorias do currículo, os diferentes conceitos que elas espelham, facultam diferentes formas de refletir, organizar e perspetivar a educação (Silva, 2009). Isto porque:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2009, p. 150).

O currículo procura dar resposta àquilo que as pessoas precisam saber, os conhecimentos que precisam de desenvolver no seu percurso educacional numa determinada época, num determinado contexto sociocultural, numa determinada sociedade. Sendo assim, o currículo é o produto de uma seleção criteriosa (ou não) que contribui para a criação subjetiva de identidade, para a construção do que somos e aquilo em que nos tornamos “de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (Silva, 2009, p. 15).

Enquanto área de saber específico, o currículo convoca “um campo alargado de áreas do conhecimento, sustentador nuclear do conhecimento inerente à prática de ensino” (Roldão, 2007, p. 9) e articula a praxis com a teorização reflexiva. Neste sentido, é necessário entrar no denominado “jardim secreto do currículo” (Goodson, 1997):

(...) o tal jardim secreto dado como adquirido num certo grau de naturalização tática, e onde, contudo, se convocam, atualizam e confrontam todas as questões da educação (Roldão, 2007, p. 9).

Logo, é necessário que o educador se envolva no contexto da escola, olhe as práticas e procure compreender “os percursos individuais de aprendizagem em situação curricular e as dificuldades percebidas” (Roldão, 2003a, p. 18).

Para compreendermos a essência deste jardim secreto e da educação num sentido global, achamos fundamental fazer uma breve análise da evolução dos estudos sobre currículo. Este ganhou estrutura nos anos vinte, com as teorias tradicionais e, depois, ao longo dos tempos, foram-se desenvolvendo as teorias críticas e as teorias pós-críticas de que falamos nos dias de hoje (Silva, 2009).

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder (Silva, 2009, p. 16).

As teorias do currículo têm um grande desenvolvimento no contexto histórico do movimento da pós-modernidade iniciado a meados do século XX. Este movimento representa um conjunto de perspectivas dos diversos campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos e provoca importantes reflexões e implicações na forma como se deve conceber o currículo. É no âmbito do pós-modernismo que se questiona as ideias fundadas no modernismo que considera o sujeito um ser racional, livre, autónomo e responsável pelo controlo das suas ações. No contexto da Modernidade o currículo é visto de forma linear, numa sequência rígida de conteúdos e disciplinas. Este pensamento imbuído das conceções de progresso, de capitalismo, de razão e racionalidade é criticado pelo pós-modernismo de forma a valorizar outros aspetos tais como o multiculturalismo, a subjetividade, a incerteza e a emergência de uma identidade cultural. Nesta linha de pensamento Tomaz Tadeu da Silva diz-nos que:

Para a perspectiva pós-modernista, nisso inspirada nos *insights* pós-estruturalistas, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso. Enfim para o pós-modernismo, o sujeito moderno é uma ficção (Silva, 2009, p. 113).

Hoje as conceções sobre educação, pedagogia e currículo ainda estão demasiado relacionadas com as ideias da época da Modernidade, pois muitas vezes os seus objetivos consistem em transmitir conhecimento científico com certezas, formar cidadãos autónomos num contexto de democracia representativa (Silva, 2009).

As ideias desenvolvidas pelo pós-modernismo têm vindo a provocar mudanças significativas na forma como pensamos o currículo, principalmente na aceitação da diferença cultural, do género, da etnia, da complexidade que existe no “saber-poder”, na construção de identidade do indivíduo através do seu envolvimento no contexto político, educativo e sociocultural a que pertence.

Ao colocar a ênfase no sujeito, despojando-o da razão, a pós-modernidade tem contribuído para que as práticas e os discursos subjetivos sejam realidades totalmente aceites pelo simples facto que pertencem a um dado sujeito (Pacheco, 2000c, p. 21).

A ser verdade que toda a teoria supõe a existência de um modelo concetual que, por um lado, a suporte e que, por outro, se coadune com a realidade que a mesma propõe interpretar, não é menos verdade que a mesma está imbuída dos entendimentos, interpretações e atos criativos, dos sujeitos e ou investigadores que, numa demarcada época da história da Humanidade, a tentaram explicar (J. Sousa, 2011c).

A maioria dos trabalhos de investigação sobre a análise do currículo ao longo dos tempos refere que este emerge, como área de estudo, no início do século XX. “De uma maneira geral, os autores convergem também quanto ao considerarem como marcos no aparecimento deste campo disciplinar as obras de Franklin Bobbitt: *The Curriculum* (1918) e *How to Make a Curriculum* (1924)” (Fernandes, 2011, p. 34). Depois, nos anos 50 do século XX, surgiu a visão técnica de currículo proposta por Tyler, a qual apresentava uma lógica na qual se antevia o currículo e os processos de ensino-aprendizagem organizados numa sequência estruturada, de forma a responder às seguintes questões:

1. Que objetivos deve a escola procurar alcançar?
 2. Que experiências educativas devem ser proporcionadas aos alunos para que alcancem os objetivos pretendidos?
 3. Como organizar, de modo eficiente, estas experiências educativas?
 4. Como determinar se os objetivos desejados são alcançados?
- (Fernandes, 2011, p. 39, citando Tyler, 1949).

As respostas às questões anteriores constituem a conceção de uma prescrição de objetivos, de conteúdos, de recursos e formas de avaliação. Na sequência deste pensamento, que espelha uma teoria tradicional do currículo, (Fernandes, 2011, citando Taba, 1962), reforça a ideia de que este depende em primeiro lugar de um diagnóstico de um levantamento de necessidades. A evolução do currículo enquanto área do saber resulta de uma implícita complexidade de estudos curriculares e da diversidade de

discursos e perspectivas que têm “contribuído para a construção de referenciais teóricos para o currículo escolar” (Fernandes, 2011, p. 43).

No quadro seguinte podemos observar as palavras-chave referentes a cada uma das teorias do currículo - teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas - que por sua vez refletem conceitos que caracterizam uma determinada realidade.

Quadro 1 - Teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas

Teorias tradicionais (início do sec. XX)	Teorias críticas (meados do sec. XX)	Teorias pós-críticas (final do sec. XX)
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planeamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	
Alguns autores		
John Franklin Bobbitt	Jean-Claude Passeron, Pierre Bourdieu, Michael Apple	
Ralph Tyler		
Hilda Taba	William Pinar, Michael Young, Henry Giroux	

Nota: Adaptado de Silva, T., 2009, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, 3ª edição ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora. p. 17.

Ao analisarmos o quadro anterior, as teorias do currículo apresentam, como é óbvio, diferenças significativas que desenham um pensamento decorrente de muita investigação e reflexão de grandes especialistas. Ao longo do século XX surgiram diversas perspectivas teóricas sobre o currículo que provocaram o desenvolvimento da investigação, reflexão e práticas que movem a educação até aos nossos dias. Por isso, podemos afirmar que:

Uma história desta natureza é importante não apenas por ser interessante conhecer o passado. Impõe-se também como absolutamente crucial para dar significado às nossas lutas actuais. Saber que educadores anteriores a nós se debateram para lidar com os dilemas educativos, éticos e políticos com que hoje deparamos ajuda-nos a compreender a educação e o currículo com outra profundidade (Apple, 2007, p. 11).

No contexto das teorias tradicionais podemos ver que:

O currículo surge, assim, do ponto de vista político, com carácter instrumental: ele destina-se a processar (transformar) o aluno com o máximo de eficácia e o mínimo de custos, numa lógica empresarial, comercial ou industrial (...) a eficácia e a produtividade são alcançadas através duma “gestão científica” do ensino, tecnificando o processo de forma ordenada e sequencial, com um *design* preciso, tendo em vista alcançar objectivos que fossem claros, observáveis e mensuráveis. O objectivo final seria, assim, a soma dos objectivos parciais intermédios (J. Sousa, 2002, p.7).

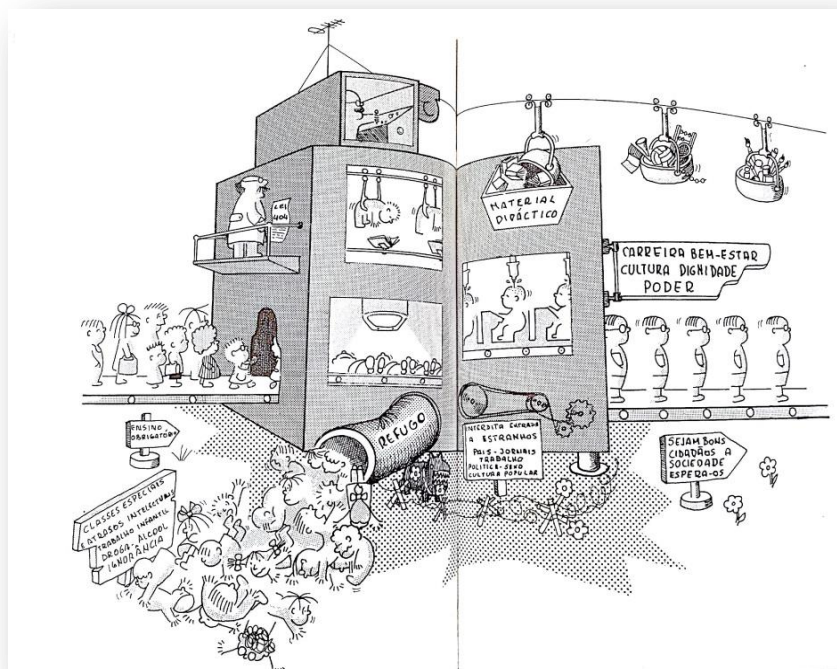
No início do século XX são vários os contributos de investigadores curriculistas, nomeadamente, John Franklin Bobbitt, Ralph Tyler e Hilda Taba, para as questões do Currículo e da Educação onde imperam as teorias tradicionais. A obra de Bobbitt deu “visibilidade à metáfora da escola como uma fábrica e do currículo como processo de produção, em que as crianças eram vistas como matérias-primas”. Neste contexto os professores tinham como papel principal controlar “o processo de produção, assegurando que os produtos eram construídos de acordo com as especificações meticulosamente traçadas e com o mínimo de desperdício” (Paraskeva, 2004, p. 7). Esta ideia permite ainda compreender muitas das teorias e práticas curriculares que ao longo do século XX demarcaram uma resposta educativa imposta, “apostadas em não fornecer nenhuma outra alternativa à escolarização que não a da assunção dos modelos de mercado” (*idem*).

A imagem da escola como fábrica é representada por Francesco Tonucci (professor, investigador e pensador), através do desenho e da sátira espelhada na figura número um. Salientamos que:

A sátira é uma linguagem estranha: através do grotesco e do paradoxo provoca o riso. Quem se ri está “tramado”: deve justificar a si mesmo porque riu. Pode reconhecer-se, enternecer-se, zangar-se, ofender-se, mas não pode retirar-se (Tonucci, 1987, p. 10).

Olhando para a imagem vemos a crítica, a sátira, à escola que não respeita a diferença, a identidade e a cultura de cada um.

Figura 1- A máquina da Escola



Fonte: Tonucci, F., 1988, *Com olhos de criança*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 94, 95.

Aqui é tudo pensado e medido de forma a anular as diferenças das crianças que entram na escola, no “ensino obrigatório”. Os professores cumprem a legislação à risca, implementam um programa curricular e controlam todo o processo, através de materiais didáticos, “injeções de saber” e processos avaliativos constantes, para que os alunos mais aptos tenham sucesso: “carreira, bem-estar, cultura, dignidade, poder”, é necessário que “sejam bons cidadãos, a sociedade espera-os”. Aqueles que não se encaixam nesta escola máquina que promove um ensino, uma organização, uma eficiência, uma rigorosa avaliação de resultados e um conjunto de objetivos de sucesso, naturalmente é selecionado e encaminhado para outros campos da sociedade a que pertence atempadamente rotulado como pertencente a: “classes especiais, atrasos mentais, trabalho infantil, droga, álcool”, reduzido à ignorância. Este tipo de escola está “interdita à entrada de pais, aos jornalistas, aos diversos atores educativos e à cultura popular” (Tonucci, 1988, pp. 94, 95).

Ao contrário do que está representado na imagem acima, necessitamos de uma escola para todos, sabendo que todos são diferentes.

A acompanhar a era das acesas discussões que agitaram as orientações críticas relativamente à escola no seu todo, às particularidades do currículo na sua essência, assim como com o contributo da investigação e evolução científica oriundos de áreas como a sociologia e a filosofia, destaca-se William Pinar que passa a liderar um movimento florescente no Canadá e nos Estados Unidos, sob a forma de objeção face à então “engenharia curricular” tyleriana. Movimento esse que retomou a reflexão acerca das peculiaridades do currículo, afastando o rumo positivista, estruturalista e tecnicista em que o mesmo assentava (J. Sousa, 2002).

Ao observarmos o significado das palavras relacionadas com as teorias críticas e pós-críticas do currículo relacionamo-las com a seguinte citação:

Ao tentar compreender a “essência” da educação, este movimento, que inclui nomes como James MacDonald, Dwayne Huebner, Maxine Greene, Michael Apple, Henry Giroux e outros, para além do próprio William Pinar, começa por dar, numa primeira fase, maior ênfase à criatividade, às artes e humanidades, aos valores espirituais e estéticos, ligados a uma perspectiva mais de índole pessoal e intersubjectiva do que política, tendo por base concepções fenomenológicas, hermenêuticas, psicanalíticas e autobiográficas (J. Sousa, 2002, p. 29).

Na tentativa de apreender e eger a “essência” da educação os autores referidos na citação anterior elegem, os domínios artístico e criativo, e os valores de índole humanista, espiritual e estéticos, dando ênfase à pessoa e conseqüente subjetividade que essa opção encerra, com recurso à valorização das autobiografias e psicanálise, dos acontecimentos e sua interpretação.

Salientamos que as teorias críticas do currículo e as suas correntes têm desencadeado uma ampla transformação nos pilares das teorias consideradas tradicionais. Isto é, apoderando-se do *status quo* enquanto modelo a seguir, as teorias tradicionais centralizavam a sua ação na configuração operacional e na elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo limitavam-se à ação técnica e mecanicista de “como fazer” o currículo. Em oposição a essa disposição, as teorias críticas do currículo questionam o alcance emanado pelos fatores sociais e educacionais, enquanto pressupostos inerentes à sua operacionalização, conjeturando acerca do *status quo* das teorias tradicionais, ao ponto de as responsabilizarem pelas injustiças e disparidades sociais observadas nos contextos da sua aplicação. Assim sendo, podemos dizer que as teorias tradicionais eram apontadas como meras teorias de consentimento, acerto e acomodação de conhecimentos. Em contrapartida, as teorias críticas do

currículo consubstanciam e defendem o papel de protagonistas teóricos assente na dúvida, numa constante interpelação e numa total metamorfose da realidade. Para elas, o essencial não é investir em técnicas de “como fazer” o currículo, mas fortalecer conceitos que possibilitem a compreensão daquilo que o currículo é capaz de construir (Silva, 2009).

O autor diz-nos, ainda, que com o aparecimento das teorias “pós-críticas” do currículo, assumem-se interpelações acutilantes, na medida em que, ao questionar alguns dos pilares da teoria crítica, se desencadeiam algumas componentes de tensão no eixo central da própria teoria. No entanto, não se trata de uma outra teoria mas, à semelhança do que acontece nas teorias sociais em geral, de uma perspetiva e de um olhar renovado que conduzem a uma compreensão dos processos, segundo os quais, alicerçados em relações de domínio e controle, nos afirmamos e evidenciamos as nossas especificidades, enquanto seres humanos. As teorias críticas e as pós-críticas do currículo, apoiadas em distintas configurações, mostram-nos que o currículo é uma questão de conhecimento, identidade e poder, pelo que podemos afirmar que:

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado (Silva, 2009, p. 148).

Do mesmo modo, as discussões, a reflexão e as correntes de pensamento crítico, atiçadas pelas teorias críticas e pós-críticas do currículo, fizeram com que, atualmente, seja completamente impossível conceber o currículo unicamente através de concepções técnicas relacionadas com o ensino e conseqüente eficiência ou de natureza psicológica como as de “aprendizagem e desenvolvimento” ou ainda de representações estanques, como sejam as grelhas curriculares e tabelas de conteúdos. Conseqüentemente, pensamos que, na evidência e na emergência de um panorama pós-crítico, o currículo pode consubstanciar todas as dimensões atrás apresentadas, na medida em que o mesmo é substancialmente influenciado pelo que dele fizemos. No entanto, devemos deixar-nos conduzir livremente pelo prodígio de uma idealização sem limites, suscetível de pensar e repensar o currículo, aportando-lhe outros atributos, outros estilos de concepção, encarando-o sob diversificados ângulos e abrangências, que esbatam a restrição do legado que as redutoras “categorias da tradição” nos deixaram. Deste modo,

conseguiremos a máxima eficácia e otimização do alcance das suas dimensões e finalidades (Silva, 2009).

A visão das teorias críticas e pós-críticas possibilita a compreensão da complexidade curricular, a criação de ambientes educativos, de condições de aprendizagem promotoras de criatividade, num contexto sociocultural que respeita a identidade, a diferença, a estética, a arte, a autonomia e a subjetividade de todas as crianças.

J. Sousa (2011) refere que o objeto do currículo, num olhar aprofundado ou última dimensão, é o ato educativo preconizado pela instituição de educação. Segundo a autora, na medida em que a ação educativa protagonizada pela escola, enquanto espaço de aprendizagem, assenta na centralidade do currículo, urge o questionamento proativo sobre essa dimensão, na tentativa de uma melhor compreensão do que é verdadeiramente o ato educativo. Deixa o alerta para o facto de que este questionamento poderá ser encarado como pouco relevante, dada sua existência muito antes de se pensar e teorizar o currículo, pois ao longo da história tem estado incisivamente presente na constante inquietação pela transmissão e herança de saberes que, de geração em geração, formal ou informalmente, foram corporizando uma teia de conhecimentos essenciais aos seus alicerces (J. Sousa, 2011c).

É indiscutível que o currículo reúne propósitos e práticas educativas. Esta circunstância estabelece que a sua autenticidade e identidade devem abarcar, de modo holístico, o aluno, o projeto de formação que o envolve, bem como a conjuntura que o valida. Nesta ordem de ideias, a “reconceptualização curricular” procura combater os pressupostos de que o currículo deve ser fracionado e de que a teoria deve liderar a orientação, desligada do dia-a-dia do ato educativo (Pacheco, 2000c).

No entanto, voltamos a destacar que, ao longo dos tempos, a leitura da realidade assumiu diferentes variáveis, circunstâncias e atores. Neste sentido, o contexto histórico e a interpretação pessoal que cada um atribui à mesma realidade são dimensões diferenciadoras e influenciadoras, decorrentes da inexistência de uma relação direta entre teoria e realidade. A realidade não é suscetível de ser capturada no seu estado “puro”, pois a evidência da interposição de elementos subjetivos entre ela e a teoria não pode ser ignorada. Assim, a substância que a teoria tenta explicar é também, inexoravelmente, fruto da conceção daquele que procura compreender e narrar a “realidade” (J. Sousa, 2011c).

Dada a diversidade que cada teoria curricular contém, sobretudo quando o princípio estruturante da educação vai sofrendo alterações conceituais que correspondem a uma ressignificação constante, é mais adequado o uso do termo teorias e não o de teoria para o estudo da realidade curricular (Pacheco, 2009, p. 340).

Os textos do currículo são mapas conceituais que definem registos de caminhos a que nos propomos percorrer. Interessa, pois, termos consciência “do seu valor operativo limitado, pelo facto de que a boa partitura não é exatamente música, nem o mapa é o terreno” (Gimeno Sacristán, 2008b, p. 118). Com esta metáfora admitimos a necessidade de “um bom texto curricular” e o facto de existir uma separação entre “a prescrição de conteúdos do mesmo e a sua organização pedagógica para provocar a experiência da qual se extraem os significados” (*Idem*).

Assim, cabe aos professores, como principais intervenientes, a missão e o poder de desenvolverem, na prática, aprendizagens significativas, contextualizadas e imbuídas de cultura.

1.2. A Educação e a arquitetura curricular

Las narrativas vienen a ser como constelaciones formadas por enfoques para entender y motivos para querer que la educación se oriente de una outra forma. Este componente orientador y energético que nos mueve, junto al marco de comprensión del mundo que creemos real, integra el encuadre desde el que imaginamos aquello a lo que aspiramos. Constituye lo que podemos denominar como el paradigma teleológico de la educación al que sirven los sistemas escolares. Pensar que algunas acciones sirven para algo que valoramos como positivo es un motivo importante para realizarlas (Gimeno Sacristán, 2011b, p. 12).

Compreender a educação a partir da análise dos discursos ao longo dos tempos, é como falar do panorama das nossas intenções no horizonte dos nossos anseios de querer contribuir para o desenvolvimento da melhoria da sociedade, da cultura e dos sujeitos. Este processo indica os caminhos que devemos percorrer dentro das nossas práticas educativas (Gimeno Sacristán, 2011b).

(...) se podría analizar la complejidad de lo que representa la educación en un momento o en una situación dados, descubriendo cuáles son las coordenadas básicas de los proyectos de política educativa o de los planes de cada escuela y de cada profesor, viéndolos analizándolos desde el punto de vista de las finalidades que pretenden (Gimeno Sacristán, 2011b, p. 12).

Assim, no âmbito da educação, as oportunidades criadas, num determinado momento, representam um processo complexo e dinâmico, de natureza política e educativa, que nunca está terminado. A construção de um futuro a alcançar depende da forma como planeamos, as opções e decisões que tomamos, numa perspectiva individual e coletiva, considerando a forma como queremos dar significado às diferentes situações vivenciadas no contexto sociocultural a que pertencemos.

O poder da educação está principalmente no processo crítico de colocar questões, de levantar e resolver problemas decorrentes de uma construção de ideias refletidas e experienciadas.

A crítica que versa não somente sobre ciência, mas também sobre a experiência quotidiana. O valor da educação não depende de um suposto corpo de conhecimentos, definitivamente assegurados que possam adquirir os que a cultivam (L. Rodrigues, 2008, p. 61).

A educação surge num banho de cultura local e global que nos faz olhar o mundo num conjunto de ideias de caráter individual e coletivo. “Ou, para citar Geertz, não existe uma natureza humana, independente da cultura” (Bruner, 2008, p. 29). Todos os indivíduos têm direito a uma cultura e educação de caráter alargado. É inevitável o facto de haver esta visão global da educação e do currículo, partindo da necessidade de criar consensos e uma visão relativista que focaliza a multiculturalidade e diferença de oportunidades, conforme os contextos socioculturais. Estamos perante um conflito que corporiza processos invariantes de igualdade e processos circunstanciais de igualdade. Será possível responder à questão: É possível e desejável uma educação e cultura comum? Gimeno Sacristán reflete sobre esta complexidade nos seguintes termos:

El problema capital en el currículum dentro de toda sociedad compleja reside en el hecho de que hay que tomar partido sobre opciones. Éstas pueden variar según se admita la posibilidad o no de una cierta cultura común. Para decidirla, será preciso considerar cuáles de sus contenidos sirven a la igualdad necesaria en aquella competencia cultural sobre la que no se pueden hacer distinciones, y decidir qué otros no son esenciales, en los que sí se puedan hacer diferenciaciones sin violar el principio de la igualdad básica. El problema es difícil de resolver y depende de un diálogo profundo en la sociedad (Gimeno Sacristán, 2011b, p. 258)

Assim sendo, questionar o sentido, a necessidade ou a conveniência de um currículo e de uma educação comum é situar o problema no contexto escolar e na formação desejável para todos os cidadãos, pelo que, no quadro seguinte, apresentamos

as possibilidades e opções de que dispomos, neste âmbito segundo Gimeno Sacristán (2011):

Quadro 2 - Significados de igualdade da cultura e educação

Exigências sobre a igualdade	É possível e desejável uma educação e cultura comuns?	
	1- Partindo da possibilidade e da conveniência de uma cultura comum.	2- Partindo da multiculturalidade relativista.
a) - Processos invariantes de igualdade	1a) Escolaridade igual e currículo comum e obrigatório como condição de justiça.	2a) Escolaridade igual e currículo diferenciado conforme as comunidades culturais, como condição de justiça, mas homogêneo dentro de cada uma delas.
b)- Processos circunstanciais de igualdade	1b) Escolaridade igual com um currículo parcialmente diferenciado, quer na etapa obrigatória, quer em especificidades não obrigatórias, próprias.	2b) Escolaridade separada, tendo um currículo específico em cada uma, este diferenciado em cada comunidade cultural, como condição de justiça.

Nota: Adaptado de Gimeno Sacristán, J., 2011, *Educar y convivir en la cultura global - Las exigencias de la ciudadanía*, 3ª edição ed., Madrid: Ediciones Morata, p. 259.

Assim, o que está em jogo neste quadro é a decisão sobre qual é o nosso ponto de partida para criarmos os conteúdos de referência de um projeto de vida em comum, que pretende uma educação para todos e também, por outro lado, respeita as diferenças e o sentido democrático. Neste sentido, cada Governo, através de estudos e processos de investigação, deve delinear um conjunto de pressupostos e conteúdos educativos, para cada nível de ensino, ao longo de um percurso escolar, promotores de conhecimento. Esta dimensão política gera e influencia uma dimensão organizacional, ao nível das instituições de educação, e uma dimensão prática da educação, ao nível das salas de aula.

Assim, qualquer reflexão relacionada com o que deve ser o trabalho nas salas de aula, o planeamento e o desenvolvimento do currículo escolar, obriga-nos a refletir sobre o significado do conhecimento que é seleccionado como obrigatório e as razões que estiveram na sua escolha (Torres Santomé, 2010, p. 5).

A este propósito Edgar Morin salienta que as aulas devem ser um espaço privilegiado de aprendizagem do “debate argumentativo, das regras necessárias para a discussão”, da “tomada de consciência das necessidades e dos processos de compreensão” da diversidade do pensamento, oriundos de diferentes contextos sócio-culturais e, ainda, do respeito pelas ideias expressas “pelas vozes minoritárias e

marginalizadas”, desenvolvendo, assim, um sentido crítico e ético (Morin, 2002, p. 138).

Neste contexto, as deliberações políticas deveriam ter em conta que a educação, apesar das inegáveis e importantes potencialidades a nível económico, científico e tecnológico, constitui-se em ensejo sublime e vetor preponderante para esbater as desigualdades sociais e ativar o progresso dos seres humanos (Moreira, 2006).

Assim, quer as políticas, quer as práticas subjacentes ao processo educativo têm que se alicerçar nos agentes educativos, em sinergia e complementaridade com as intenções dos decisores políticos, pelo que à “racionalidade técnica” acresce a singularidade, quiçá menos perfeccionista e algo despretenhosa em termos de expectativas, mas pródiga e complacente com as experiências e vivências de cariz social e humano (Gimeno Sacristán, 1999).

Ao tentarmos perceber as concepções teóricas e os princípios sobre os discursos acerca do currículo, no Ensino Básico em Portugal, produzidos entre 1997 e 2006, apresentamos as dimensões e categorias dos saberes sobre a educação, o currículo e as políticas educativas, decorrentes de uma investigação sobre os projetos de mestrado e doutoramento neste mesmo âmbito temático. Este estudo teve os seguintes propósitos:

Explicitar concepções presentes nos documentos legais regulamentadores do currículo do ensino básico; b) Analisar a evolução dos estudos académicos sobre o ensino básico (dissertações de mestrado e doutoramento, produzidas no período de 1997 a 2006) e visibilizar teorias e concepções em que se sustentam e temáticas mais investigadas; c) Captar sentidos atribuídos por professores/as em exercício de gestão, quando se pronunciam em seu nome e em nome dos professores de que são responsáveis (Fernandes, 2011, p. 119).

O quadro síntese que apresentamos seguidamente sistematiza as quatro grandes dimensões de análise - educação, políticas curriculares, currículo, profissionalidade – e respetivas categorias. Toda esta informação é exposta numa perspetiva dicotómica, ou seja, são consideradas duas condições opostas entre si.

Quadro 3 - Dimensões e categorias de análise de suporte ao mapeamento de discursos e de estudos sobre currículo e de estudos sobre o currículo do ensino básico em Portugal, no período de 1997 a 2006

Campos teóricos	Dimensões/Categorias de análise dos discursos	
	A	B
Educação	Educação para a adaptação social (meritocrática)	Educação para a transformação social (democrática)
	Promotora de Desigualdade / Direito de alguns	Promotora de Equidade / Direito de todos
	Homogeneizadora / Seletiva	Diferenciadora / Inclusiva
	Transmissiva / Manutenção do <i>status quo</i> da cultura padrão	Problematizadora / Promotora de justiça social
	Competitiva / Comparativa	Igualitária / Formativa
Políticas Curriculares	Políticas curriculares centralizadas	Políticas curriculares descentralizadas
	Decisão curricular centralizada	Decisão curricular localizada
	Regulação centralizada	Regulação localizada
	Autonomia decretada	Autonomia construída
	Gestão normativo burocrática	Gestão democrática
Currículo	Currículo centralizado - programa	Currículo contextualizado – projeto de formação global
	Uniforme / Prescritivo	Flexível / Contextualizado
	Tecnicista	Formativo
	Lógica disciplinar / Multidisciplinar (currículo coleção)	Lógica interdisciplinar (currículo integração)
	(Ensino) Saberes escolares	(Aprendizagem) Formação global
Profissionalidade	Profissionalidade docente restrita	Profissionalidade docente ampla
	Trabalho centrado no programa da disciplina	Trabalho centrado no Projeto Educativo de escola / Agrupamento / Projetos curriculares
	Professor executor currículo / professor técnico	Professor configurador / Professor reflexivo
	Individualismo	Cooperação
	Aluno / a sujeito recetor	Aluno / sujeito construtor da aprendizagem

Nota: Adaptado de Fernandes, P., 2011, *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora, p. 120.

Este quadro sistematiza duas linhas de intervenção opostas, uma representada na coluna A - educação para a adaptação social com políticas curriculares centralizadas, com um currículo centralizado e uma profissionalidade restrita - e outra na coluna B – educação para a transformação social, políticas curriculares descentralizadas, currículo contextualizado e profissionalidade docente ampla. Aqui conseguimos identificar quatro dimensões de análise, organizadas em duas condições opostas (A e B). Assim, temos educação para a adaptação social / educação para a transformação social, políticas curriculares centralizadas / políticas curriculares descentralizadas, currículo centralizado - programa / currículo contextualizado - projeto de formação global e profissionalidade docente restrita / profissionalidade docente ampla. Todos os textos e material empírico foram interpretados segundo estas dimensões e categorias a fim de apresentarem “os princípios educativos e curriculares e as conceções que atravessam cada um daqueles

diferentes discursos e sobre eles construirmos um olhar representativo da globalidade dos significados que comportam” (Fernandes, 2011, p. 121).

O que perspectivamos para as nossas escolas é uma passagem da coluna A para a coluna B, ou seja:

(...) do ponto de vista “das políticas educacionais, é atribuído maior poder de decisão às escolas e aos professores para a configuração de estratégias de adequação do currículo nacional às situações reais, e de que os PCE e PCT são exemplo (*idem*).

Na medida em que somos contemporâneos do sistema educativo herdeiro de um currículo de caráter prescritivo, o processo experimentado pelos docentes na procura da complementaridade entre o currículo nacional emanado dos decisores políticos e a singularidade dos contextos educativos do seu quotidiano é muito exigente e obriga a um grau de discernimento, por vezes acutilante e doloroso. Assim, a autonomia, no âmbito da administração curricular nos contextos educativos, deve impregnar-se de modos singulares e ajustados ao nível da organização dos tempos de aprendizagem relativos às distintas áreas disciplinares, bem como à construção de documentos de gestão curricular, nomeadamente, Projetos Curriculares de Escola (PCE) e Projetos Curriculares de Turma (PCT), que espelhem e se proponham intervir de modo transformador no ambiente em que se inserem (Esteves, 2005).

Somos, também, contemporâneos de desafios que nos impelem à construção de uma escola transformadora, uma vez que Morgado e Paraskeva afirmam que é imprescindível que se reconsidere o papel de uma escola antiquada, desalinhada e subjugada a normativos, tolhida na sua capacidade de se insurgir e de atuar. É absolutamente necessário que lhe devolvamos a sua razão de existir, apetrechando-a de meios promotores da criação e imaginação, que abram e impulsionem caminhos para o futuro e, concomitantemente, se transforme num local agradável e promotor de renovada motivação e construção de conhecimento (Morgado, 2000).

Neste sentido, para Huebner, os educadores deviam compreender que a fundação materialista dialética extensiva a toda a vida humana “não é futura (...) nem é passada, mas antes um presente feito de um passado e de um futuro trazido ao momento”. Huebner sustenta não tanto a noção de educação como arte, mas antes como uma “arte criativa”, na qual alunos e professores interagem “como num quarteto de jazz. Cada um encontra a sua própria forma de acrescentar beleza à forma do jazz (Paraskeva, 2007, p. 228 citando Huebner 1968).

Aprofundar e compreender o alcance do currículo assume-se como tarefa exigente e embrenhada em acutilantes controvérsias e reptos, a que se associam dúvidas e dilemas que tornam complexo o caminho rumo ao consenso neste domínio. Daqui decorre o facto de assistirmos a mudanças frequentes ao nível estrutural, envolvendo a reorganização curricular, mais notórias e problemáticas quando acontece a “substituição do governo ou de ministros de educação, quase sempre discutidas em torno do conhecimento ou das questões curriculares ligadas a cargas horárias e disciplinas” (Pacheco, 2007, p. 46).

É necessário que os docentes se envolvam e comprometam, de modo proativo, na operacionalização do currículo e projeto curricular determinados oficialmente. Só assim se sentirão impelidos a relacioná-los e redimensioná-los, face às circunstâncias específicas das crianças e jovens, das peculiaridades dos contextos envolventes, da época em que vivem, das escolas em que lecionam e da diversidade dos grupos de alunos (Leite, 2003).

Não podemos dissociar a educação da política educativa, na medida em que esta esclarece os cidadãos, abrindo horizontes ao seu envolvimento na vida política, a fim de que uma acesa tomada de consciência os conduza à análise e à modificação do real, numa atitude transformadora a favor da sociedade que os congrega. Nesta ordem de ideias vemos que:

O currículo não pode, por isso, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio. Não vale a pena pretender unificá-lo de maneira abstrata e formal, quando ele se realiza num mundo profundamente diverso. É por isso que penso que os que ensinam terão de ter consciência de que os que aprendem são, tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar (J. Sousa, 2007a, p. 4).

O currículo, enquanto ferramenta mediadora determinante e subjacente à prática pedagógica, apresenta-se diretamente relacionado com a docência. A par e passo, evidencia conexões entre os seus elementos constituintes e as deliberações emanadas em termos pedagógicos, políticos, administrativos e de inovação. Deste modo, o currículo conjectura um “complexo projeto social”, e reveste-se de um dinamismo peculiar e de variadas formas de implementação tendentes à mudança, evolução e competência do ensino, “direcionadas para a melhoria da qualidade do ensino, das práticas docentes e da reestruturação das instituições escolares” (Morgado, 2000, p. 20).

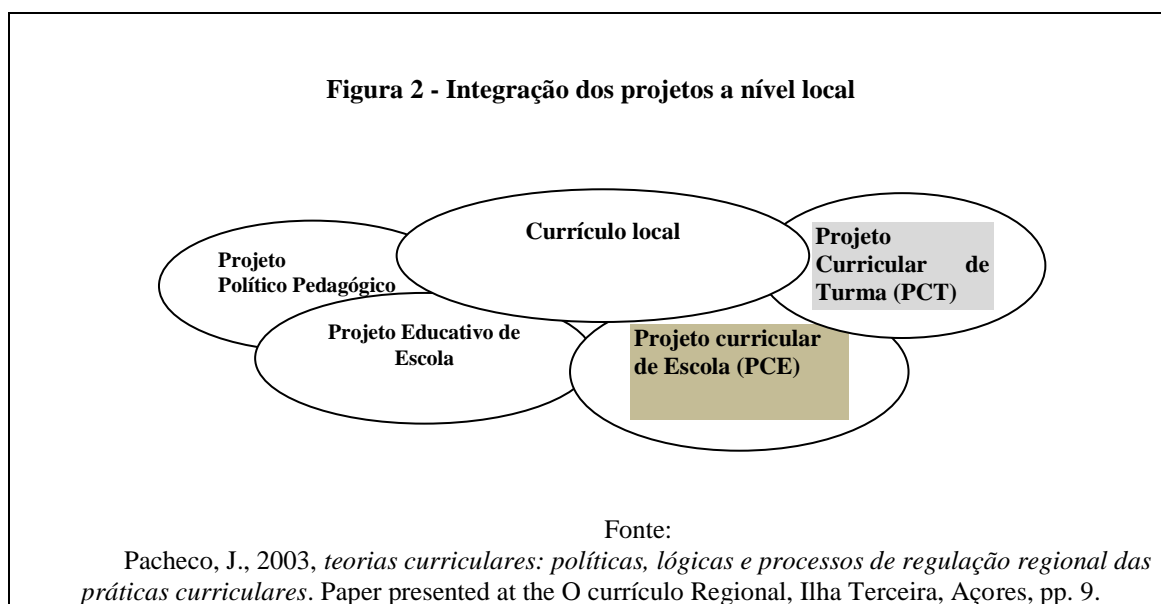
A eleição de territórios específicos de ação educativa encontra eco e significado devido à necessidade de se contextualizar, compreender e agir em conformidade com as situações concretas que determinadas realidades abarcam, justificando e clarificando que as referidas especificidades nunca poderiam ser criadas num currículo ultimado e nem podiam ser contempladas num currículo completamente estruturado e decidido à “escala nacional” (Leite, 2005a, p. 21). Na opinião da autora, a palavra territorialização subjaz ao desígnio de “valorização do local” que pressupõe uma cultura específica, decorrente de situações familiares dos alunos e de uma construção de identidade, acrescentando que esta ideia é contemporânea, embora oposta de um outro conceito que se impôs em termos do real da pós-modernidade, o da globalização. Reforça este pensamento esclarecendo que “enquanto o paradigma da globalização aponta para uma certa uniformidade imposta pelas superestruturas e gera morfologias organizacionais semelhantes” (Leite, 2005b, p. 15), a territorialização obriga a um olhar incisivo e de proximidade face às conjunturas singulares e, conseqüentemente, ao planeamento diferenciado de trabalho em rede que eleja e atinja o local da ação contextualizada como vetor determinante, ou seja:

Levanta-se aqui o problema de como conjugar um currículo nacional, caracterizado por uma concepção homogénea e hegemónica do conhecimento, com a sua necessária adequação à diversidade cultural, social e pessoal, própria das diferentes histórias culturais que hoje se cruzam e encontram no espaço escolar, tomando a aprendizagem mais relevante e, simultaneamente, facilitando o acesso a saberes universais e valorizados socialmente (Alonso, 2002, p. 85).

Os propósitos da territorialização curricular requerem uma habilidade de corroboração entre o “central e o local” para que o progresso curricular centrado na escola se torne em apanágio de uma autonomia que concorra para o fortalecimento da aptidão curricular dos atores locais, bem como para a consciencialização e determinações concretas, “para a tomada de decisões com vista a melhorar a aprendizagem dos alunos” (Pacheco, 2000a, p. 154).

À escala nacional, conforme já referimos anteriormente, temos o currículo nacional, com características centralizadoras, que determina oficialmente o que deve ser o conhecimento prescrito e formal, num sentido “democrático das sociedades contemporâneas” (Pacheco, 2003, p. 10). À escala local temos o currículo local, onde surgem os projetos curriculares de escola e de turma enquanto documentos de gestão

curricular, promotores de aprendizagens mais significativas para os alunos. A figura seguinte apresenta a “integração de projectos a nível local” (Pacheco, 2003, p. 9).



A dimensão do currículo local integra o projeto curricular de escola (PCE), da responsabilidade dos órgãos de gestão e administração da escola, e o projeto curricular de turma ou de grupo (PCT), da responsabilidade do professor da turma em articulação com o conselho de docentes da escola. Salientamos que, na prática, “não se fala nem de um projeto curricular regional nem tão pouco de um projeto político pedagógico, cuja existência, numa leitura abrangente do Decreto-lei nº 7/2003, de 15 de janeiro, pode concretizar-se no âmbito dos municípios” (Pacheco, 2003, p. 9). Envolver os municípios no processo educativo das crianças que pertencem ao espaço territorial municipal seria uma mais-valia para o debate, a decisão e o compromisso com o projeto político pedagógico.

Para se poder idealizar um projeto curricular de turma integrado, a equipa de docentes de cada turma deverá refletir sobre alguns aspetos fundamentais, tais como, o contexto da turma (potencialidades e necessidades); prioridades de ação (problemas identificados, alternativas e/ou soluções); finalidades e objetivos (competências e conteúdos e desenvolver, tendo como referencial o currículo nacional e aspetos da cultura local ou regional); abordagem metodológica, calendarização, recursos humanos e materiais essenciais para a implementação das atividades a desenvolver; articulação e organização das equipas tendo em vista a partilha de experiências e envolvimento de toda a comunidade educativa; momentos de reflexão, de registo, de adequação e de

melhorias ao longo do processo; processo de avaliação final e divulgação do trabalho (Alonso, 2002).

Esta perspectiva complexa de olhar para a escola enquanto espaço territorial onde acontece a educação em constante mudança procura a emergência de autonomia, currículo e identidade. Assim, juntamos a esta reflexão a seguinte citação:

Com um olhar finissecular, tirando lições aprendidas dos esforços por introduzir melhoras, consideramos que nem tudo deve ser objeto de mudança, nem toda a mudança é sinónimo de modernização, como fez crer uma ideologia ilustrada, hoje em declínio. No seu lugar, se tivermos de pensar de modo global, é preferível ir gerando localmente pequenas e enraizadas mudanças, inovações didáticas ao nível da aula (Bolívar, 2007, pp. 16,17).

Ao falarmos de mudança nas práticas pedagógicas, significa que esta depende daquilo que os sujeitos envolvidos no processo educativo pensam e realizam em prol de uma melhoria qualitativa da educação. Com efeito, entramos na dimensão pessoal e na competência dos professores e educadores, ou seja, “o que tem de mudar não se pode prescrever, porque as mudanças na prática dependem do que pensam os professores” (Bolívar, 2007, p. 20).

Assim sendo, para que aconteça uma melhoria, uma mudança na educação é necessário criar uma estreita proximidade e mecanismos de comunicação entre as forças exógenas e endógenas da escola. As escolas melhoram quando, através de uma visão local apoiada e liderada por uma visão política, são capazes de assumir o compromisso de responder aos problemas, expectativas e preocupações de uma determinada comunidade (Darling-Hammond, 2001).

Faz falta, um novo paradigma capaz de focalizar a política educativa. Suporia mudar as ânsias dos políticos e administradores, obcecados em desenhar controlos, por outras que se centrem em desenvolver as capacidades das escolas e dos professores para que sejam responsáveis pela aprendizagem e tomem em consideração as necessidades dos estudantes e as preocupações da comunidade (Darling-Hammond, 2001, p. 44).

Por isso, defendemos que a escola e as pessoas que a frequentam têm de desenvolver a capacidade para criar iniciativas capazes de reorganizar, flexibilizar, mudar e desenvolver o currículo. É necessário, num ambiente de responsabilidade e autonomia, construir um discurso sobre as práticas, “confiar a melhoria às iniciativas da própria escola” (Bolívar, 2007, p. 33).

Enfim, não há soluções simples nem mágicas. O processo de mudança é sempre complexo e contingente, em parte caótico, dependente de contextos, as escolas e políticas, e não pode ser englobado num único modelo. Daí a vulnerabilidade de soluções *empacotadas* (Bolívar, 2007, p. 46).

Sendo assim, as formas como desenvolvemos a educação através da arquitetura curricular está em perigo, pois “persiste o problema de determinar qual o modo de “mover” as escolas e os professores para oferecerem uma melhor educação” (*idem*).

As lições aprendidas levam-nos a reimaginar novos caminhos que unam mais decididamente as políticas educativas de descentralização curricular com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Como em outros campos pedagógicos, a abundância de discurso contrasta com a pobreza de iniciativa que se toma na política educativa (*idem*).

Tornam-se, então, imprescindíveis formatos produtivos, recetivos e atualizados no modo de conceber e aumentar currículos que se apoiem nos novos mapeamentos e organizações sociais - “formas que superem os velhos binarismos da alta cultura versus baixa cultura, cultura de elite versus cultura de massa” (Silva, 1998, p. 200). A educação não pode ser vista e refletida apenas do ponto de vista prático, pois reduzimos a construção do conhecimento à “praticidade dos contextos”, sem discutir, sem refletir “formas culturais e sociais de pertencimento”. Se assim for “incorre-se no perigo da redução epistemológica e no empobrecimento do conhecimento educacional” (Pacheco, 2009, p. 388). É, então, necessário tecer um pano de fundo com pressupostos teóricos sustentáveis e um discurso argumentativo das práticas educativas enquanto palco onde interagem atores educativos, currículo e educação.

Jurjo Torres Santomé, no seu livro *O Cavalo de Tróia na Cultura escolar*, refere que, por vezes, as escolas incorrem em estratégias curriculares consideradas incorretas que provocam segregação, exclusão, desconexão, tergiversação, psicologização, paternalismo, infantilização, realidade inacabada ou imprópria, e presentismo sem história, conforme podemos observar no quadro a seguir indicado.

Quadro 4 - Intervenções curriculares inadequadas, adaptado

1. Segregação	Agrupamentos escolares por: Sexo, Etnia, Classe Social, Capacidades	“É típico das sociedades nas quais os diferentes grupos e classes sociais, etnias e sexos se escolarizam em instituições diferentes ou em aulas separadas, assim como também de acordo com as capacidades de cada uma dessas pessoas” (Torres Santomé, 2010, p. 26).
2. Exclusão		Culturas silenciadas
3. Desconexão	Disciplinarização	
“o dia de ...”		“As disciplinas e os conteúdos são um mecanismo de controlo. Apenas favorecem que, exclusivamente, se preste atenção aos conteúdos da realidade que directa ou visivelmente são o seu foco de atenção” (Torres Santomé, 2010, p. 45)
4. Tergiversação	Naturalização	“Esta é uma das estratégias didáticas mais imorais, injustas e perigosas, dado que se trata de apresentar apenas textos seleccionados num contexto de linhas discursivas que sirvam para legitimar as desigualdades sociais, económicas, políticas, religiosas, étnicas, de género e linguísticas, em vez de recorrer a outros textos que, por discordantes, possibilitem submetê-las a análises críticas”(Torres Santomé, 2010, pp. 45,46)
5. Psicologização		“A capacidade intelectual das pessoas também estaria muito relacionada com as probabilidades de chegar ou não a viver em situação de pobreza. Aqueles que têm um Quociente Intelectual mais baixo tem, comparativamente, uma elevada probabilidade de chegar a pobres” (Torres Santomé, 2010, p. 59).
6. Paternalismo Pseudotolerância	Método “Benetton”	“Análises paternalistas têm como essência <i>visões hierárquicas de superioridade</i> de uma cultura sobre outras. Isto transparece em muitas aulas quando se apresenta os povos e as culturas oprimidas, colocando a ênfase nos seus deficits (Torres Santomé, 2010, p. 64)
		“Uma das estratégias características deste tipo de intervenção surge muito bem representada pelo tipo de publicidade utilizada pela multinacional <i>Benetton</i> (Torres Santomé, 2010, p. 65 citando Giroux, 1996).
7. Infantilização	Walt Disneyzação	“Esta estratégia é a consequência da ideia sustentada por muitas pessoas adultas para preservar os alunos mais novos de contemplar as desigualdades e as injustiças sociais, de mantê-los numa espécie de redoma, ou paraíso artificial”(Torres Santomé, 2010, p. 67).
		“...o estudo dos diferentes grupos sociais minoritários se realiza com grande superficialidade e trivialidade, caindo numa espécie de currículo turista” (Torres Santomé, 2010, p. 69).
8. Como Realidade Inacabada ou Imprópria	Ceticismo sistemático	“Nesta opção metodológica, as culturas e os povos são representadas colocando a ênfase na sua singularidade, destacando o seu distanciamento e, conseqüentemente, o mais chocante e pitoresco (Torres Santomé, 2010, p. 71).
9. Presentismo – Sem história		“Partindo desta perspetiva, o trabalho curricular baseia-se em contemplar o mundo, as diferentes culturas e realidades, mas ocultando a sua evolução histórica e social” (Torres Santomé, 2010, p. 75).

Nota: Adaptado de Torres Santomé, J., 2010, *O cavalo de tróia da cultura escolar*. Mangualde: Edições pegado, p. 25.

Para que as intervenções inadequadas não aconteçam, o currículo tem que ser olhado e gerido a partir da premissa das disposições reais e familiares dos alunos a quem se destina o ensino na expectativa de que estes edifiquem aprendizagens, sem simplificação e redução (Leite, 2005b).

A escola pública de hoje, e o seu currículo predominantemente tecnológico - conhecimento compartimentado em disciplinas, tempos e espaços - não consegue responder às diferentes expectativas que sobre ela recaem, no âmbito da educação

preconizada numa sociedade que vive na pós-modernidade. Estamos no século XXI, com grande abundância de incertezas, problemas, desafios e dilemas nas mais diversas áreas. Todo este contexto, por um lado, gera desconforto, angústia, preocupação, crise, mas, por outro, desafia a imaginação, a criatividade e o pensamento de cada um de nós (J. Sousa, 2007b).

As escolas deverão resistir e manter-se como espaços sociais amplificadores das capacidades humanas, habilitando as pessoas para a formação das suas subjetividades, de modo a utilizarem-nas no fortalecimento do poder social democrático. Precisamos, então, de reconhecer o trabalho educacional contextualizado, num cenário de permanente mudança (Brazão, 2008).

1.3. Sintetizando

A revisão teórica realizada neste capítulo pretendeu sistematizar e esclarecer, teoricamente, através da elaboração de um discurso, a conceção de currículo, de educação e da relação entre educação e currículo.

Partindo de várias definições sobre currículo, nas quais interferem diferentes fatores, vimos que o currículo é um projeto, uma fonte essencial para o estudo da educação, um fundamento para dar resposta a situações concretas, um conceito com conteúdo, relevante e pertinente, uma construção social, uma forma de expressão cultural com relevância e pertinência para a educação dos indivíduos de uma determinada comunidade. O currículo é, também, uma representação que traduz um discurso decorrente dos processos de investigação.

Este olhar sobre a história do currículo e da educação levou-nos à compreensão sobre a importância das teorias críticas e pós-críticas do currículo para o avanço da educação, destacando o movimento de pensadores dos anos setenta. Na tentativa de apreender e eleger a “essência” da educação, o referido movimento, ao qual se juntaram nomes como James MacDonald, Dwayne Huebner, Maxine Greene, Michael Apple, Henry Giroux e outros, para além do próprio William Pinar, elegem, numa primeira abordagem, os domínios artístico e criativo, bem como os valores de índole humanista, espiritual e estéticos (J. Sousa, 2002). Evidenciam, deste modo, a ênfase na pessoa e consequente subjetividade que essa opção encerra, com recurso à valorização das

autobiografias e psicanálise, dos acontecimentos e sua interpretação, conforme podemos deduzir de várias leituras realizadas e da sistematização apresentada no quadro nº 1.

Na opinião destes autores das teorias críticas e pós-críticas do currículo, os “estudos culturais” tiveram o propósito e a prerrogativa de desencadear junto dos professores e educadores a reflexão e o interesse pelos temas do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento e da ética conduzindo-os a raciocínios sobre a génese, centralidade e finalidade da educação na atualidade, face a um mundo global, onde impera a sofisticação da tecnologia e, simultaneamente marcado por uma grande diversidade de culturas, de povos, de valores e de condições políticas e económicas. Imbuídos destas preocupações, os professores, os educadores e investigadores reconsideram o carácter da teoria e da prática, na prossecução dos princípios orientadores que a educação para o século XXI demanda.

A política educativa organiza um referencial alargado de pressuposto sobre Currículo e Educação, mas dificilmente provoca melhorias e mudanças nas práticas dos educadores e professores. Estas dependem de fatores internos à comunidade local e à escola enquanto espaço privilegiado de construção de conhecimento, tendo em conta os cenários globais.

Sentimos uma grande discrepância entre os avanços consideráveis nos estudos sobre as teorias do currículo, ao longo de um século, e as práticas pedagógicas realizadas nas nossas escolas. Em vez de um currículo “prescritivo, uniformizador e compartimentado” deverá existir um currículo inclusivo e amplo que responda à diversidade e especificidades dos seus recetores e suscetível de oferecer e promover a heterogeneidade ao nível da aprendizagem e acolhedora das diferentes culturas que povoam os contextos educativos. Assim, o professor e o educador, face à complexidade de dilemas no delinear de respostas educativas diferenciadas que poderão ser resolvidas com intervenções educativas suportadas por uma cultura de reflexão, uma partilha de experiências resultante de um trabalho em equipa e um domínio referencial de saberes de quatro grandes dimensões: a educação para a transformação social, as políticas curriculares descentralizadas, o currículo contextualizado, enquanto projeto de formação global, e a profissionalidade docente ampla, deverão ter o cuidado em valorizar a diversidade e a especificidades dos seus alunos.

É importante compreender o currículo enquanto referencial para o desenvolvimento da Educação ao longo dos tempos através da criação de contextos

educativos e práticas potenciadoras de diferentes formas de expressão e comunicação. A reflexão sobre a natureza e organização do currículo, em torno da problematização da Educação, orienta-nos na clarificação concetual e na especificidade das nossas práticas enquanto educadores, na diversidade cultural em que vivemos. Assim, sentimos que o efeito desejado de mudança das respostas educativas da escola, contextualizadas nas práticas pedagógicas dos professores e educadores leva muito tempo e ainda precisamos de mais tempo para que ela aconteça.

De uma forma geral ao observarmos as nossas escolas, encontramos uma organização curricular subjugada por uma forma de “pensamento atomístico e de práticas fragmentadas, na forma de representar o saber e a experiência humana” (Alonso, 2002, p. 63). Argumentamos que deve ser realizada uma gestão integrada do currículo, no entanto assistimos muitas vezes a uma forma desarticulada e descontextualizada de trabalhar as diferentes áreas do saber. Na sequência do que referimos anteriormente também acontece desarticulação e descontextualização:

Na hierarquia do conhecimento que se estabelece no currículo, dando prioridade às chamadas áreas académicas em detrimento das áreas artísticas, tecnológicas e motoras, limitando assim a formação global dos alunos. A *balcanização* profissional persiste, também, no individualismo pedagógico e na falta de um projecto educativo e curricular de escola, que dê um sentido educativo às actividades consideradas essenciais para a educação de todos os alunos (*idem*).

À escala nacional, temos o currículo nacional, que estabelece oficialmente o que deve ser o conhecimento prescrito e formal, à escala local temos o currículo local, onde surgem os projetos curriculares de escola e de turma. Estes são documentos de gestão curricular, promotores de processos de aprendizagens mais significativas para os alunos.

Todo o processo desenvolvido nos projectos curriculares aponta para uma nova conceção da aprendizagem escolar, em que o aluno se posiciona como *construtor reflexivo de conhecimento* em interacção com os outros e a realidade, tomando a sua experiência escolar mais significativa, gratificante e funcional (Alonso, 2002, p. 83).

Dar sentido à educação e ao currículo implica profissionais críticos com consciência investigativa. A génese dos verdadeiros profissionais de educação não se circunscreve à técnica curricular. As principais correntes do currículo, críticas e pós-críticas, asseveram que os professores se desenvolvem e capacitam, por meio da investigação, do questionamento e da reflexão, num processo desenvolvimental, crítico

e transformador. Nas escolas julgamos importante a presença do “professor reflexivo que desconfia do currículo top-down” (J. Sousa, 2005, p. 12).

É nesta linha de pensamento que refletimos sobre o pulsar do currículo e da educação, em especial da educação de infância (como iremos desenvolver no capítulo seguinte), nas instituições de caráter educativo pertencentes ao nosso meio sociocultural, analisando o discurso histórico e oficial, no sentido de criarmos e imaginarmos respostas educativas que respeitem e ambicionem o sentido democrático, encontrando os meios e saberes necessários para o desenvolvimento de uma sociedade e por sua vez um mundo melhor.

Capítulo 2 - A Educação de Infância: O referencial histórico legal

2.1. A Educação na Infância – A Educação de Infância

Cada geração dá, na sua época, uma forma diferente às aspirações que moldam a educação. Aquilo que parece identificar a nossa geração é o renovar generalizado da preocupação pela qualidade e pelos objetivos intelectuais da educação, sem, no entanto abandonar o ideal de que a educação deve servir de meio para preparar cidadãos equilibrados para a democracia (Bruner, 2011, p. 29).

Olhar a educação em geral, a educação de infância em especial, como horizonte de descoberta ao serviço da humanidade pressupõe analisar e refletir sobre o seu papel e sobre desafios que nos lançam os diferentes contextos em que nos movimentamos. Neste percurso, a caminho deste horizonte, urge ter um ponto de partida que nos oriente para um conhecimento profundo das realidades que se apresentam como construtoras de ambientes educativos pertinentes e aglutinadores de saberes e práticas conducentes à plena realização de todos e de cada um, em ordem ao desenvolvimento de competências essenciais para a vida. Isto porque:

O sentido etimológico de educar, associado ao cuidar é uma ideia fundamental a reter, que se perde muitas vezes quando se limitam as finalidades da educação escolar às aprendizagens académicas. Esta simplificação tem origem nas transformações políticas e culturais, na própria história da escola e do papel que lhe foi sendo atribuído (Cardona, 2008, p. 15).

A investigação realizada em educação pré-escolar faz-nos refletir sobre a importância da qualidade das respostas educativas oferecidas às crianças, porque quando estas têm a oportunidade de experienciar contextos educativos, considerados de elevada qualidade, demonstram ter níveis elevados de autoestima, de ambição, de segurança e de autoeficácia (Portugal, 2000).

A Educação dos indivíduos é um processo ao longo da vida que provoca a criação de um sentido e estabelecimento de ligações entre a dimensão local e a dimensão individual levando-os a inovar a forma de viver, de resolver problemas, de ser e estar em comunidade. Defende, ainda, que a escola continua a ser um espaço importante onde cada indivíduo, em diferentes tempos da sua vida, inicia ou continua o seu percurso educativo e formativo. Muitas são as exigências que se apresentam à

escola de hoje, perspetivando o futuro, através da inovação, formação e investigação (Ambrósio, 2001).

Podemos talvez afirmar que o grande objetivo da educação é cultivar a excelência, ou seja, criar processos educativos para que todos os alunos sejam capazes de atingir o máximo das suas capacidades cognitivas (Bruner, 2011). Teresa Vasconcelos falando no ato de educar diz-nos que educar é uma arte.

Porém, são muitas as competências que convergem nesta arte, tal como são muitas as competências que convergem no artista, as decisões imperiosas sobre quando e como combinar essas competências. Os conhecimentos necessários para o fazer não são apenas uma competência técnica. Podem ser, sem dúvida, adquiridos, mas também algo que provém das crenças mais profundas de cada um de nós e da nossa paixão pelas Crianças e pelo Mundo. (Walsh, 1994, citado por Vasconcelos, 1997, p.251).

Esta autora afirma que as relações culturais assimétricas entre as pessoas determinam a troca de experiências e de cultura numa mutualidade fecunda de transformação e apropriação da realidade que as envolve. Defende, ainda, que a educação está presente em todas as formas de atividade humana. A complexidade subjacente às concepções sobre educação remete-nos para o pensamento de Edgar Morin que apresenta sete saberes que considera indispensáveis à educação do futuro e começa por afirmar no primeiro saber que é preciso “conhecer o conhecimento”. Saber dar a conhecer o que é conhecimento humano é perceber que nos conhecemos através da nossa intervenção e interação com os problemas, questionando, criando hipóteses, encontrando soluções, refletindo sobre a eficácia e adequação das mesmas. Desta maneira conseguimos reproduzir os conhecimentos em contextos cada vez mais amplos.

O segundo saber tem a ver com o sermos capazes de reconhecer os problemas globais, que são os fundamentais, como, por exemplo, desenvolver uma postura ética face à realidade ou saber quais os recursos da Humanidade. Todas as nossas atitudes e comportamentos, num determinado contexto, têm reflexos em todo o nosso Universo. Se tivermos consciência dos problemas globais podemos perceber melhor e resolver os problemas locais. A prevalência de um conhecimento fragmentado e desarticulado provoca dificuldade em apreender os problemas e as situações nas suas complexidades e contextos.

O terceiro saber apresentado é o princípio da complexidade. Tudo é complexo; o pensamento é complexo; o Universo é complexo. As soluções para os problemas são de

caráter interdisciplinar. Daí que seja muito importante ligarmos a unidade e a diversidade de tudo aquilo que é humano.

O quarto saber leva-nos à necessidade de falarmos e termos consciência do destino planetário do ser humano. Não podemos ignorar que as decisões tomadas num determinado local provocam consequências em todo o planeta. Isso desafia-nos a avançar para uma cidadania com uma dimensão terrestre e para a Terra enquanto espaço considerado a nossa Pátria.

Quanto ao quinto saber este apresenta-nos as soluções como sendo de âmbito local, inscritas nos problemas globais. Portanto, temos que aprender a lidar com as incertezas da globalização, investindo em ações concretas da procura do conhecimento que alarguem os nossos pontos de vista.

Entramos, então, no sexto saber que salienta que os nossos alunos têm de aprender e refletir sobre as incertezas que surgem nas ciências. Precisamos de lhes facultar estratégias para que ao caminharem na incerteza e ao se confrontarem com ela, adquiram novas informações no decurso deste processo. Ao realizarmos esta aprendizagem de navegar no desconhecido, podemos encontrar de um modo encorajador soluções para os problemas que se nos vão deparando ao longo da caminhada.

Finalmente, o sétimo saber alerta-nos para a necessidade de ensinar a ética do género humano que contemple o caráter da condição humana, assente nas dimensões: indivíduo - espécie - sociedade que se interpenetram desencadeando relações que influenciam a vivência individual e coletiva como afirmação da Humanidade enquanto comunidade planetária que aspira à consciência de que todo o Universo é pertença de todos os homens e que o caminho para o atingir é a democracia (Morin, 2002).

Na sequência destes pensamentos ocorre-nos fazer referência à ideia de transdisciplinaridade, apresentada no I Congresso de Transdisciplinaridade que decorreu no Convento da Arrábida em novembro de 1994, onde surgiu uma carta/protocolo sobre esta temática assinada por Lima de Freitas, Edgar Morin & Basarab Nicolescu, na qual, no seu artigo nº 14, podemos ler que o rigor, abertura e tolerância são as características essenciais para refletir uma atitude e uma visão transdisciplinar.

O rigor na argumentação que entra em conta com todos os dados é o guardião relativamente aos possíveis desvios. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às ideias, comportamentos e verdades contrárias às nossas (Lima, Morin & Nicolescu 1994, p. 3).

No mesmo documento, destacamos o artigo nº 11 que nos enfatiza que a verdadeira educação deve ensinar a contextualizar, a concretizar e globalizar o conhecimento. A educação transdisciplinar reforça a função da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos saberes. Este manifesto da transdisciplinaridade foi dedicado a todos os homens e mulheres que acreditam incondicionalmente num projeto de futuro, “apesar de tudo e contra tudo, além de todo o dogma e de toda a ideologia” (Nicolescu, 2000, p. 6).

A abordagem à pesquisa transdisciplinar tem de ir para além das disciplinas, no sentido de se criar aquilo a que estes autores chamam o conhecimento transdisciplinar. O conhecimento não é apenas a soma dos conhecimentos disciplinares, interdisciplinares ou pluridisciplinares é sim a emergência de um novo saber. Sendo assim, a perspectiva transdisciplinar evoca a dinâmica concebida pela ação simultânea de vários níveis da Realidade em que o indivíduo pertence, ou seja, toda a complexidade do Sujeito face ao Universo. A descoberta desta dinâmica passa, necessariamente, pelo conhecimento disciplinar, pela visão do real, do imaginário e da forma como se manifesta o pensamento humano vivenciado (Nicolescu, 2000).

Ela integra o local no global e o global no local. Agindo sobre o local, modificamos o global local e agindo sobre o global, modificamos o local (Nicolescu, 2000, p. 92).

Ao referenciar esta temática da transdisciplinaridade, num encontro com educadores que se realizou na Universidade da Madeira em 2001, Teresa Vasconcelos considerou a Prática Pedagógica como zona da emergência do saber transdisciplinar. Da síntese e convergência do saber das várias disciplinas, criamos um novo saber que vai para além dos saberes das disciplinas. Esta autora inscreve, também, a noção de trabalho de projeto na linha de pensamento daquilo que é o conhecimento transdisciplinar. Através dele encorajamos a criança a colocar questões, a resolver problemas, a aumentar a sua consciência dos fenómenos à sua volta e a organizar o seu saber.

Esta ideia de trabalho de projeto é fundamental: a partir de um problema sentido mobilizamos todos os nossos saberes para encontrarmos uma ou mais soluções. Isto ilustra uma forma de trabalhar em concordância com as orientações curriculares conforme abordaremos no decorrer desta nossa revisão da literatura. É importante referir que:

Parte do fascínio que sempre temos tido pela educação de infância se prende com o facto de ser um campo multi-interdisciplinar, no qual se cruzam uma variedade de saberes que procuram explicar, propor, aprofundar, equacionar a interação da criança (das crianças) com a sociedade que a acolhe e na qual vive (Vasconcelos, 2009, p. 25).

Entendemos a Educação como um espaço de compreensão e intervenção do mundo que nos rodeia porque ela está presente em todas as formas de atividade humana, sendo as relações culturais assimétricas entre as pessoas determinantes na troca de experiências e de cultura numa mutualidade fecunda de transformação e apropriação da realidade envolvente e é neste sentido que a escola de hoje é solicitada para o desenvolvimento de tarefas promotoras de habilidades cognitivas socializadas, capacidades expressivas, comunicativas e operativas integradas nos processos cognitivos e que se constituem em suporte das relações interpessoais e sociais, em disposições para enfrentar e lidar com a realidade natural e social (Zabalza, 1992).

A escola, enquanto espaço promotor de educação, é solicitada para o desenvolvimento de tarefas promotoras de habilidades cognitivas socializadas, capacidades expressivas, comunicativas e operativas integradas nos processos cognitivos e que se constituem em suporte das relações interpessoais e sociais, em disposições para enfrentar e lidar com a realidade natural e social (Zabalza, 1998).

Assim sendo o ato educativo, enquanto ato envolvido de grande complexidade, representa a dimensão, através da qual ambiciona que o aluno concomitantemente “aprenda a pensar”, na verdadeira aceção da palavra espera-se que ele fortaleça uma reflexão autónoma, e “aceda aos conteúdos do mundo cultural a que pertence” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 79), o mesmo será dizer que esperamos que ele interiorize a experiência e consequente organização cultural que superintende à existência humana. É desejável e deve constituir-se em preocupação da educação moderna que esta prática se configure e desencadeie uma atitude crítica por parte dos alunos. Na opinião dos teóricos cognitivo-desenvolvimentais, tais como Piaget e Kohlberg, para que tal aconteça os alunos devem fortalecer o seu próprio pensamento. A sustentar o pressuposto anterior, os autores defendem que as crianças que povoam as nossas escolas não são “ilhas isoladas”, pois estão integradas em famílias, grupos, sociedades e culturas peculiares e distintas que as influenciam desde o momento da sua conceção e ao longo do seu processo de crescimento e desenvolvimento. Tornam-se pertença de uma cultura na qual se multiplicaram as elucidações acerca do “Mundo, do

Homem e da Vida” e no seio da qual emergiram e se propagaram “teorias e instrumentos”, suscetíveis de aprimorar a explicação do mundo. A par e passo, reafirmaram-se, fortaleceram-se e expandiram-se “crenças, costumes e valores sentimentos e comportamentos” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 80). A esta argumentação juntamos a seguinte citação:

A cultura é, assim, um referencial para a educação de infância ao nível das suas aquisições substanciais e processuais e é ainda fonte de inspiração para atividades que, porque comportam poder motivacional, cumprem, melhor do que as experiências descontextualizadas, os objetivos educacionais que os projetos curriculares para a infância naturalmente têm de visar (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 81).

Consequentemente, na opinião desta autora, a dimensão cultural constitui-se em modelo para a educação de infância, consubstanciando-se em alicerce das aprendizagens básicas e, concomitantemente, em torrente de criatividade para a operacionalização de atividades, precursoras de um elevado grau de motivação e, como tal, alinhadas com os objetivos educacionais requeridos para esta etapa da vida das crianças.

2.2. Os princípios orientadores da Comunidade Europeia e OCDE

A melhoria da eficiência e da qualidade nos sistemas de educação e formação a todos os níveis, desde os primeiros anos de vida até a idade adulta, é fundamental para atingir os objetivos da Estratégia da Europa 2020 para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo - Conclusões do Conselho Europeu de março de 2010 (CE, 2011, p. 8)

Sabemos que é impossível desintegrar o desenvolvimento da educação em Portugal, nomeadamente a educação infância, dos contextos europeu e internacional. Segundo dados estatísticos da União Europeia, no nosso país existem grandes desigualdades sociais, forte abandono escolar antes do término da escolaridade obrigatória e um índice de pobreza elevado. O desenvolvimento sociocultural, político e económico proporciona uma oportunidade de criar uma maior inclusão social e, por sua vez, condições educacionais de melhor qualidade (Vasconcelos, 2009).

A generalidade dos países da União Europeia, no âmbito das políticas educativas, incluiu como sendo uma das prioridades a melhoria da qualidade da

educação. Assim, em 2000 a Comissão Europeia convidou os Estados Membros a desenvolverem programas estratégicos concretos no sentido de corroborar e promover a qualidade educativa, incluindo o estabelecimento de processos de monitorização dessa mesma qualidade educativa, através de modelos de avaliação que integrem mecanismos equilibrados de auto e heteroavaliação (Miguéns, 2002).

Na Europa existe um vasto reconhecimento da necessidade de desenvolver, criar e melhorar os serviços destinados à Educação de Infância, ou seja, a educação pré-escolar e cuidados para a infância que definimos da seguinte forma:

O termo educação pré-escolar e cuidados para a infância abrange todas as estruturas que prestam educação pré-escolar e cuidados a crianças desde o nascimento até à idade da escolaridade obrigatória, independentemente da sua conceção, financiamento, horário de funcionamento ou conteúdo dos programas, e inclui a educação pré-escolar/pré-primária. [fonte: OECD Starting Strong I (2006, p. 7)], (CE, 2011)].

No jornal oficial da União Europeia de 15 de junho de 2010, na publicação das conclusões do conselho sobre educação pré-escolar e cuidados para a infância com temática: “Proporcionar a todas as crianças as melhores oportunidades para o mundo de amanhã” é expresso o seguinte convite à Comissão Europeia:

- 1 – Apoiar os Estados-Membros a identificar e intercambiar boas políticas e práticas através do método aberto de coordenação.
- 2 – Alargar a base empírica no domínio da educação pré-escolar e cuidados para a infância, apoiando-se na investigação a nível internacional e complementada pela investigação a nível da UE, e tornar os resultados dessa investigação mais acessíveis.
- 3 – No quadro da estratégia “Educação e Formação 2020”, monitorizar e informar sobre os progressos registados com vista a atingir o objetivo de referência da estratégia para a participação na educação na infância, bem como alcançar os objetivos enunciados nas presentes conclusões, ou seja aumentar o acesso e a qualidade (CE, 2011).

Os objetivos supramencionados requerem uma intervenção e reflexão no âmbito das políticas educativas, de forma a serem criados mecanismos adequados e pertinentes tendo como visão uma aprendizagem ao longo da vida e também o desenvolvimento de investigação (*idem*).

Teresa Vasconcelos baseia-se no texto publicado pela OCDE em 2006, o qual coloca o enfoque num número de áreas cujo desenvolvimento é fundamental para uma educação de infância virada para o futuro, enfatizando, ao citar o documento da OCDE,

que se torna crucial “apoiar nas crianças a emergência da criatividade e da abertura aos outros como preparação para um mundo marcado pela diversidade, pela explosão do conhecimento e por oportunidades em expansão” (Vasconcelos, 2009, citando OCDE, 2006, p. 222).

Assim sendo, defende que, de acordo com as orientações internacionais do documento acima referido, é primordial considerar o contexto social onde ocorre o desenvolvimento da educação de infância, prestando um cuidado particular a questões económicas, familiares, de igualdade de oportunidades entre os géneros, de equidade e de inclusão social, contando para tal com a criação de interfaces e a articulação entre as várias entidades responsáveis de modo a fazer face aos incontornáveis processos de globalização que lhes estão subjacentes. (Vasconcelos, 2009).

Nesse sentido, a mesma autora, ressalva que o foco do trabalho desenvolvido deverá ser colocado no bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem da criança nos seus primeiros anos, respeitando as suas estratégias naturais de aprendizagem, sabendo o educador escutar a criança e seleccionar toda a documentação pedagógica adequada para trabalhar e avaliar as crianças, possibilitando-lhes quer o desenvolvimento da sua personalidade e potencialidades quer o contacto com valores democráticos de tolerância, solidariedade, cidadania (enquanto cidadã participativa na sociedade em que se encontra inserida), por exemplo através do conhecimento da sua cultura e do seu meio natural e, finalmente, da interação com os outros “de uma forma respeitadora e dialógica”. Para tal, refere a pertinência em envolver as famílias, bem como a comunidade, nos serviços para a infância, levando à partilha de informação e à criação de parcerias com outras famílias. Sublinha-se, ainda neste contexto, o papel crítico do educador/ professor em estreita colaboração com as famílias das crianças (*idem*).

Torna-se, pois, prioritário defender a criação de apoios e de subsistemas de suporte à investigação, assim como de avaliação do trabalho elaborado pelas várias partes e uma melhoria das condições de trabalho e de desenvolvimento profissional dos educadores (e demais pessoal), com relevo para a certificação da sua competência pedagógica nas atividades levadas a cabo na sala de aula, tal como garantir a autonomia (pedagógica e não só) e o financiamento aos serviços para a infância. A autora reforça a ideia que sem o investimento e regulamentação por parte do Estado haverá uma fragmentação de serviços e subsequente diminuição de qualidade dos mesmos, dando azo a desigualdades no acesso e nos resultados. Pretende-se com estas políticas de

redução da pobreza infantil e da exclusão aumentar o acesso universal das crianças à educação, possibilitando-lhes direitos de aprendizagem diversificados e de desenvolvimento de múltiplas identidades e qualidades. Segundo a OCDE, os aspetos referidos anteriormente demonstram o quanto o âmbito da educação de infância é um campo complexo onde se cruzam várias áreas e setores, sendo, assim, obrigada à diligência e articulação entre organizações e entidades responsáveis, no sentido de fazer face a processos de globalização que estão a acontecer (*idem*).

Salientamos que Portugal pertence ao Projeto da Rede da OCDE - Network on Early Childhood Education and Care, desde 1998, quando integrou um grupo de trabalho que culminou, no ano 2000, com uma publicação bilingue (português e inglês) intitulado “A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal” (ME, 2009).

O principal propósito desta Rede é recomendar e apoiar os países participantes - Austrália, Áustria, Bélgica, Canada, Coreia, Eslovénia, Estados Unidos da América, Espanha, Finlândia, França, Holanda, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Noruega, Portugal, Reino Unido, República Checa Republica Eslovaca, Roménia, Singapura e Suécia - a desenvolver e implementar políticas adequadas, no âmbito da educação de infância:

Desenvolvimento, partilha e disseminação de informações sobre experiências, investigação e boas práticas dos países participantes;

Servindo como um centro de pesquisa de novas políticas nesta área, identificando novas áreas de investigação e análise política;

Organizando workshops sobre temas políticos selecionados pelos países participantes;

Facilitando contactos entre investigadores, decisores políticos e profissionais e entre outras redes internacionais em áreas afins - UNESCO, UNICEF, EU (...) (ME, 2009).

O Comité das Políticas Educativas da OCDE, em 2008, atribuiu a responsabilidade à rede *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care* (Promovendo a Qualidade em Educação e Cuidados na Infância) de desenvolver e implementar ações no âmbito da educação, nomeadamente, identificar indicadores de qualidade na educação de infância e conceber um conjunto de instrumentos políticos que promovam medidas educativas de qualidade no nosso país. O grande desafio que se

coloca é passar da análise das políticas para a implementação bem-sucedida, tendo por base os estudos *Starting Strong I & II*.

Além de Portugal, o Canadá, a Finlândia, a Coreia, a Nova Zelândia, a Noruega, a Eslováquia, a Suécia e o Reino Unido (Inglaterra) participaram no projeto. Nas reuniões temáticas da Rede e no Projeto da Qualidade foram desenvolvidos trabalhos para a construção do Perfil das políticas educativas portuguesas, no âmbito da Educação dos zero aos seis anos de idade. Esta atividade conta com a colaboração de outros serviços do Ministério da Educação e, ainda, com a participação e articulação do Instituto da Segurança Social. Esta sistematização forneceu uma comparação com outros países e também incluiu uma lista selecionada de estratégias e ferramentas que a OCDE irá sugerir como as opções mais viáveis, pertinentes e financeiramente realizáveis para o nosso país (ME, 2009).

2.3. Mudanças na Educação de Infância em Portugal

A compreensão da atual realidade e das principais questões que afetam o funcionamento da educação de infância tem que ter em conta a análise da sua evolução socio-histórica que, como não podia deixar de ser, está relacionada com a própria evolução do contexto sociopolítico que Portugal sofreu durante os últimos anos (Cardona, 1997, p. 13).

No início dos anos 90, discutia-se a necessidade de clarificar a política educativa delineada para a educação de infância e de desenvolver a rede institucional, uma vez que esta continuava a dar uma resposta insuficiente para as crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Outro ponto de reflexão foi o facto da quase inexistência de uma resposta educativa para as crianças com menos de três anos.

Hoje, passadas três décadas, a resposta educativa às crianças entre os três e os cinco anos é quase plena, mas continuamos a querer melhorar e estruturar a educação de infância ao nível das crianças dos zero aos três anos, como referiu Teresa Vasconcelos no encontro dos 30 anos da Associação Profissional de Educadores de Infância - APEI, em julho de 2011, na Escola Superior de Lisboa.

A reflexão sobre o discurso oficial, ao longo dos tempos, dá-nos a imagem e a atitude desencadeada pelo poder político em relação à educação de infância e às estruturas de resposta construídas tendo em conta os princípios decretados. Entenda-se

por discurso oficial aquele que é realizado pelos representantes governamentais de organismos nacionais e/ou internacionais dos quais são responsáveis. Neste caso, no âmbito da Educação, são estes que têm o poder de provocar modificações ao nível organizacional, pedagógico e metodológico e, ainda, nos documentos oficiais produzidos em determinado momento sociopolítico, veiculando, desse modo, a sua atitude perante a criança e uma certa conceção educativa e de família (Cardona, 1997).

Pensamos ser importante operacionalizar os conceitos educação de infância e educação pré-escolar, uma vez que os vamos utilizar ao longo do nosso trabalho porque:

A definição de conceitos está sempre relacionada com a especificidade do contexto, com o espaço de tempo em que é feita, não havendo boas nem más definições. Não há definições únicas, estando estas dependentes do ponto de vista de quem as apresenta. Partir deste princípio é fundamental para não reforçar pressupostos redutores que impedem considerar a verdadeira amplitude e complexidade das questões analisadas (Cardona, 2008, p. 13).

Embora, segundo a legislação vigente em Portugal, o sistema educativo considere educação pré-escolar a resposta educativa proporcionada às crianças a partir dos três anos de idade. Porque as crianças com menos de três anos não ficam contempladas nesta resposta, consideramos, então, educação de infância a resposta educativa estruturada para crianças com idades entre os zero e seis anos, idade de entrada no 1º ciclo do ensino básico, enquanto que a educação pré-escolar, fazendo parte integrante da educação de infância, é a resposta educativa para as crianças com idades entre os três e seis anos de idade.

Esta situação leva muitos profissionais de educação e investigadores a defenderem a utilização da expressão educação de infância, pois esta integra as crianças desde o nascimento até à entrada na escola do ensino básico do 1º ciclo. Além disso, esta expressão diferencia melhor a resposta educativa que é dada às crianças pequenas, ao nível dos cuidados e respostas educativas em instituições de educação de infância em parceria com a família. A expressão pré-escolar pode ser interpretada indevidamente como sendo uma preparação para a escolaridade obrigatória. No nosso país, devido aos aspetos descritos anteriormente, na maioria das vezes há uma tendência para valorizar e utilizar a expressão educação de infância (Cardona, 2008).

Nos últimos anos, tem-se tornado mais evidente a tendência de alguns autores defenderem a utilização da expressão *pedagogia da educação de infância*, ou mesmo *pedagogia da infância*, esta última numa perspetiva ainda mais abrangente que não se esgota na idade pré-escolar, defendendo uma política integradora para toda a infância, que

continua na idade escolar e que não se esgota nos contextos formais (Cardona, 2011, p. 17).

A utilização da expressão pedagógica na educação pré-escolar tem vantagens, considerando a sua excessiva especificidade por reforçar o seu lugar como primeira etapa da educação básica. A educação pré-escolar é entendida, então, no sentido abrangente, integrando também as crianças pertencentes ao grupo etário com menos de 3 anos (Cardona, 2008).

A educação pré-escolar, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº 46/86 de 14 outubro, alterada pela Lei nº 115/97 de 19 de setembro e pela Lei nº 49/2005 de 30 agosto, passa a ser integrada no quadro geral do sistema educativo. Por sua vez, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro, define os princípios gerais, pedagógicos, de gestão e de organização.

No âmbito da educação de infância a nossa atenção recaiu sobre a educação pré-escolar, crianças dos três aos seis anos, conforme está definido na Lei de Bases do Sistema Educativo, Secção I, artigo 5º, ponto nº 3, ou seja, “ A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (M.E., 2005).

A legislação e regulamentação da Educação, publicada pelo Ministério da Educação, vão sendo alteradas conforme as diferentes decisões sobre políticas educativas. A última versão da Lei de Bases do Sistema Educativo consultada - Lei nº 85/2009 de 27 de agosto, considera, no ponto um, o regime da escolaridade obrigatória para todas as crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos e, ainda, no ponto dois, a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade. A concretização deste último ponto implica que o Estado Português garanta o desenvolvimento de uma rede de educação pré-escolar que permita assegurar que todas as crianças que atinjam a idade de cinco anos tenham uma resposta educativa, na zona geográfica a que pertencem.

2.3.1. Breve síntese histórica: Raízes da Educação de Infância, antes de 1990

No sentido de percebermos o que acontece hoje ao nível da educação de infância no âmbito da educação pré-escolar, na resposta educativa a criança com idades compreendidas entre três e seis anos, sistematizámos alguns dados históricos considerados como as raízes da educação de infância. Assim, reportámo-nos ao final da monarquia portuguesa e avançámos até ao ano de 2011. Recordámos que, durante o final do século XIX, surgiram os primeiros jardins de infância, sob influência das ideias progressistas europeias, sendo fundado, em 1882, o primeiro jardim-de-infância segundo a pedagogia de Froebel. Nesse mesmo período, foram criados os primeiros jardins-escola João de Deus que depois deram origem a uma rede privada de jardins de infância que continuou até aos dias de hoje. A somar a estas iniciativas criaram-se instituições de carácter social tipo asilar, especificamente para crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, oriundas de meios socialmente desfavoráveis (Vasconcelos, 2000).

No senso comum, as escolas infantis são destinadas a proporcionar um ensino adequado à idade da criança, a colmatar as lacunas educacionais provocadas por uma, possível, deficiente educação familiar, contudo, apesar de se falar de “ensino”, a função predominante destas escolas é a social. Realmente, ao observarmos o que consta no programa de governo previsto para estas escolas, parece haver uma atenção especial ao desenvolvimento físico e social da criança - cuidados com a higiene, saúde e bem-estar da criança no contexto escolar - com grande influência das linhas de orientação da pedagogia de Froebel. Gradualmente, nesta linha de pensamento, há a valorização da criação de contextos educativos para o desenvolvimento e estimulação das crianças enquanto “futuros homens do amanhã”. Além da instrução das crianças, era necessário criar condições para que a criança se desenvolvesse naturalmente (Cardona, 1997).

Esta mesma intenção avança ao longo da primeira república (1910 - 1932), altura em que são criadas mais instituições no âmbito do ensino infantil - designação equivalente à educação de infância atual, como, por exemplo, os jardins-escola João de Deus. Deste modo, o ensino infantil surge como parte integrante do sistema educativo português, onde a intervenção educativa, nas escolas infantis, era realizada exclusivamente por pessoas do sexo feminino com o curso de formação de professoras

da escola primária. Geralmente as escolas de formação de professores tinham em anexo uma escola infantil (*idem*).

Durante o Estado Novo (1933 - 1974), a educação das crianças pequenas é estritamente da responsabilidade das mães de família, pois a educação de infância é vista como uma forma de anular precocemente as lacunas educacionais geradas pela educação familiar, orientando as crianças nos “bons costumes da moral católica”. Neste contexto sociopolítico e cultural, a educação de infância estava a cargo de instituições de iniciativa privada e da assistência social. As crianças eram preparadas para entrarem na verdadeira escola primária, dando resposta à Instrução Pública, aos valores católicos e às ideias do regime (*idem*).

No âmbito da educação de infância durante o Estado Novo, a pouca resposta educativa, dispersa pelo país, era exclusivamente da responsabilidade de entidades privadas. Neste contexto, verificou-se um desenvolvimento da educação pré-escolar destinado a crianças oriundas de classes economicamente estáveis que viviam nas grandes cidades (Vasconcelos, 2000).

Podemos afirmar que, durante este tempo, houve um retrocesso no desenvolvimento da educação de infância, pois esta tinha uma imagem essencialmente assistencial e não estava a cargo do Ministério da Educação.

Na sequência da ideologia política do Estado Novo, a saída da educação de infância do sistema educativo implicou um grande atraso no seu desenvolvimento e o início de uma evolução heterogénea e desordenada, cujas consequências ainda hoje sentimos (Cardona, 1997, p. 56).

No decorrer da reforma realizada pelo Ministro da Educação Veiga Simão, no final do regime do Estado Novo, pouco tempo antes da revolução de abril de 1974, a Educação de Infância em Portugal começou a ser mais valorizada, resultando de pequenas mudanças, preconizadas por diferentes educadores, que aconteceram nos anos cinquenta e sessenta, num contexto sociopolítico agitado por movimentos de contestação ao regime, como, por exemplo, o Movimento da Escola Moderna Portuguesa - MEM, inspirado na pedagogia de Freinet. Assim, no início da década de 60, começaram a surgir grupos de trabalho organizados de educadores e professores, promotores de uma mudança da dinâmica pedagógica e funcionamento das escolas. Construir uma escola menos repressiva e mais centrada nos aspetos socioculturais das

crianças e na sua participação ativa na gestão das atividades escolares e nas suas aprendizagens era um princípio educativo fundamental (Cardona, 1997).

Veiga Simão elaborou um projeto de educação a ser realizado a longo prazo, cuja frase chave era “educar todos os portugueses”, independentemente das condições geográficas, sociais e culturais, pois investir na educação é construir uma sociedade em progresso, mais justa, mais rica e desenvolvida, numa linha humanista. Falava-se na democratização da educação onde os jovens tivessem a oportunidade de desenvolver as suas competências intelectuais sem condicionalismos sociais e económicos. Na altura, muitos deputados consideraram este projeto um apelo para acompanhar o crescimento e o ritmo industrial da Europa, no pulsar de uma transformação política e económica da sociedade (Stoer 1983). Mas, como já referimos anteriormente, a educação de infância estava a cargo das instituições privadas, localizadas nas grandes cidades, sendo que o acesso era restrito. Assim, decorrente desta crescente preocupação em desenvolver uma resposta educativa de qualidade no âmbito da Educação de Infância, surgem as necessidades de organizar cursos públicos de formação de educadores nas escolas de Magistério Primário, assim como de o Ministério da Educação assumir a responsabilidade da política educativa para a educação de infância porque até então estas formações estavam a cargo das entidades privadas. Em relação à formação de educadores, ministrada nas instituições privadas, propôs-se que seguissem as mesmas orientações dos cursos públicos (Cardona, 1997).

Portanto, depois do 25 de abril 1974, houve um alargamento da rede pública de instituições para a infância, sob tutela do Ministério da Educação e o Ministério do Emprego e Segurança Social, para dar resposta à necessidade de “guarda das crianças”. Isto porque cada vez mais as mulheres portuguesas participavam ativamente no mundo laboral. Salientamos que até 1980, os governos não reconheceram a importância da educação de infância na sua plenitude, havendo pouco desenvolvimento neste âmbito. De facto, o desenvolvimento da educação de infância foi influenciado pelas oscilações e mudanças políticas, económicas, sociais e culturais dos diferentes governos ao longo do século XX. Em 1988, segundo o PRODEP - Programa para o Desenvolvimento Educativo em Portugal, a resposta da educação pré-escolar era de 36%, ainda distante daquilo que era necessário e com grande atraso se compararmos com os países da Europa, nomeadamente Inglaterra, Alemanha e França (Vasconcelos, 2000).

Portanto, a educação de infância, em Portugal, teve uma evolução pouco acentuada antes dos anos noventa. No entanto “a educação de infância sempre ocupou um lugar diferenciado no sistema educativo” (Cardona, 1997, p. 108).

2.3.2. A Educação de Infância em Portugal depois de 1990

No início dos anos noventa, na sociedade portuguesa, havia o compromisso de repensar e melhorar as respostas educativas desenvolvidas pelas instituições de educação de infância e desenvolver a rede institucional, pois esta continuava a ser insuficiente.

É no entanto de sublinhar que os dados estatísticos são poucos precisos, não sendo possível termos conhecimento exacto da rede existente, factor que dificulta a planificação (Cardona, 1997, p. 113).

Em 1994, João Formosinho foi responsável pela elaboração de um parecer sobre o estado da Educação Pré-Escolar em Portugal, a convite do Conselho Nacional de Educação, no sentido de a incluir na agenda da política educativa. Deste parecer destacou os seguintes problemas principais:

- 1) A baixa taxa de cobertura da educação pré-escolar das crianças dos três aos cinco anos;
- 2) A compartimentação dos serviços educativos do Ministério da Educação;
- 3) O divórcio em relação à rede escolar do ensino básico do 1º ciclo, com exceção de situações em estabelecimentos de ensino privado e cooperativo;
- 4) A não integração no espírito da educação básica;
- 5) A prevalência dos contextos assistenciais sobre os contextos educativos, embora seja difícil de quantificar esta situação dada a pluralidade de tipologias que se escondem sob a designação de jardins-de-infância;
- 6) A falta de coordenação dentro da Administração Pública no que se refere aos jardins-de-infância públicos;
- 7) A falta de controlo e de apoio técnico em relação aos jardins-de-infância de administração privada sob a tutela do MESS;
- 8) A diferença de estatuto dos educadores e de custos financeiros para os pais entre as redes tuteladas por cada um dos ministérios. (D.R., 1994, p. 22)

Nesta altura, é clara a necessidade do Ministério da Educação de organizar e implementar um plano de ação de forma a colmatar todas as situações descritas anteriormente e que prejudicavam o desenvolvimento da educação de infância. As recomendações deste parecer foram elaboradas em forma de propostas de ação, dando resposta aos problemas apresentados anteriormente. Neste sentido, apresentaram-se sete níveis de propostas de intervenção que mostramos resumidamente, ou seja, recomendações:

- Relativas ao papel do Estado: O Estado deve fazer um investimento financeiro, apoiar, tutelar e controlar todas as diferentes respostas e instituições no âmbito da educação pré-escolar. O Ministério da Educação deve criar mais lugares, através de concursos, para os educadores de infância, conforme as necessidades apresentadas pelos jardins-de-infância e autarquias;

- Referentes aos diferentes tipos dos serviços da educação pré-escolar: O Estado deve promover e criar diferentes instituições educativas para as crianças com idades compreendidas entre os três anos e os seis anos. Estas devem assegurar as necessidades das crianças a nível educacional, sociocultural, familiar e características especiais.

- Alusivas à rede de educação pré-escolar: O Estado deve fomentar a integração dos vários serviços de forma a dar uma maior dimensão organizacional. Os pais devem ter a oportunidade de poder escolher a resposta educativa que lhes pareça mais adequada. É necessário aproximar e articular a educação pré-escolar e o ensino básico do 1º ciclo.

- Relativas à administração e gestão do sistema: O Ministério da Educação deve ser a entidade responsável pela coordenação e inspeção das instituições de educação pré-escolar, a nível local e regional. Estas ações devem ser realizadas por profissionais formados para esse efeito. As autarquias, em negociação com o Ministério da Educação, devem comprometer-se na escolha das respostas educativas.

- Referentes à qualidade dos serviços de educação pré-escolar: Deverão realizar-se estudos e desenvolver-se instrumentos de avaliação ao nível da qualidade das instalações, dos equipamentos, do pessoal docente e auxiliar, Sendo que a divulgação destes, junto dos familiares e profissionais, poderá influenciar positivamente a melhoria das práticas.

- Alusivas à formação dos profissionais de educação de infância: Terá ainda que proporcionar oportunidade a todos os educadores de acesso à formação especializada e

contínua, dar importância aos espaços de reunião, reflexão e, ainda, atender à uniformização das condições profissionais.

- Relativas ao desenvolvimento de investigação no âmbito da educação pré-escolar: Em 1994 a investigação nesta área é muito escassa daí ser imprescindível a produção de investigação relacionada com a qualidade, com as práticas e com outros assuntos que são mencionados neste parecer. Assim, as instituições de ensino superior simultaneamente à oferta de formação especializada devem promover investigação neste domínio da educação pré-escolar (D.R., 1994).

Depois de muitos anos de pouco investimento na educação pré-escolar, e após este parecer, o Governo português e as diferentes organizações privadas mostraram o quanto era importante o investimento neste âmbito da educação de infância para tornar a sociedade portuguesa mais rica e estável (Vasconcelos, 2000). Os debates sobre as políticas da educação no que concerne à educação de infância, tal como o diagnóstico comparativo no tempo e espaço foram desenhando políticas objetivas para a necessidade de desenvolvimento deste subsistema educativo.

A Educação Pré-escolar em Portugal teve grande desenvolvimento a partir do 13º Governo Constitucional Português (1995-1999). O Ministério da Educação, liderado pelo Professor Marçal Grilo, desenvolveu estratégias para alargar, estruturar e melhorar a oferta da Educação Pré-escolar. Assim, passou a existir uma maior abertura para que fossem criadas mais instituições, sendo dada grande importância a este nível de ensino, visível através do discurso do programa governamental:

A educação de qualidade exige níveis elevados de motivação individual e institucional, uma justa distribuição de recursos, a igualdade de oportunidades, a melhoria da ação social e uma aposta clara na educação pré-escolar e básica, na educação permanente, no ensino especial e na valorização da língua, da cultura e da educação artística (Governo, 1999).

Sabemos que cada Governo Constitucional Português elabora um programa que abarca todas as dimensões de intervenção do Estado. Assim, cada Ministro expressa um plano de intenções a realizar num espaço de quatro anos, em consonância com as políticas e compromissos de carácter nacional, europeu e mundial, de modo a agir estrategicamente, no presente, com um pensamento prospetivo. O atual programa do XIX Governo Constitucional, ao nível da educação, no ponto I denominado Confiança, Responsabilidade, Abertura diz-nos o seguinte:

Nas opções no domínio da Educação é notório o propósito não só de dotar os Portugueses de competências e aptidões sólidas, mas também de contribuir para o desenvolvimento das qualidades intelectuais e humanas que lhes permitam com confiança participar, quer a título individual, quer como comunidade, nos grandes processos históricos de globalização económica, cultural e científica (Governo, 2011a, p. 9).

No que diz respeito à educação pré-escolar, referida como ensino pré-escolar, menciona a necessidade de continuar a expansão da rede, promover a articulação entre o ensino pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.

Salientamos que a educação pré-escolar adquiriu ampla importância e desenvolvimento, com o trabalho projetado e desenvolvido pelo XIII Governo - período compreendido entre 1995 e 1999 - nos seguintes aspetos: qualidade e equidade, estatuto da carreira docente, formação dos educadores, articulação entre a educação pré-escolar e o ensino do 1º ciclo do ensino básico na educação, e trabalho em parceria da expansão da rede.

O quadro síntese seguinte corresponde à sistematização das afirmações registadas nos diferentes programas de governo, na secção educação, sobre a educação de infância na década de 90 até ao presente ano.

Quadro 5 – Síntese: A Educação de Infância nos programas de Governo dos anos 90 até 2015

Programa de Governo	Ministro da Educação	Referência à Educação Pré-Escolar
1987-1991 11º Governo	Roberto Carneiro	- “Reforço da oportunidade de expansão da educação pré-escolar...” - “A valorização social e profissional dos educadores, com a consequente melhoria qualitativa do exercício da função docente”.
1991-1995 12º Governo	Manuela Ferreira Leite	- “... Alargar a oferta de educação pré-escolar...”
1995-1999 13º Governo	Eduardo Marçal Grilo	-“Qualidade e equidade – A educação de qualidade exige níveis elevados de motivação individual e institucional... e uma aposta clara na educação pré-escolar e básica...” -“Privilegiar a educação pré-escolar e ensino básico enquanto alicerces da qualidade da educação...” -“ Revisão negociada do Estatuto da Carreira dos Educadores e Professores...” - “Garantia de um processo de formação contínua de educadores e professores...” -“Na educação pré-escolar, estabelecer, com os restantes protagonistas envolvidos no processo, um plano concentrado de alargamento da rede nacional de educação pré-escolar... com exigência de qualidade...” -“... Prestar uma particular atenção ao 1º ciclo..., nomeadamente através da sua articulação com a educação pré-escolar...”
1999-2002 14º Governo	Júlio Pedrosa	-“A ação política do XIII Governo já se refletiu num aumento significativo dos meios públicos colocados à disposição da educação, em transformações profundas em vários domínios de intervenção, nomeadamente a educação pré-escolar...” -“Prosseguir o desenvolvimento da educação pré-escolar...” -“Expansão da educação pré-escolar nas redes públicas, solidária e privada, para atingir no final da legislatura a cobertura integral das crianças de 5 anos, e de 70 a 75% nos 3 e 4 anos...”
2002-2004 15º Governo	David Justino	-“A promoção do crescimento e qualificação da rede social de ensino pré-escolar em articulação com as autarquias locais, ... de forma a atingir uma taxa de cobertura média de 90% no grupo etário dos 3 aos 5 anos;”
2004-2005 16º Governo	M.ª do Carmo Seabra	-“a promoção do crescimento e qualificação da rede social de ensino pré-escolar em articulação com as autarquias locais, ... de forma a atingir uma taxa de cobertura média de 90% no grupo etário dos 3 aos 5 anos;”
2005-2009 17º Governo	M.ª de Lurdes Rodrigues	-“Alargar progressivamente a todas as crianças em idade adequada a educação pré-escolar ... o que implica retomar a aposta na rede nacional de oferta da educação de infância ... -“Prosseguir-se-á a racionalização das redes de pré-escolar e de ensino básico...” -“ Cumprindo dois princípios estruturantes da educação básica universal – a educação de infância com clara intencionalidade educativa e a gestão flexível, pelas escolas, do currículo nacional...” -“... 100% das crianças com cinco anos de idade a frequentar a educação de infância...”
2009-2011 18º Governo	Isabel Alçada	-“... Garantir a oferta pública, através da rede autárquica e da rede solidária, de todos os lugares necessários à universalização da frequência da educação pré-escolar pelas crianças de cinco anos.”
2011-2015 19º Governo	Nuno Crato	-“Desenvolver e aperfeiçoar o ensino pré-escolar: continuar a alargar a rede pré-escolar que constitui um fator de equidade no progresso educativo dos alunos; Apostar na articulação entre o ensino pré-escolar e o ensino básico;”

Nota: Expressões mencionadas nos programas de governo no âmbito da educação pré-escolar (Governo, 2011b)

O programa de desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar, decorrente da Lei-Quadro de 1997, proposta pelo 13º Governo, mencionado anteriormente, proporcionou a oportunidade de integração de mais de 90% das crianças portuguesas nos jardins-de-infância. Neste mesmo ano, foram publicadas as OCEPE - Orientações

Curriculares para a Educação Pré-escolar, decorrentes da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, onde a educação pré-escolar é considerada a primeira etapa da educação básica. Neste último documento de referência podemos ler o seguinte:

Esta afirmação implica que durante esta etapa se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender... não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória (...)
DR II Série N° 178 – 4-8-1997.

Logo, podemos dizer que o subtexto da afirmação anterior nos indica que a criança é o principal ator do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e que é necessário que o educador recrie contextos educativos adequados às condições culturais e pessoais da criança que proporcionem uma continuidade e enriquecimento daquilo que ela já sabe.

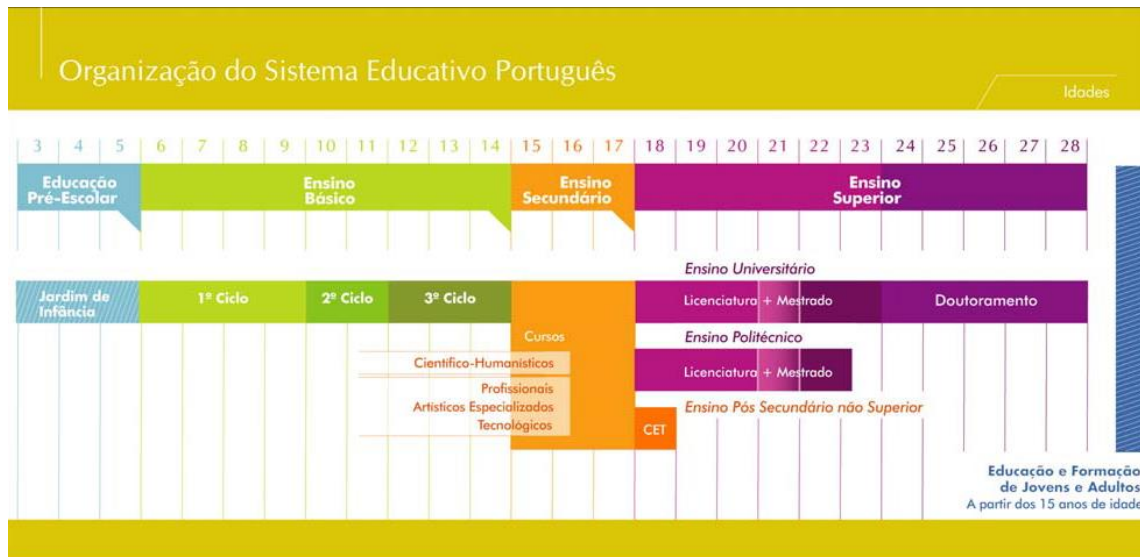
Nesta altura, em Portugal, a educação era considerada uma prioridade, surgindo assim, em 1996, a proposta de “pacto educativo” que parte do princípio que a educação é uma responsabilidade de natureza coletiva, ou seja, que envolve a participação de todos os organismos educacionais - públicos e privados - no sentido de desencadear esforços para uma melhoria considerável do sistema educativo português.

Estes factos foram um marco importante na história e desenvolvimento da Educação de Infância, no âmbito da educação pré-escolar. Passados aproximadamente 14 anos consideramos atuais os princípios orientadores quer da lei-quadro, quer das orientações para a educação pré-escolares. Sobre esse assunto:

A evolução da educação em Portugal tem sido marcada por uma carência de estruturas e projetos destinados à educação dos 0 aos 3 anos e por uma franca expansão, na década de 1990, das estruturas destinadas às crianças dos 3 aos 6 anos numa lógica de educação pré-escolar, considerada como a primeira etapa do ensino básico.
Diário da República, 2.^a série - N.º 228 - 24 de novembro de 2008.

Na figura seguinte, referente à organização do Sistema Educativo Português, podemos identificar a educação pré-escolar, como resposta educativa às crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, como parte integrante do sistema educativo português, enquanto primeira etapa da educação básica. Importa salientar, no entanto, que a educação pré-escolar não tem carácter obrigatório e é um complemento da ação da família, com a qual estabelece estreita cooperação (M.E., 2007).

Figura 3- Organização do sistema educativo português, educação pré-escolar é a 1ª etapa do Ensino Básico.



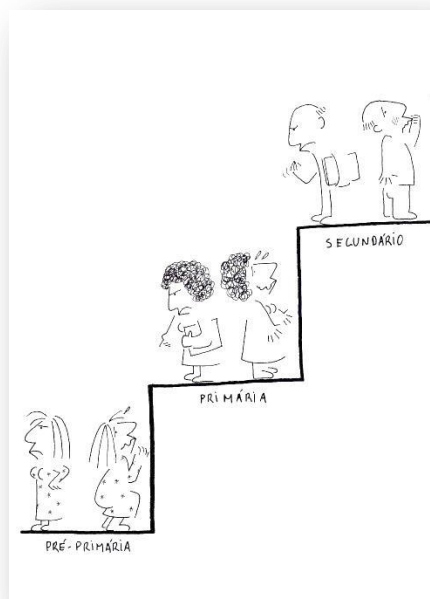
Fonte: M.E. (2007). Estruturas dos sistemas de ensino, formação profissional e educação de adultos na europa: Portugal 2006/2007. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_PT_PT.pdf, p. 5.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, versão nova, consolidada a 30 de agosto de 2005, no seu artigo nº 1 estabelece-se que o sistema educativo é um conjunto de meios pelos quais se processa o direito à educação, através de uma permanente ação formativa no sentido de promover “ o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (M.E., 2005, p. 1). Em mote de reflexão sobre o sistema educativo português queríamos aludir ao seguinte:

Toda a gente já reparou que os sistemas educativos estão desnorreados. No nosso país, os sintomas do desnorre são por demais evidentes: muito insucesso, muitas intervenções políticas sucessivas, imaginadas com o propósito de catapultar os seus autores para a imortalidade e terminando em um novo impasse (Fino, 2007, p. 31).

Ao longo do percurso escolar os diferentes intervenientes do processo educativo, nomeadamente os professores e educadores, por vezes, olham para o trabalho educativo realizado emitindo muitos juízos de valor, uma atitude de julgamento e / ou demonstrando insegurança no seu trabalho realizado com os alunos, conforme podemos observar na figura seguinte.

Figura 4 - A difícil relação entre os diferentes níveis escolares



Fonte: Tonucci, F., 1987, *Criança se nasce*. Lisboa: Instituto Piaget, p.126.

Nesta figura vemos que a preocupação principal dos educadores e professores é arranjar um culpado para o insucesso dos seus alunos que estão à sua responsabilidade durante um determinado nível de ensino e ao longo de um percurso escolar compreendido entre a educação pré-escolar e o ensino superior (Tonucci, 1987). A educadora, responsável pela etapa da educação pré-escolar, olha para a família com um ar julgador e por sua vez sente-se julgada pela professora da educação básica. Nesta sequência de níveis de ensino, o professor do ensino secundário emite críticas e juízos de valor sobre a professora da educação básica e olha para o ensino superior com insegurança, à espera de ser julgado. Assim é difícil mudar a educação e ficamos mesmo num impasse.

Apercebemo-nos, através de estudos académicos e comunicações científicas, que o sistema educativo apresenta elevadas percentagens de insucesso nomeadamente no ensino básico. O mesmo não se verifica na educação pré-escolar, dada a natureza da intervenção educativa e da forma de avaliação das crianças. Pensamos que a partilha e construção de investigação sobre a criança que frequenta a primeira etapa da educação básica, ao longo da vida, poderão em parte contribuir para pequenas mudanças no modo

de olhar a criança na escola, valorizando mais a sua participação num contexto de uma aprendizagem de sucesso ao longo da vida.

No nosso país, enquanto a expansão da rede pré-escolar não estiver concluída, possibilitando a todas as crianças com idades compreendidas entre os três e cinco anos o acesso a esta primeira etapa da educação básica, é dada prioridade àquelas que têm cinco anos. Esta iniciativa governamental de promover e expandir a educação pré-escolar, leva-nos a refletir que uma coisa é a expansão da rede de educação e cuidados para a infância, outra coisa é a qualidade dos serviços prestados, não se deve confundir estes dois aspetos. É necessário, ainda, referir que existe uma descontinuidade entre a educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica e o ensino básico devido às diferenças, nomeadamente, de percursos organizacionais, curriculares, socioculturais e profissionais (Vasconcelos, 2009).

Aqui a diferença é uma mais-valia no sentido em que os jardins de infância não são escolas com raízes em práticas de instrução ou em pedagogias transmissivas, onde o sucesso e o insucesso são demarcados perante os resultados escolares dos alunos, mas espaços promotores de bem-estar, de apoio à família, de pedagogias participativas, de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Hoje, debate-se a importância dos espaços de educação de infância não promoverem a escolarização da educação. A construção de um currículo na educação pré-escolar não deve significar uma antecipação de conteúdos e processos educativos desenvolvidos no 1º Ciclo do Ensino Básico, mas a afirmação do que há de específico no jardim de infância, ou seja:

O trabalho a desenvolver na educação pré-escolar deve significar, numa linguagem metafórica, o desbravar, o descobrir, mas sobre tudo o afirmar de competências e atitudes globais, no entanto, também necessárias às exigências que a entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico coloca à criança – saber ler e escrever é fundamental. Mas, antes é necessário criar condições para o fazer (Marchão, 2012).

Refletindo sobre este assunto, talvez seja conveniente pensarmos na possibilidade de criar um conceito de educação e cuidados para a infância que integre a resposta educativa para as crianças do 1º ciclo. Esta visão implicaria uma melhor articulação de serviços dispersos na comunidade de forma a proporcionar qualidade educativa e pedagógica. Assim, as escolas do 1º ciclo deveriam ser, consideradas tal como os jardins de infância, uma resposta educativa e social (Vasconcelos, 2006).

2.4. Sintetizando

Entendemos por educação de infância todas as respostas educativas que acontecem desde o nascimento até aos seis anos de idade, altura em que a criança entra no 1º Ciclo do Ensino Básico. A expressão educação pré-escolar integra a educação de infância e corresponde às respostas educativas estruturadas para as crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. No entanto, consideramos que a expressão educação pré-escolar, quando bem contextualizada no espaço e no tempo, no nosso ponto de vista, corresponde a toda a resposta educativa para crianças pequenas, antes da entrada na escola obrigatória do 1º ciclo do ensino básico. Na redação do nosso estudo utilizamos as expressões *educação de infância* e a *educação pré-escolar*, conforme a documentação e os autores analisados.

A nossa reflexão sobre os antecedentes históricos da educação pré-escolar ajudou-nos a compreender as raízes da educação infância hoje. Desde a 1ª República até a revolução do 25 de abril de 1974, a educação pré-escolar esteve predominantemente sob tutela de instituições privadas. A progressiva industrialização do país, ao causar uma maior concentração de população nas cidades, provocou a necessidade de dar respostas sociais e educativas à educação de infância, permitindo que as mulheres pudessem contribuir financeiramente no seio familiar e social. Assim, podemos considerar cinco marcos históricos para a educação de infância:

- O período final da Monarquia (1834 – 1909), com a criação de uma educação de infância com funções educativas;
- O período da ditadura de Salazar (1926 – 1974), marcado pelo retrocesso ao nível da educação de infância, as poucas escolas infantis são entregues à iniciativa privada;
- A refundação da democracia (1975 – 2000), é de salientar o parecer nº 1/94 do CNE, elaborado por João Formosinho, que teve o papel de remeter a questão da rede de educação pré-escolar para a sociedade civil (Vasconcelos, 2009, pp. 14, 15).

Ocorreram vários desenvolvimentos importantes entre 1985, ano em que terminei o Curso de Educadores de Infância, e os dias de hoje. Os anos noventa caracterizam-se pela ocorrência de mudanças marcantes ao nível da educação pré-escolar, pela expansão e desenvolvimento da rede educação pré-escolar, pela valorização da formação dos educadores e pela organização curricular na educação pré-escolar.

A entrada da educação pré-escolar no sistema educativo português é muito recente pois, aconteceu em 1997. É para nós preocupante que o presente 19º Governo Constitucional Português, no seu programa de governo, passe a referir a expressão “ensino pré-escolar” em vez de “educação pré-escolar”. A criação de continuidade educativa entre a educação pré-escolar realiza-se, em nosso entender, pela valorização das diferenças, pelo diálogo e pelas práticas dos diferentes intervenientes, provendo currículos adequados a cada contexto sociocultural. A mudança de termos neste caso parece-nos prejudicial.

Parece-nos preferível a utilização da expressão “educação pré-escolar” conforme foi referida na Lei - Quadro da Educação Pré-escolar nº. 5/97, enquanto primeira etapa da educação básica. A palavra ensino tem uma conotação de escolarização, de conteúdos curriculares, de sala de aula e disciplinas. Já o termo educação emerge associado, nomeadamente, a cultura, a currículo, a formação e a sociedade.

O relatório da OCDE de 2006 sobre a Educação e Cuidados para a Infância alerta para o facto de poder acontecer o risco de uma escolarização precoce das crianças e recomenda a todos os países da Europa uma reflexão sobre as características de uma educação de infância, tendo como ponto de partida o jogo e a expressão livre das crianças. No contexto português, este assunto é atual e requer muita atenção (Vasconcelos, 2009).

Ao longo dos tempos verificámos uma progressiva valorização da educação de infância imbuída de constantes mudanças sociais e culturais. Consequentemente, na opinião dos autores e investigadores que teorizaram sobre a educação de infância, a dimensão cultural constitui-se em arquétipo para esta etapa, consubstanciando-se em alicerce das aprendizagens básicas e, concomitantemente, em fluxo promotor de criatividade para a operacionalização de atividades, precursoras de um elevado grau de motivação e, como tal, alinhadas com os objetivos educacionais requeridos para esta etapa da vida das crianças no âmbito da educação artística.

Segundo Maria João Cardona, atualmente, herdeiros da influência em que a pós-modernidade ancorou os ambientes educativos, os educadores experimentam pessoal e profissionalmente uma etapa muito especial da sua história. Imbuídos das particularidades que os caracterizam, devem protagonizar e afirmar a sua aproximação efetiva e significativa aos demais profissionais envolvidos na educação e no ensino. Ainda que esta circunstância se apresente como crucial também se reveste de alguns

obstáculos, na medida em que, no nosso país, a educação de infância, ao longo de décadas, foi desvalorizada nas intenções políticas e relegada para segundo plano enquanto nível de ensino (Cardona, 2006).

Terminamos esta síntese de capítulo com o pensamento de Fino que denota a complexidade da educação preconizada na atualidade:

O nosso tempo, no entanto, é o tempo dos professores e, por ironia, um tempo em que, no nosso país, se fecham as escolas onde não se pode fazer um ensino em massas, por falta de alunos em número suficiente para isso. Mas nunca, como hoje, houve tanta gente a pensar sobre educação. Nem nunca tanta gente fez da educação um local para estar no mundo (Fino, 2007, p. 43).

Existe, ao longo dos tempos, uma grande produção de documentos oficiais, reguladores do sistema educativo. No entanto, no nosso entender, observa-se uma certa inoperância em relação aos procedimentos de implementação e avaliação dos mesmos. Uma forma de resolver este assunto seria criar mecanismos de comunicação e reflexão entre as políticas educativas, as diferentes respostas educativas e os diferentes responsáveis pelo processo educativo, outra seria impulsionar e divulgar mais a investigação em educação.

Atualmente, os educadores enfrentam inúmeros desafios relacionados com as políticas educativas - legislação, diretrizes governamentais, a articulação da prática entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, a construção e gestão do currículo, a argumentação das suas práticas pedagógicas, entre outras. O trabalho dos educadores deve ser visto como uma ação que abarca a intervenção com crianças, adultos e organizações pertencentes à comunidade. Por sua vez, as instituições de educação de infância são locais onde o conhecimento é co-construído, pelo que a aprendizagem acontece num contexto de desenvolvimento de práticas de cidadania, de afirmação e reconhecimento pela diferença uns dos outros (Vasconcelos, 2006).

Capítulo 3 – A Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar

(...) entrar cada vez mais no campo específico da gestão curricular de cada escola e dos seus docentes. Essa é a diferença que dá maior visibilidade ao processo – e ao conceito – de *gestão curricular* e maior responsabilidade aos gestores locais do currículo – as escolas e os professores concretos, trabalhando profissionalmente para uma determinada comunidade com o seu conjunto concreto de alunos (Roldão, 1999, p. 26).

Presentemente, enquanto educadores e investigadores, assistimos a uma produção de trabalhos que espelham a preocupação de compreender a construção e desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar, que a distingue dos outros níveis de ensino, pelo facto de não existirem conteúdos programáticos e currículo previamente definidos pelo Ministério da Educação.

A gestão, em qualquer campo, é, essencialmente um processo de tomada de decisão orientado para as finalidades que se pretendem atingir. Trata-se portanto de um processo que implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-lo com aquilo que se pretende conseguir (Roldão, 1999, p. 37).

Nesta perspetiva, realizar uma gestão curricular implica desenvolver um processo de tomada de decisões, dos diferentes atores sobre como desenvolver o currículo perante as finalidades que se pretendem atingir durante um determinado grupo de alunos, espaço educativo, cultural e temporal. Trata-se portanto de um processo que envolve o diagnóstico das diferentes situações educativas que se apresentam e que as confrontam com aquilo que se pretende conseguir.

O currículo na educação pré-escolar é visto com um conjunto de ações desenvolvidas no sentido de impulsionar a aprendizagem das crianças. Este é construído tendo em conta um determinado grupo de crianças, consideradas seres competentes e autónomos, o contexto sociocultural e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Em concordância com o Decreto-lei nº 241/01, no anexo nº 1, ponto II, conceção e desenvolvimento curricular, o educador é o principal responsável pela construção do currículo, pois ele:

Concebe e desenvolve o respetivo currículo, através de planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas (M.E., 2001, p. 5573).

Deste modo, o educador promove o desenvolvimento curricular apelando à participação dos diferentes intervenientes do processo educativo das crianças e perspetivando uma intervenção educativa de qualidade contextualizada.

3.1. A Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar: discurso oficial

Princípio geral da Lei-quadro da Educação Pré-Escolar: A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (D.R., 1997, p. 670).

Hoje, a Educação Pré-Escolar em Portugal, é considerada a primeira etapa da Educação Básica num contexto de educação ao longo da vida. Podemos dizer que, neste âmbito, não existe um currículo como existe nos níveis de ensino seguintes; aqui o educador é construtor do currículo, apelando essencialmente à sua formação, conhecimentos, experiência, criatividade, sensibilidade e contexto sociocultural e político. Esta afirmação é suportada pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, conforme já referimos anteriormente, sobre o perfil de desempenho do educador de infância e do professor do Ensino Básico e Secundário que diz, em relação à conceção e desenvolvimento do currículo, que o educador de infância é o responsável pela conceção e desenvolvimento do currículo, tendo em vista os objetivos da educação pré-escolar e todas as características do ambiente educativo. Este projeto curricular é co-construído com todos os outros intervenientes do processo educativo das crianças.

Os principais instrumentos de Gestão Curricular, no âmbito da Educação Pré-escolar, emanados pelo Ministério da Educação, através da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), considerados documentos de referência são: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE, (M.E., 1997); a circular “Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar”(M.E, 2007) e as Metas Finais de Aprendizagem (M.E., 2011). Estes documentos oficiais, decorrentes da Lei-quadro da Educação Pré-Escolar de 1997, são considerados quadro de referência de grande importância para todos os educadores, proporcionando-lhes a construção de diferentes

currículos e a opção das metodologias que acharem mais adequadas. Desta forma, o educador tem grande espaço de manobra para a contextualização da sua prática pedagógica e da sua intervenção fundamentada ao nível dos processos de ensino/aprendizagem junto de crianças dos três aos seis anos. Assim sendo, é enorme a responsabilidade do educador em desenvolver uma prática pedagógica com uma determinada intencionalidade educativa, fazendo emergir um currículo e uma gestão curricular contextualizados, isto é, descodificando e construindo situações pedagógicas com as crianças, o educador desenvolve, simultaneamente, a sua capacidade de fluência e reflexão sobre teoria e prática e prática e teoria (Monteiro, 2000).

Todavia, é importante referir a necessidade do educador investigar, estudar e compreender a Educação de Infância, nomeadamente a intervenção com crianças entre os três e os seis anos, de forma a encontrar contributos elucidativos para a sua ação educativa. Todo este processo de enriquecimento da formação e reflexão teóricas do educador tem implicações na eficácia e qualidade da sua intervenção, pois, além de ter um carácter obrigatório, é imprescindível para a corporização das práticas pedagógicas dos educadores que se querem de sucesso. Sabemos, no entanto, que o processo de transformação na Gestão Curricular – poder de decisão - é muito lento e acontecerá à medida que a cultura das instituições escolares e dos diferentes atores do contexto educativo se forem modificando face à realidade complexa que os envolve (Roldão, 2003b). Neste contexto, referimos que:

A existência destes passos legais, nem de longe nem de perto significa que já mudamos o sistema ... Isto levará muito tempo e será largamente obra do engenho e capacidade dos atores – desde professores à administração – que têm de ir ajustando as suas lógicas a uma forma de trabalhar com o currículo de natureza bem diferente (...) fazer o seu trabalho com maior satisfação e eficácia (Roldão, 2003b, p. 10).

O educador deve assumir uma visão crítica das múltiplas referências que integram diferentes experiências educacionais e socioculturais, construindo um currículo e estabelecendo uma relação entre saberes e competências em contextos significativos para as crianças. Nesta perspetiva, podemos falar de uma abordagem transdisciplinar, onde os saberes se cruzam dando origem a novos saberes. Consequentemente, o educador desenvolve a sua prática pedagógica garantindo a construção articulada do saber, a resposta educativa a todas as crianças e a

concretização dos objetivos definidos na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, nomeadamente:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. (D.R., 1997, pp. 671-672).

O Artigo 11º desta mesma Lei-quadro refere que é da responsabilidade de cada estabelecimento de Educação Pré-escolar definir e executar as “linhas de orientação curricular e a coordenação das atividades educativas”, o que quer dizer que existe uma autonomia efetiva na escolha das opções metodológicas e modelos curriculares no âmbito da educação de infância para cada instituição e, por sua vez, os educadores têm espaço de manobra para desenvolver diferentes propostas curriculares e opções metodológicas desde que fundamentadas, conforme já referimos anteriormente. Estas devem refletir a aprendizagem pela descoberta em contexto lúdico, a realidade sociocultural das crianças e respetivas famílias e, ainda, promover o desenvolvimento integral das crianças.

3.2. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas suas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças (M.E., 1997, p. 13).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), aprovadas pelo despacho n.º 5220/97 publicado no Diário da República n.º 178, II série de 4 de agosto, são um importante instrumento de reflexão, referência e apoio à construção do desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar, promotoras da visibilidade das práticas pedagógicas de todos os educadores de infância em Portugal porque lhes facultam indicações facilitadoras do processo educativo a desenvolver com as crianças e lhes possibilita a escolha de diversas metodologias. Assim, este documento de gestão curricular, que possibilita diferentes propostas curriculares e diferentes metodologias, pretende contribuir para a promoção de uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar, tendo por base os seguintes fundamentos:

- O desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis;
- A criança é vista como o principal sujeito interveniente no seu processo educativo, ou seja, temos de partir do que a criança já sabe, valorizando os seus saberes e criando espaços educativos que provoquem o emergir de novas aprendizagens em contexto de grupo;
- O desenvolvimento curricular acontece pela construção articulada do saber oriundo das diferentes áreas de conteúdo;
- A implementação de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, de forma a dar resposta a cada e a todas as crianças (M.E., 1997).

Teresa Vasconcelos, na nota de abertura das orientações curriculares, diz-nos que se pretende que, com este documento oficial:

(...) estas Orientações sejam “um ponto de apoio” para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida. Poderão contribuir para que a educação pré-escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesas e não apenas para algumas (M.E., 1997, p. 9).

Portanto, é fundamental que o educador seja observador, sensível, curioso, criativo e dinamizador de contextos educativos que conduzam ao desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e de todas as crianças que estão à sua responsabilidade, sendo que todas as opções metodológicas devem conduzir a uma pedagogia diferenciada, tendo em conta a intencionalidade educativa e reflexão/ação do educador.

Relevamos que, em relação às Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar foram apresentadas conforme publicadas pelo Ministério da Educação.

De salientar que na Região Autónoma dos Açores as orientações curriculares da educação pré-escolar foram aprovadas, na generalidade, pela Portaria n.º 1/2002, de 3 de janeiro. Em abril de 2006 foi editado pela Secretaria Regional da Educação e Ciência um documento denominado As Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar na Região Autónoma dos Açores, considerado referência para todos os educadores das redes pública, privada, cooperativa e solidária. Este documento surge no decurso de um debate alargado com diferentes grupos de educadores sobre os fundamentos teóricos das orientações curriculares para a educação pré-escolar, o desenvolvimento curricular, a construção do ambiente educativo, o papel dos educadores, a operacionalização das OCEPE, entre outras temáticas no âmbito da educação de infância. Apresenta vários esquemas que pretendem explicitar melhor os fundamentos das OCEPE, o desenvolvimento curricular, os objetivos pedagógicos, as orientações globais para a intervenção do educador, a estrutura para a elaboração do projeto curricular (D.R.E, 2006).

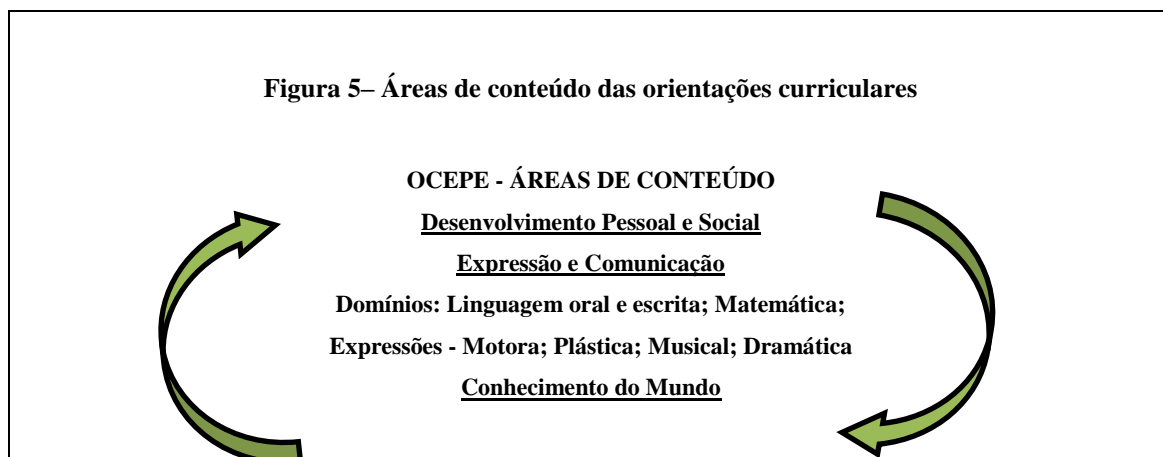
Em relação à Região Autónoma da Madeira - RAM, este documento foi apresentado aos educadores dos estabelecimentos de educação de infância públicos, pela então Divisão de Infância da Secretaria Regional da Educação, de forma semelhante à apresentação do despacho n.º 5220/97 publicado no Diário da República. Gradualmente, com a passar do tempo, este documento também foi reconhecido nos estabelecimentos privados.

Nas OCEPE podemos encontrar orientações globais para a ação profissional dos educadores, tendo em conta o princípio geral e objetivos pedagógicos declarados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar de 1997, relativamente à interligação das várias etapas (observar, planear, agir, avaliar, comunicar, articular) que caracterizam a prática pedagógica, demarcando a intencionalidade educativa. Esta intencionalidade exige que

o educador reflita e analise criticamente a sua intervenção e considere a criança um ser competente e construtor das suas aprendizagens e saberes, de forma a compreender e agir no contexto sociocultural que a rodeia, desenvolvendo atividades predominantemente espontâneas e lúdicas. Neste contexto, o termo “área” é entendido como sendo uma forma de pensar e organizar a educação pré-escolar, no âmbito da intervenção do educador. Quanto à expressão “área de conteúdo” tem a ver com o processo educativo da criança enquanto construtora ativa do seu desenvolvimento e aprendizagem (M.E., 1997).

Os princípios gerais, definidos nas OCEPE, propõem que a organização do ambiente educativo seja realizada através de uma abordagem sistémica e ecológica em articulação com as áreas de conteúdo, promovendo a continuidade educativa. Após a criação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em 1997 aconteceram várias ações para as difundir juntos dos educadores e respetivas instituições de infância e de formação pedagógica dos educadores. No entanto, algumas investigações demonstram que os educadores ainda não se apropriaram verdadeiramente das OCEPE e solicitaram formação ou acompanhamento na sua implementação. Essas mesmas investigações – teses de mestrado e doutoramento, no âmbito da educação de infância – referem ainda que “os pais não estão informados da existência dessas mesmas orientações, o mesmo acontecendo com muitos professores do 1º ciclo” (Vasconcelos, 2006, p. 10).

É importante referir que as OCEPE estão organizadas em três grandes áreas de conteúdo que devem ser desenvolvidas em espiral, ou seja, em articulação umas com as outras conforme o esquema apresentado seguidamente.



Uma vez que a construção do saber se processa de forma integrada, as diferentes áreas de conteúdo são consideradas referências para a construção da planificação, avaliação e reflexão de situações educativas e não como compartimentos estanques. Logo, através da organização do ambiente educativo, o educador espelha o trabalho curricular e a intencionalidade educativa, o que implica a intervenção articulada das áreas e domínios referidos na figura apresentada anteriormente. Assim, o currículo na educação pré-escolar emerge da articulação e até fusão das diferentes áreas de conteúdo, em cada uma delas trabalhamos todas as outras.

A área Desenvolvimento Pessoal e Social aborda a forma como a criança constrói a sua identidade, afetividade e relacionamento com os outros. Esta área, de uma forma geral, corresponde à aprendizagem e desenvolvimento de espírito crítico, a reflexão dos valores cívicos, morais, espirituais, componentes importantes para a intervenção no meio sociocultural. Assim, podemos referir o seguinte:

O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima (M.E., 1997, p. 52).

Quanto à área do Conhecimento do Mundo aproxima-se dos conteúdos do estudo do meio que acontece no 1º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, o conhecimento e a ligação com o contexto social, físico e cultural envolvente, dando resposta às questões e curiosidades propostas pelas crianças, recomendando-se a introdução de diversos domínios científicos de forma a criar e despertar as crianças para a multiplicidade de aspetos que engloba o conhecimento do mundo.

O que parece essencial neste domínio, quaisquer que sejam os assuntos abordados e o seu desenvolvimento, são os aspetos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica (M.E., 1997, p. 85).

A área de expressão e comunicação integra vários domínios que estão estreitamente relacionados porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos e linguagens que são meios de relação com os outros, de recolha do mundo interior e do mundo que rodeia a criança. Esta área integra vários domínios: as expressões - a expressão motora, a expressão plástica, a expressão musical, a expressão dramática, a linguagem oral e abordagem à escrita e a matemática. As crianças em idade pré-escolar utilizam o imaginário para melhor compreenderem situações da vida real.

Daí a importância de realizar situações de natureza educativa que reflitam aspetos destes dois universos (real e imaginário) e que forneçam alicerces que permitam ampliar e desafiar a imaginação e criatividade das crianças.

Estas características levam a considerá-la uma área básica de conteúdos porque incide sobre aspetos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida (M.E., 1997).

Consideramos as Orientações Curriculares, um documento referencial no âmbito da educação de infância, o qual difere da ideia de currículo por se tratar de um enquadramento mais vasto e abrangente. Ao admitir diversas opções educativas e propostas de ação, este deixa espaço ao desenvolvimento de diferentes modelos curriculares consoante as opções metodologias dos educadores. Portanto, cada educador tem a liberdade de escolher a forma metodológica a adotar conforme as suas convicções teóricas, a sua experiência prática e as suas crenças e valores. Destacamos, neste estudo, o domínio da expressão dramática que abordaremos no ponto seguinte.

3.2.1. A área de conteúdo Expressão e Comunicação - O domínio da Expressão Dramática

É nesta área de conteúdo, denominada de expressão e comunicação, que são, predominantemente, contempladas as diversas formas de linguagens, cabendo ao educador ampliar, com intencionalidade educativa, “as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (M.E., 1997).

Como já referimos anteriormente, a área de Expressão e Comunicação é multidisciplinar porque inter-relaciona domínios do saber durante a aquisição e a aprendizagem de códigos em diferentes linguagens e proporciona uma equilibrada educação e sensibilização estética.

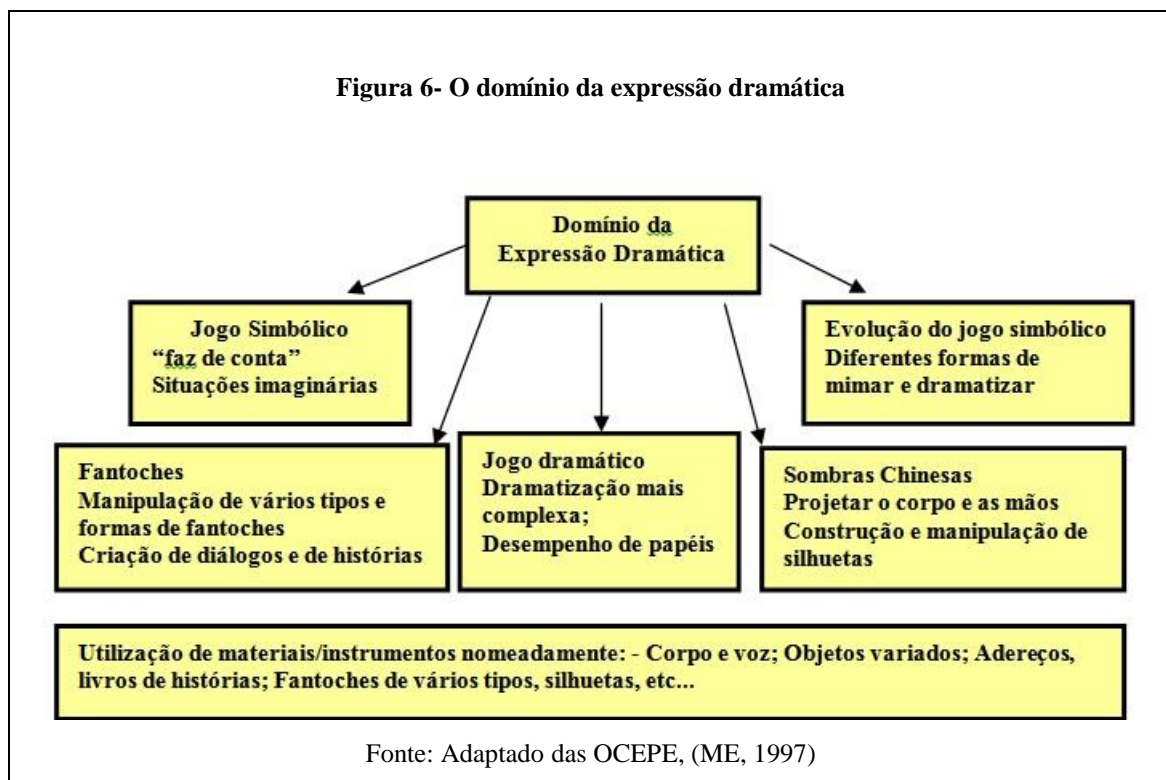
Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar podemos ler a seguinte definição para Expressão Dramática:

A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outros(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os

diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal (M.E., 1997, p. 59).

A palavra expressão deriva do latim *expression* e significa extrair o suco, brotar, fazer sair e está estreitamente ligada à manifestação de emoções. É de grande importância refletir sobre a intervenção do educador enquanto elemento facilitador da aprendizagem e criador de oportunidades, no sentido das crianças experimentarem situações diferenciadas, no âmbito da expressão dramática, tendo em conta as suas vivências (A. Sousa, 2003b). Logo, a intervenção do educador deve promover a emergência de situações de expressão e comunicação que integrem, por exemplo, diferentes formas de fazer mímica e de dramatizar vivências e histórias e, ainda, possibilitem o desenvolvimento da imaginação e construção de diálogos e histórias apelando às potencialidades, vivências e experiências das crianças.

Seguidamente, apresentamos um esquema sobre o domínio da expressão dramática, elaborado a partir das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, com os pontos-chave que devem ser abordados com as crianças, tendo em conta as suas características e vivências socioculturais.



Os conteúdos apresentados nesta figura estão estreitamente relacionados com todas as áreas de conteúdo, definidas nas orientações curriculares e já referidas anteriormente. É pela interação com os outros em situações de jogo simbólico que o indivíduo toma consciência de si e dos outros inserido num contexto. O jogo simbólico, o jogo dramático, as atividades com fantoches e com sombras chinesas são momentos enfatizados pelo educador, com sugestões que ampliam as propostas das crianças.

3.2.2. A Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização

Em 2007, o Ministério da Educação através da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - DGIDC emanou a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 intitulada “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização”, a fim de estabelecer orientações precisas no âmbito da organização e gestão curricular da educação pré-escolar que se pretende em articulação com o 1º Ciclo do Ensino Básico. Este documento integra princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na educação pré-escolar, bem como questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e à articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. Assim, nesta circular são considerados instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo, o projeto curricular de estabelecimento/ escola e o projeto curricular de grupo/turma, ou seja, define os instrumentos necessários para a implementação e operacionalização das orientações curriculares e salienta que a construção dos mesmos deve ser realizada num ambiente de participação, partilha e articulação com os níveis de ensino seguintes.

Ainda, para a elaboração do Projeto Curricular de grupo/ turma, o documento apresenta um guião com o propósito de demarcar bem a intencionalidade educativa e as diferentes respostas específicas às necessidades e características do grupo de crianças. Deste guião destacamos as seguintes componentes: a avaliação diagnóstica das crianças; argumentação das opções educativas tendo em conta o contexto sociocultural das crianças e da instituição; metodologia a utilizar; organização do ambiente educativo; intencionalidade educativa; previsão de procedimentos da avaliação quer com as crianças quer com outros intervenientes do processo educativo; relação com a família e

outros parceiros educativos; comunicação e divulgação da informação produzida (M.E, 2007).

No final do ano letivo, o educador deverá elaborar um relatório decorrente de toda a intervenção realizada referindo as atividades desenvolvidas, os recursos mobilizados, os recursos utilizados, os resultados no âmbito de toda a intervenção pedagógica e o processo de avaliação final de forma a perspetivar o ano letivo seguinte. Salientamos, ainda, que o desenvolvimento curricular na educação pré-escolar é da inteira responsabilidade do educador, devendo a sua prática pedagógica orientar-se principalmente pelo disposto nas OCEPE, espelhando uma gestão curricular sequenciada e articulada com o 1º Ciclo do Ensino Básico (M.E, 2007).

3.2.3. As Brochuras de apoio à operacionalização das Orientações Curriculares, para a Educação Pré-Escolar

Após aproximadamente uma década da criação das OCEPE, publicadas em 1997, foram divulgados pelo Ministério da Educação – DGIDC, entre 2008 e 2010, vários cadernos com textos de apoio ao educador, a fim de contribuir para a operacionalização das OCEPE. Estas brochuras são consideradas um recurso para a construção da prática pedagógica do educador, em sintonia com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Digamos que estes documentos são uma forma de dar visibilidade ao subtexto das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. O carácter proponente destes documentos implica que o educador analise e recrie situações conforme as características pessoais das crianças, o contexto sociocultural e a complexidade das atividades propostas, utilizando a metodologia que achar mais adequada, sabendo que:

Sem actualização de conhecimentos, a profissão docente corre o risco de práticas rotineiras, ineficazes e desinteressantes, quer para as crianças, quer para os profissionais de educação. A construção destes materiais espelha um esforço no sentido de convocar recursos em prol da formação em serviço dos educadores. Que as presentes brochuras possam contribuir para a atualização científica e didática dos educadores e, simultaneamente, para a diminuição de algumas discontinuidades nas aprendizagens da língua entre os níveis e ciclos de ensino no sistema educativo nacional! (Sim-Sim, 2008, p. 7).

Interessa relembrar que as experiências de qualidade, proporcionadas às crianças em idade pré-escolar, são cruciais para o desenvolvimento de aprendizagens futuras. Assim, consoante as áreas de conteúdo, tendo por base uma reflexão teórico-prática que pode ajudar a construir o currículo contextualizado na educação pré-escolar, foram elencadas propostas de atividades e temáticas, sistematizadas em diferentes brochuras, que servem de exemplo ao trabalho que o educador pode realizar com as crianças, a saber:

- *A descoberta da escrita e Linguagem e comunicação no jardim-de-infância, publicadas em 2008* – Estes textos de apoio à prática do educador têm como objetivo principal a compreensão do desenvolvimento das concepções das crianças e o papel do jardim-de-infância no apoio às crianças e às famílias, no âmbito da linguagem, comunicação, leitura e escrita. Pretende-se, com eles, contribuir para uma melhor compreensão das diferenças individuais e dos percursos e ritmos de cada criança, de modo a que a educação pré-escolar lhes possa proporcionar o apoio adequado, desenvolvendo um conjunto de competências essenciais para a aprendizagem da comunicação, da linguagem, da leitura e da escrita (Mata, 2008).

Tal como referem as OCEPE, a escrita e a leitura fazem parte do conjunto de vivências quotidianas da criança, pois estas observam e experimentam para que serve comunicar, ler e escrever. O ambiente educativo e a atitude do educador devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Assim, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas (M.E., 1997).

A Educação não passa sem uma correta gestão da comunicação, pois é vital para o desenvolvimento da criança, implicando a participação ativa de ambos os interlocutores (criança e adulto), requerendo oportunidades comunicativas, assim como o desejo e a necessidade de comunicar. A interação verbal é o meio mais elaborado e privilegiado de interação comunicativa. Através dela a criança aperfeiçoa a língua materna e, simultaneamente, pensa simbolicamente, aprende sobre o real físico, social e afetivo (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

- *Geometria e Sentido de Números e Organização de Dados, publicadas em 2008* - No âmbito do domínio da matemática, considerando que o desenvolvimento do pensamento matemático nas primeiras idades é fundamental e que o educador tem um papel importante na mediação da relação positiva da criança com a matemática, surgem dois

cadernos no âmbito do domínio da matemática, um com o título *Sentido de Número e Organização de Dados* e outro com o título *Geometria*. No preâmbulo da brochura sobre geometria a Professora Lurdes Serrazina diz que estas foram as primeiras a serem elaboradas, assim como as que estão relacionadas com a abordagem da comunicação, linguagem, leitura e escrita, por decisão da tutela, e na ótica de responder a uma maior articulação com o 1º ciclo do ensino básico (Serrazina, 2008). Quando falamos do sentido do número, em crianças com idades pré-escolar, consideramos “como um processo pelo qual elas vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a forma como estes estão interligados” (Castro, 2008, p. 11).

Em relação à geometria queremos referir que, nas primeiras idades, as crianças começam a experienciar e desenvolver alguns conceitos geométricos e o raciocínio espacial, ou seja:

Ainda bebés, não só revelam curiosidade em “olhar” o espaço que as rodeia, como, também, interagem com ele, tentando, por exemplo, alcançar, atirar e empurrar objetos. Durante estas experiências, vão processando ideias sobre as formas e o espaço. Estas ideias, ainda muito rudimentares, constituem já a base para o conhecimento geométrico e o raciocínio espacial que deverá ser desenvolvido ao longo dos anos seguintes (Mendes, 2008, p. 10).

- *Despertar para a ciência – Atividades dos três aos seis*, publicadas em 2009 – Esta brochura, integrada na área de conteúdo do conhecimento do mundo das OCEPE, pretende realçar os objetivos da educação em ciências de base experimental de forma a responder às questões das crianças e estimular o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica e argumentativa. Visa, também, promover a formação dos educadores e futuros educadores no âmbito do despertar para as ciências (I. Martins, Veiga M., & et al., 2009). Em suma:

A participação ativa das crianças em todas as fases do desenvolvimento das atividades favorece o seu entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas ações. Consoante o nível etário e as experiências anteriores do grupo de crianças, devem propor-se atividades com graus de complexidade progressiva, quer ao nível dos conceitos abordados, quer dos procedimentos solicitados (I. Martins, Veiga M., & et al., 2009, p. 21)

- *As Artes no Jardim de Infância*, publicadas em 2010 - Esta última brochura pretende contribuir para o conhecimento cultural e artístico e para a sua integração no currículo

do jardim-de-infância, promovendo o contacto com a obra de arte e o seu criador, criando oportunidades e ambientes de vivência criativa e de experiência estética. Este documento é um projeto elaborado tendo por base as Artes Plásticas e a Música e perspetiva o desenvolvimento cultural das crianças, prevendo o contacto regular com obras de arte e seus criadores, integrados no contexto da cultura portuguesa e internacional. Assim, as propostas de atividades abordam os aspetos de execução técnica, de criação e apreciação de processos e produtos artísticos. A brochura *Educação pela Arte no Jardim de Infância* tem como grande finalidade a promoção de oportunidades de inserção das crianças em atividades de natureza artística imbuídas de marcos culturais portugueses e universais.

Apesar de ter como ponto de partida e enquadramento as áreas de Artes Plásticas e Música, a presente brochura cruza diferentes áreas e saberes de forma bastante abrangente, pelo que a sua utilização permite uma articulação com todas as áreas do currículo da educação pré-escolar (Godinho, 2010, p. 9).

A experiência artística pode ser vivenciada de diferentes formas: a execução, aplicando corretamente as técnicas na construção da obra; a criação, inovando sobre aquilo que já domina, elaborando algo novo; a apreciação, contemplando e comunicando o seu pensamento sobre as obras dos outros. É, então, importante que as crianças em contexto de jardim-de-infância tenham a oportunidade de experimentar os papéis de executantes, criadores e apreciadores de experiências artísticas as quais proporcionam o desenvolvimento e aprendizagem da criança a diferentes níveis, nomeadamente a imaginação, a criatividade, edificando a compreensão e o conhecimento artístico (Godinho, 2010). Sentimos que estes textos de apoio podem ser um instrumento útil e vantajoso à construção da prática pedagógica do educador, com intencionalidade educativa, no âmbito da educação artística. Em relação ao domínio da expressão dramática aparece de forma pontual e enquanto artefacto resultante da compreensão do domínio da expressão plástica, expressão musical e dança.

3.3. O Projeto Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e Ensino Básico

O projeto Metas de Aprendizagem insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos (M.E., 2010).

Segundo Isabel Alçada, Ministra da Educação do XVIII Governo Constitucional Português, o projeto Metas de Aprendizagem é parte integrante da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, delineado em 2009, e tem como horizonte primordial o desenvolvimento de uma educação de qualidade onde impere o sucesso ao longo do percurso educativo de cada criança/ aluno com vista a melhorar os resultados escolares.

O projeto Metas de Aprendizagem foi realizado/ coordenado por uma equipa de especialistas, composta pelos professores Natércio Afonso, Alexandra Marques, Cecília Galvão, Isabel Lopes da Silva, Maria do Céu Roldão, Maria Helena Peralta e Teresa Leite. São cinco os pressupostos que constituíram uma referência imprescindível para a construção de todas as Metas de Aprendizagem:

- As metas de aprendizagem são entendidas como evidências de desempenho das competências que deverão ser manifestadas pelos alunos, sustentadas na aquisição dos conhecimentos e capacidades inscritos no currículo formal, constituindo por isso resultados de aprendizagem esperados.
- As metas de aprendizagem serão sempre expressas em termos do desempenho esperado por parte do aluno.
- As metas de aprendizagem integram e mobilizam os conteúdos nas suas diferentes dimensões, os processos de construção e uso do conhecimento, e as atitudes e valores implicados quando for o caso.
- Para cada área ou disciplina, as metas de aprendizagem são estabelecidas para o final de cada ciclo, sendo indicados níveis referenciais do seu desenvolvimento, para cada um dos anos que o constituem, exceto na Educação Pré-Escolar, em que apenas se elaboraram metas finais.
- As metas são suscetíveis de gestão diversificada por cada escola (M.E., 2010).

Este trabalho mais específico foi elaborado por nove equipas de peritos, ou seja, uma equipa para cada área curricular, e coordenado por nove coordenadores que passamos a enumerar no quadro seis transcrito na página seguinte.

Quadro 6 – Coordenadores das áreas de especialização científica e didática

Áreas disciplinares	Professores	Instituições
Língua Portuguesa	Inês Sim Sim	Instituto Politécnico de Lisboa
Matemática	Lurdes Serrazina	Instituto Politécnico de Lisboa
Línguas Estrangeiras	Cristina Avelino	Universidade de Lisboa
História	Isabel Barca	Universidade do Minho
Geografia	Herculano Cachinho	Universidade de Lisboa
Ciências	Isabel Martins	Universidade de Aveiro
Expressões Artísticas	Elisa Marques	Instituto Politécnico de Lisboa
Educação Física	Leonardo Rocha	Universidade Lusófona
Tecnologias de Informação e Comunicação	Fernando Albuquerque Costa	Universidade de Lisboa

Nota: Adaptado do M.E., 2010, 2/10/2010, Projecto Metas de Aprendizagem, from <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao>

Baseados em resultados da investigação no âmbito da educação sobre padrões de eficácia no desenvolvimento curricular e dos pressupostos descritos anteriormente, definiram parâmetros e metas de aprendizagem para cada ciclo, explicitando o desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar, pretendendo com estas metas estabelecer uma proximidade e continuidade entre os diferentes níveis de ensino, desde a Educação Pré-Escolar.

O projeto Metas de Aprendizagem, resultante da parceria Ministério da Educação através da Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, está previsto ser desenvolvido em quatro fases, entre 2010 e 2013. Portanto, a primeira fase do projeto teve início em janeiro de 2010 com a elaboração das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico. As próximas fases prendem-se com o acompanhamento, a implementação e avaliação do projeto. A versão final do projeto Metas de Aprendizagem surgiu após a análise das diferentes opiniões e contributos das equipas de peritos, das várias associações de profissionais em educação e da sociedade científica, tendo a divulgação pública deste documento de gestão curricular ocorrido no Portal da Educação, Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular – DGIDC em julho de 2010.

Na sequência desta disponibilização pública, as Metas de Aprendizagem, constituindo um instrumento de apoio ao trabalho dos professores, poderão ser utilizadas livremente pelos docentes, em todas as escolas, no seu trabalho quotidiano de gestão curricular e de preparação das suas atividades de ensino. Contudo, numa rede de escolas a constituir na sequência de convite público à participação, essa utilização será objeto de um dispositivo de acompanhamento (M.E., 2010).

O Ministério da Educação, através do programa Educação 2015 lançado em 2010/2011, tem como principais objetivos elevar as competências básicas dos alunos portugueses, assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de doze anos e reforçar o papel das escolas, de modo a responder a compromissos já assumidos ao nível da União Europeia (UE) definidos no Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em Matéria de Educação e Formação, perspectivado até 2020, e a Organização de Estados Ibero-Americanos (OEIA) no projeto Metas Educativas 2021, para melhorar a educação no espaço Ibero-Americano.

As Expressões Artísticas coordenadas por Elisa Marques, investigadora do Instituto Politécnico de Lisboa, serão objeto de análise mais aprofundada no decorrer deste estudo. No quadro seguinte apresentamos, de forma sistematizada, os aspetos considerados importantes e que atravessam todas as formas de expressão e já referidos anteriormente.

Quadro 7 – Aspetos Transversais a Todas as Formas de Expressão

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escola Educação Artística no Ensino Básico		
DOMÍNIOS	SUBDOMÍNIOS	EXPRESSÕES: Motora, Plástica, Musical e Dramática
(1) Apropriação das linguagens elementares das artes (2) Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (3) Desenvolvimento da criatividade (4) Compreensão das artes no contexto	(i) Experimentação e Criação	Estas deverão ser trabalhadas de modo integrado e em articulação com outras áreas de conteúdo.
	(ii) Fruição e Análise	Criação de oportunidades de se exprimir e comunicar através de modalidades verbais e não-verbais.
	(iii) Pesquisa	O desenvolvimento da expressão artística, do sentido estético, da criatividade, da comunicação e da capacidade crítica em artes está em direta conexão com a aprendizagem gradual das linguagens artísticas e com o regular contacto com contextos culturais e artísticos, através de práticas diferenciadas e desafiadoras.
		Trabalhar em grupo e desenvolver em conjunto atividades ou produtos comuns.

Nota: Adaptado do M.E., 2010, 2/10/2010, Projecto Metas de Aprendizagem, from <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao>

Analisando o subtexto implícito no quadro nº 7, sublinhamos que as expressões devem ser trabalhadas de forma integrada e em diferentes contextos, promovendo, também, o contacto com ambientes culturais e artísticos, pois:

Estas Metas indicam aprendizagens concretas e competências específicas, contextualizadas/contextualizáveis em diferentes ambientes educativos, escolares e extraescolares (no contexto familiar, mas também em teatros, centros culturais, associações, museus...), pelos educadores e pelas famílias, com a oportuna colaboração de agentes sociais, culturais e artísticos (M.E., 2010).

Muitas vezes a educação artística, no sistema escolar obrigatório, é vista como sendo uma área secundária onde a criação, fruição, experimentação e pesquisa são tudo uma questão de gosto e de jeito integradas na área do lúdico e do prazer. É necessário contrariar esta ideia, nomeadamente através da análise e construção de instrumentos, no âmbito do desenvolvimento curricular e da valorização de atividades de expressão e comunicação nos diferentes contextos educativos (Melo, 2005).

Em relação à educação pré-escolar, o objetivo é “aumentar a participação na educação pré-escolar, enquanto fundamento para o futuro sucesso educativo, em especial no caso das crianças provenientes de meios desfavorecidos” (M.E., 2010). Gradualmente tem havido um alargamento da rede escolar que, por sua vez proporciona um leque maior de resposta educativa.

3.4. As Metas Finais de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar

Decorrentes das Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar, em 2010, no portal do Ministério da Educação, são publicadas as Metas Finais de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar para cada área de conteúdo. Os aspetos transversais das metas de aprendizagem globalizantes de expressão Dramática e Teatro para a educação pré-escolar são comuns aos apresentados para o 1º ciclo do ensino básico. Assim sendo, fica demarcada a necessidade imprescindível de articulação entre ambos os níveis educativos.

A conceção de Metas Finais de Aprendizagens a serem alcançadas pelas crianças, antes da entrada para o 1º ciclo do Ensino Básico, constitui uma mais-valia para refletir os contextos educativos de sucesso referidos nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar - OCEPE, publicadas pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação em setembro de 1997, pelo Despacho nº 5220/97 do Diário da República nº 178, II Série. Na elaboração deste documento houve a especial participação da professora Isabel Lopes da Silva, a mesma pessoa que liderou o

processo de construção das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Assim, considerando a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, as Metas de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar estão estruturadas tendo como referência as áreas de conteúdo das OCEPE (Formação pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação) e os grandes domínios definidos no ensino básico. A intenção principal desta reorganização sequencial das aprendizagens é facilitar a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino básico do 1º ciclo, conforme já referimos anteriormente.

Neste sentido, este documento, não normativo, pretende ser um instrumento de referência para a gestão curricular, facilitador de diálogo entre educadores e professores, especialmente durante o último ano da educação pré-escolar e do 1º ano do 1º ciclo. A sua valorização e utilização, no desenvolvimento da prática pedagógica, dependem do reconhecimento dispensado pelos educadores/ professores, crianças/alunos, famílias e outros intervenientes no processo educativo. Assim, poderá fortalecer o diálogo entre todos os responsáveis envolvidos no processo educativo das crianças, pois estes têm acesso a um conjunto de metas de aprendizagens consideradas importantes na educação pré-escolar, enquanto primeira etapa do 1º ciclo do ensino básico.

Os contextos educativos devem ser construídos, privilegiando o cruzamento de saberes propostos nas diferentes áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (M.E., 2010).

Sendo assim essas aprendizagens definidas para cada área de conteúdo, sublinha-se que, na prática dos jardins-de-infância, se deve procurar sempre privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das áreas (M.E., 2010).

Os educadores, ao terem conhecimento e ao refletirem sobre metas finais de aprendizagem, conjuntamente com as OCEPE, poderão melhor projetar as suas práticas pedagógicas, planificando com as crianças trajetórias promotoras de desenvolvimento, aprendizagem e sucesso.

As Metas de Aprendizagem estão organizadas, por uma questão de estudo e sistematização, em diferentes áreas e domínios da seguinte forma:

- Área do conhecimento do Mundo - domínio da localização no espaço e no tempo; domínio do conhecimento do ambiente natural e social; domínio do dinamismo das inter-relações natural-social;

- Área da formação pessoal e social - domínio da identidade e autoestima; domínio da independência e autonomia; domínio da cooperação; domínio da convivência democrática e cidadania; domínio da solidariedade e respeito pela diferença;
- Área da linguagem oral e abordagem à escrita - domínio da consciência fonológica; domínio do reconhecimento e escrita de palavras; domínio de conhecimento das conversões gráficas; domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal);
- Área da matemática - domínio dos números e operações; domínio da geometria; domínio da organização e tratamento de dados;
- Área das tecnologias e comunicação - (domínio da informação, domínio da comunicação, domínio da produção e domínio da segurança);
- Área das expressões – domínio da expressão musical; domínio da expressão motora; domínio da dança; domínio da plástica; domínio da expressão dramática e teatro.

Com a intenção de mostrar a continuidade com os ciclos seguintes da educação básica as Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar, no âmbito das diferentes expressões, estas são estruturadas segundo os mesmos quatro domínios, ou seja, a apropriação das linguagens elementares das artes, o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, o desenvolvimento da criatividade e a compreensão das artes no contexto. No sentido de complementar e especificar mais estas metas de aprendizagem, estes domínios cruzam-se com três subdomínios - experimentação e criação, fruição e análise, pesquisa.

Ao observarmos de forma comparativa as áreas de conteúdo das OCEPE e as áreas das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, vimos que existem diferenças, nomeadamente a área de expressões e comunicação referente às OCEPE é desmembrada em quatro áreas no documento das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar: a área da linguagem oral e abordagem à escrita, a área da matemática, a área das tecnologias e comunicação e a área das expressões (M.E., 2010).

3.4.1. As Metas Finais de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar no domínio da Expressão Dramática e Teatro

Neste espaço, abordamos essencialmente as metas das expressões de forma integrada, em particular a Expressão Dramática e Teatro. Os aspetos transversais das metas de aprendizagem globalizantes de Expressão Dramática e Teatro para a Educação

Pré-Escolar são comuns aos apresentados para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, fica demarcada a necessidade imprescindível de articulação entre ambos os níveis educativos.

Falar de expressão dramática é convocar, também, a expressão plástica, a expressão musical e a dança criativa. A integração curricular acontece na prática, pois a Expressão Dramática é um espaço onde múltiplas linguagens, de forma intencional, confluem para a criação no contexto educacional (Melo, 2005). A criança, na interação com outras crianças do seu grupo, experimenta atividade de jogo simbólico e cria situações de comunicação onde é visível a expressão verbal e não-verbal para dar a conhecer as suas reações sobre a realidade por si percebida. É neste contexto que afirmamos que a expressão dramática permite à criança conhecer-se a si própria e aos outros com quem se relaciona, desenvolvendo mecanismos de afirmação em relação aos outros (Reis, 2003). Além disso:

A expressão e comunicação através do próprio corpo a que chamamos jogo simbólico é uma atividade espontânea que terá lugar no jardim de infância em interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes (Reis, 2003, p. 182).

A intervenção do educador deve facilitar a emergência de “sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação, novos papéis e sua caracterização” (*idem*).

Conforme podemos observar no quadro da página seguinte, é necessário que a ação do educador proporcione à criança a oportunidade de desenvolver atividades de expressão dramática que ofereçam diferentes possibilidades de estimular a capacidade de expressão e comunicação, de incrementar a criatividade, de compreender as artes em contexto, de apropriar-se das linguagens elementares das artes.

As Metas de Aprendizagem de Expressão Dramática e Teatro para a Educação Pré-Escolar assentam em quatro domínios: Apropriação das linguagens elementares das artes; Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação; Desenvolvimento da Criatividade e Compreensão das Artes em Contexto. Em cada um destes domínios estão definidos três subdomínios: Experimentação e Criação; Fruição, Análise e Pesquisa. No seguimento deste pensamento queremos relembrar a articulação curricular que existe com os níveis de ensino seguintes.

Ainda de acordo com o que foi referido anteriormente, apresentamos o quadro-síntese sobre metas de aprendizagem definidas para as crianças que finalizam a Educação Pré-escolar, no âmbito da Expressão Dramática e Teatro (M.E., 2010).

Quadro 8 - Metas finais de Aprendizagem, na Educação Pré-escolar - domínio Expressão Dramática e Teatro

Domínio	Subdomínio	Metas finais de Aprendizagem - A criança é capaz de:
Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	Experimentação e Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir com outros em atividades de faz de conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo à utilização de formas animadas, facilitadoras e/ou intermediárias em situações de comunicação verbal e não-verbal. - Expressar, corporalmente e/ou vocalmente, estados de espírito, movimentos da natureza (chuva, vento, ondas do mar...), ações e situações do quotidiano. - Expressar opiniões pessoais, em situações de experimentação/criação e de fruição.
Desenvolvimento da Criatividade	Fruição e Análise	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades “livres”, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano. - Inventar e experimentar personagens e situações de faz de conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização.
	Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - Expor e discutir ideias e propor soluções para desafios criativos, em contexto de faz-de-conta ou de representação. - Participar no planeamento, no desenvolvimento e na avaliação de projetos de teatro.
Compreensão das Artes no Contexto		<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o teatro como prática artística presencial e integradora de outras práticas e áreas de conhecimento. - Comentar os espetáculos a que assiste, recorrendo a vocabulário adequado e específico e expressando uma interpretação pessoal. - Pesquisa informação sobre teatro e comunicar os seus resultados.
Apropriação das Linguagens Elementares das Artes		<ul style="list-style-type: none"> - Participar em práticas de faz de conta, espontâneas e estruturadas, e de representação, distinguindo e nomeando diferentes técnicas de representação: teatro de ator e teatro de formas animadas (teatro de sombras, de objetos, de marionetas - luva, dedo, varas, fio). - Nomear diferentes funções convencionais do processo de criação teatral: entre outros, autor do texto, encenador, ator e atriz. - Reconhecer a utilização do espaço com finalidade cénica, experimentar objetos como adereços e explorar recursos técnicos diversificados, específicos e/ou improvisados. - Contar, recontar, inventar e recriar histórias e diálogos, oralmente ou desempenhando “papéis” e elaborar guiões cénicos com recurso a diversificados tipos de registo (ilustração, simbologia inventada, registo escrito pelo adulto...).

Nota: Adaptado do M.E., 2010, 2/10/2010, Projecto Metas de Aprendizagem, from <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao>

Em relação à abordagem da Expressão Dramática e Teatro, é nossa preocupação falar predominantemente de atividade de expressão dramática, no âmbito da Educação Pré-Escolar, enquanto atividade espontânea da criança no jogo de faz de conta tendo por base situações socioculturais vivenciadas pela criança.

Quando falamos de Teatro temos um ponto de partida diferente, ou seja, devemos ter em conta que há um texto e uma estrutura previamente negociada entre o educador/professor e as crianças, que exige um momento de representação para um

público escolhido. Assim, o Teatro implica uma estrutura, planificação e concretização mais complexas nas quais o educador tem uma maior participação na liderança do “projeto de teatro”. Na Expressão Dramática e no Teatro existe a implicação de seis componentes importantes: o corpo, a voz, o espaço, os objetos, a personagem e o texto/história. No âmbito das atividades de expressão dramática/jogo simbólico e dramático surge a forma de descoberta, afirmação e interação da criança em relação a todos e a tudo o que integra o seu mundo sociocultural (M.E., 2010).

Por sua vez, a Expressão Dramática denominada também por Expressão Dramática e Teatro “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (M.E., 1997, p. 56). Neste campo, a criança representa e constrói o seu mundo interior e todos os contextos que a rodeiam através da interligação destes domínios que é determinante para a construção do conhecimento e aprendizagem no âmbito das diferentes linguagens, códigos, sensibilização estética, exploração de materiais e técnicas de expressão e comunicação.

3.4.2. O parecer sobre a criação das Metas de Aprendizagem na Educação Básica

O parecer sobre as Metas de Aprendizagem na Educação Básica, n.º 2/2011, publicado no Diário da República, 2ª série – N.º 1, de 3 de janeiro de 2011, é o quinto parecer emitido durante o ano de 2010, elaborado pelos conselheiros Sérgio Niza, Maria José Martins e Maria do Rosário Barros a pedido da Senhora Ministra da Educação. Na introdução deste documento, esta equipa refere ter analisado o projeto Metas de Aprendizagem, conjuntamente com o Programa Educação 2015, enquanto documento normativo que refere as metas e os aspetos necessários para alcançar uma melhoria na Educação e as propostas educativas a serem concretizadas até 2015. Este parecer reflexivo está organizado em três partes: abordagem crítica sobre as políticas curriculares, comentários ao projeto Metas de Aprendizagem e recomendações sobre a adoção destas metas. Optámos por analisar, aprofundadamente, o ponto três - recomendações sobre a adoção das Metas de Aprendizagem, pois aqui interessa-nos perceber e refletir sobre a compreensão do processo de implementação do projeto.

Contudo, verificámos aqui uma incoerência: o facto do projeto das Metas ter um carácter não obrigatório e do Programa Educação 2015 objetivar, normativamente, as Metas a serem alcançadas pelas escolas e pelos alunos até 2015.

Apresentamos, em seguida, uma breve síntese deste parecer, importante e complexo pela densidade de ideias a refletir, igualmente válido para o contexto de educação de infância: uma abordagem crítica sobre as políticas curriculares para o desenvolvimento de competências básicas. Os factos históricos que marcaram o processo de implementação das políticas educativas no âmbito do desenvolvimento curricular, ao longo das últimas décadas, são abordados criticamente, como podemos constatar no seguinte excerto:

Desviou-se, assim, a construção e o desenvolvimento curricular de uma conceção que se pretendia centrada no uso social das aprendizagens escolares, para diminuir ou anular os obstáculos de transferência das aprendizagens escolares para o mundo do trabalho e da vida quotidiana, tal como se vinha verificando com todos os anteriores modelos curriculares, e deparámo-nos, de novo, com a recentração dos currículos por competências, para o uso exclusivamente escolar de competências académicas e não para o seu uso no desempenho das funções sociais autênticas, como parece urgente (M.E., 2011).

Os autores, Sérgio Niza, Maria José Martins e Maria do Rosário Barros, referem que as Metas de Aprendizagem são lançadas com o desfasamento de dez anos em relação ao Currículo Nacional e num contexto incerto das políticas curriculares, implementadas no nosso país nos últimos vinte anos.

Comentário ao projeto Metas de Aprendizagem

- É de saudar o facto de o Ministério da Educação ter formalizado um contrato com a Universidade de Lisboa para a elaboração do projeto Metas de Aprendizagem, pois estas são ponderadas como instrumentos de apoio à gestão do currículo, no sentido de serem utilizados de forma voluntária e livre pelos professores, podendo-se constatar que este facto decorre do reconhecimento da sua importância no desenvolvimento da prática pedagógica e do envolvimento dos alunos, e das famílias no processo educativo.

- É necessária uma reflexão por parte dos diferentes intervenientes educativos, utilizando um discurso mais acessível a todos, nomeadamente a alunos e suas famílias, sobre os critérios de avaliação do desempenho escolar. Logo, ao retomarmos os cinco pressupostos referidos no documento, facilmente poderemos verificar uma falha na comunicação e explicação necessária ao entendimento do documento (resultantes da

hermeticidade da sua linguagem), quer por parte do aluno, sobre o seu desempenho, quer de todos os outros agentes envolvidos no processo educativo, afirmando-se que:

Com efeito, os referenciais constituem uma deriva entre a descrição dos níveis de competência (ou proficiência), como constam nas línguas estrangeiras (standards), e os perfis de aprendizagens intermédios e finais relativos a conteúdos ou objetivos e, por vezes, mesmo a capacidades e atitudes esperadas (M.E., 2011).

Recomendações sobre a Adoção das Metas de Aprendizagem.

- No contexto acima referido, enfatizamos a necessidade de utilizar uma linguagem académica mais acessível a todos os intervenientes do processo educativo que a equipa do projeto pretende envolver, nomeadamente alunos e famílias, aquando do processo de validação das Metas.

- Verifica-se, ainda, a pertinência de construir dispositivos de apoio à gestão curricular, principalmente para melhorar os processos de monitorização das aprendizagens, avaliação e sistematização do trabalho do educador/professor e dos alunos. O projeto Metas de Aprendizagem também pretende responder aos objetivos do Programa Educação 2015. Neste ponto, são apresentados sete subpontos que espelham recomendações decorrentes de um estudo aprofundado da Educação no contexto europeu e nacional.

- Durante os anos de validação das Metas de Aprendizagem é preciso ponderar a eventual utilização das mesmas na gestão das provas aferidas, isto porque poderá “provocar uma desregulação dos resultados escolares, justamente durante o ciclo temporal do Programa Educação 2015, que pretende promover a melhoria dos resultados de aprendizagem e reduzir a repetência dos alunos”. Ainda, é necessário que seja feita a aprovação e apropriação sociocultural e pedagógica das Metas de Aprendizagem, nas escolas e comunidade em geral, procedendo-se ao seu acompanhamento rigoroso durante os dois primeiros anos (2010/2011; 2011/2012) de implementação do Programa Educação 2015. Recomenda-se, também, que durante o período de validação, e tendo em conta o número alargado de metas, seja realizado um ajustamento das metas finais e intermédias aos diferentes níveis de ensino, com especial atenção para os 1º e 2º anos do 1º ciclo.

- Retomar os cinco pressupostos para a elaboração das Metas para conceder maior unidade formal a este documento, a fim de atenuar a diversidade de metodologias na construção dos referenciais por disciplina ou área disciplinar.

- Considerando que a qualidade das práticas de ensino é um fator preponderante na melhoria dos resultados escolares urge dar resposta à atualização e aperfeiçoamento pedagógico dos educadores / professores.

- Analisar a possibilidade da criação de uma rede alargada de consultores nacionais, que farão um trabalho em equipa com os coordenadores dos departamentos curriculares, no sentido de atenuar os previsíveis efeitos da adoção de mais um documento curricular estruturado de forma diferente dos anteriores. Isto porque ao mesmo tempo acontece a introdução de novos dispositivos nas escolas, nomeadamente:

o novo acordo ortográfico, novos programas e respetivos manuais, nova terminologia linguística, o documento Metas de Aprendizagem, bem como a reorganização curricular do ensino básico e secundário a terem de decorrer conjugadamente aos objetivos do Programa Educação 2015 para a elevação das competências básicas dos alunos portugueses e a avaliação respetiva da sua evolução (M.E., 2011).

É necessário um grande esforço de mobilização, acompanhamento e interligação durante a implementação destas mudanças políticas da educação, a fim de que se consiga fazer confluir e harmonizar “tantos fatores conflitantes” (M.E., 2011).

3.5. Sintetizando

Na nossa sociedade é evidente a preocupação de todos os intervenientes educativos, com a melhoria do nível de educação em geral e da educação de infância em especial. Neste capítulo procuramos dar ênfase aos documentos e discursos oficiais vigentes dado serem estes uns dos principais referentes para o enquadramento e desenvolvimento do currículo na Educação Pré-Escolar e da ação educativa do educador.

Convicto de que a expressão dramática é um espaço privilegiado de criação, recriação e improvisação no processo educativo de cada criança, confrontando-a com os outros em diferentes contextos, o educador tem de proporcionar atividades promotoras da imaginação e da criatividade. Tem, ainda, um papel primordial na qualidade do ambiente educativo e possui um “espaço de manobra” e liberdade de ação que lhe permitem criar e imaginar projetos, concebendo um currículo adequado aos interesses, necessidades e características das crianças. Assim, no desenvolvimento da sua prática pedagógica, deve ser construtor do currículo com a finalidade de promover

aprendizagens integradas, a partir dos contextos e experiências de cada criança. É através da organização do ambiente educativo que o educador espelha o trabalho curricular e a sua intencionalidade educativa. Neste sentido, o currículo pode ser uma prática pedagógica que resulta da interação das várias estruturas - políticas, culturais, organizativas, económicas, sociais, escolares - sustentadas por interesses concretos e responsabilidades partilhadas (Mendonça, 2002).

Resultante da nossa experiência enquanto educadores, verificámos que o tipo de discurso que utilizamos, aquilo que valorizamos, o tipo de assuntos que dominamos, os conhecimentos e opções psicopedagógicas que assumimos influenciam em larga escala o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que estão à nossa responsabilidade, uma vez que as crianças que frequentam a Educação Pré-escolar estão numa fase caracterizada por rápidas transformações a nível de crescimento, desenvolvimento e múltiplas aprendizagens. É neste período que a criança vai reconstruir, com maior profundidade e clareza, a perceção de si e do outro. Daí que o educador tenha um papel marcante enquanto referência organizadora de diferentes interações, devendo por isso estar atento aos aspetos relacionados com o desenvolvimento e aprendizagem da criança (Câmara, 1998).

Todas estas recomendações expostas no parecer n.º 2/2011, sobre as Metas de Aprendizagem na Educação Básica, podem ser pontos de partida para um conjunto de reflexões sucessivas, a desenvolver por educadores e professores, sobre a gestão do desenvolvimento curricular e das práticas pedagógicas que se quer de qualidade.

Apercebemo-nos que neste momento, a um passo da publicação das Metas de Aprendizagem na Educação, é necessário dinamizar nas escolas e outras instituições de educação, de forma a desenvolver um espírito crítico, encontros de reflexão sobre este e outros documentos, impulsionadores da gestão curricular, referência para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e o Programa Educação 2015. Estamos certos que surgirão propostas construtivas, em cada contexto e comunidade educativa, para melhorar os processos de aprendizagem dos alunos que, por sua vez, levam a melhores resultados escolares e qualidade na educação. Todos nós queremos que os alunos obtenham melhores resultados e os professores/ educadores desenvolvam a sua prática pedagógica com qualidade, criatividade, satisfação e adequabilidade.

O Parecer não foca especificamente as Metas finais da Educação Pré-Escolar, no entanto é tempo de olharmos para os próximos anos da educação pré-escolar, enquanto

primeira etapa do ensino básico, e refletir os contextos educativos envolventes. Enquanto profissionais de educação de infância temos de contribuir ativamente para a investigação e a reflexão das políticas educativas vigentes.

Pensamos ser importante debater com rigor, no contexto das diferentes instituições de educação de infância da Região Autónoma da Madeira, principalmente com aquelas com as quais a Universidade da Madeira tem protocolo de cooperação, a necessidade, a coerência, os contributos dos diferentes documentos de gestão curricular na educação pré-escolar. O resultado destes debates seria valioso para todas as comunidades educativas, pois quando refletimos em grupo podemos ganhar confiança, segurança, conhecimento, competência e qualidade de intervenção.

Sentimos que é importante refletir sobre os processos inerentes à planificação da intervenção e os pressupostos teóricos que a sustentam, pois a reflexão sobre a prática pedagógica do educador, realçando que a forma como educamos as nossas crianças hoje, as experiências e as oportunidades que lhes criamos, influencia grandemente as suas vidas atuais e contribuem para as suas vidas futuras enquanto cidadãos em construção (Oliveira-Formosinho, 2007b).

Capítulo 4 - Os Modelos Curriculares na Educação de Infância

Encontramos respostas diferenciadas que, contudo, nos dizem uma coisa em comum: a aprendizagem é situada. (...) a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação (Oliveira-Formosinho, 2007c, p. 25).

Entendemos o modelo curricular como “um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um *habitus* para aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007c, p. 34). Um modelo curricular implica um desenvolvimento curricular que, por sua vez, provoca um determinado processo de aprendizagem nas crianças, ou seja:

Os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares. Consubstanciando uma visão sistémica da educação, são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática (Formosinho, 2007b, p. 11).

Numa perspetiva histórica, até aos anos 60 do século XX, nos modelos curriculares para a educação de infância predominava a influência da abordagem comportamentalista, por isso considerava-se que a aprendizagem passava pelo ensino e aquisição de conteúdos. Os educadores transmitiam saberes às crianças, exigiam resultados e controlavam as suas atividades durante o tempo de instrução, cujo referencial era uma pedagogia tradicional. Surgem, assim, os programas de educação compensatória nomeadamente o DISTAR - Direct Instruction System for Teaching Arithmetic and Reading - e o DARCEE – Demonstration and Research for Early Education, que definem objetivos em termos comportamentais, organizam as aprendizagens sequencialmente e utilizam algumas estratégias de recompensa aquando da avaliação dos resultados. (Spodek, 2002).

A partir dos anos 60 e 70, os modelos curriculares para a educação de infância acompanhavam, naturalmente, o contexto social, político, económico, ideológico, educativo e investigativo da época. Como já referimos no primeiro capítulo, é nesta altura que se debate as teorias críticas e pós-críticas do currículo. A criança passa a ser considerada um ser competente em desenvolvimento, privilegiando-se o seu

envolvimento numa aprendizagem significativa, contextualizada num determinado ambiente cultural. Assim, os educadores criam oportunidades educativas para que a criança construa os seus saberes num processo de aprendizagem pela ação. Neste sentido, é dado às crianças um papel principal na aprendizagem, sendo que participam ativamente na preparação, desenvolvimento e reflexão das atividades. Podemos dizer que, ao longo, dos tempos, os modelos curriculares foram sofrendo várias influências:

Uma das áreas com mais influência no currículo de educação de infância ao longo do sec. XX tem sido a psicologia do desenvolvimento da criança. As novas teorias do desenvolvimento da criança vieram influenciar o modo como os educadores de infância concebiam currículos adequados do ponto de vista desenvolvimental (...) Ao longo dos tempos sofreu também influência de teorias da aprendizagem e teoria da psicanálise. Formas de expressão, tais como arte e jogo dramático, passam a ser consideradas como importantes na vida das crianças (Spodek, 2002, p. 202).

A partir dos anos 70, fruto sobretudo da corrente cognitivista, particularmente dos últimos trabalhos de Jean Piaget e dos contributos das abordagens construtivistas e socio-construtivistas de Vigotsky, e pós-Vigotskyanos, a aprendizagem passa a valorizar o jogo livre, o jogo educativo e a atividade espontânea daquele que aprende, focando-se nos processos pelos quais se desenvolvem a construção do conhecimento, a compreensão aprofundada do contexto envolvente e a participação pela ação.

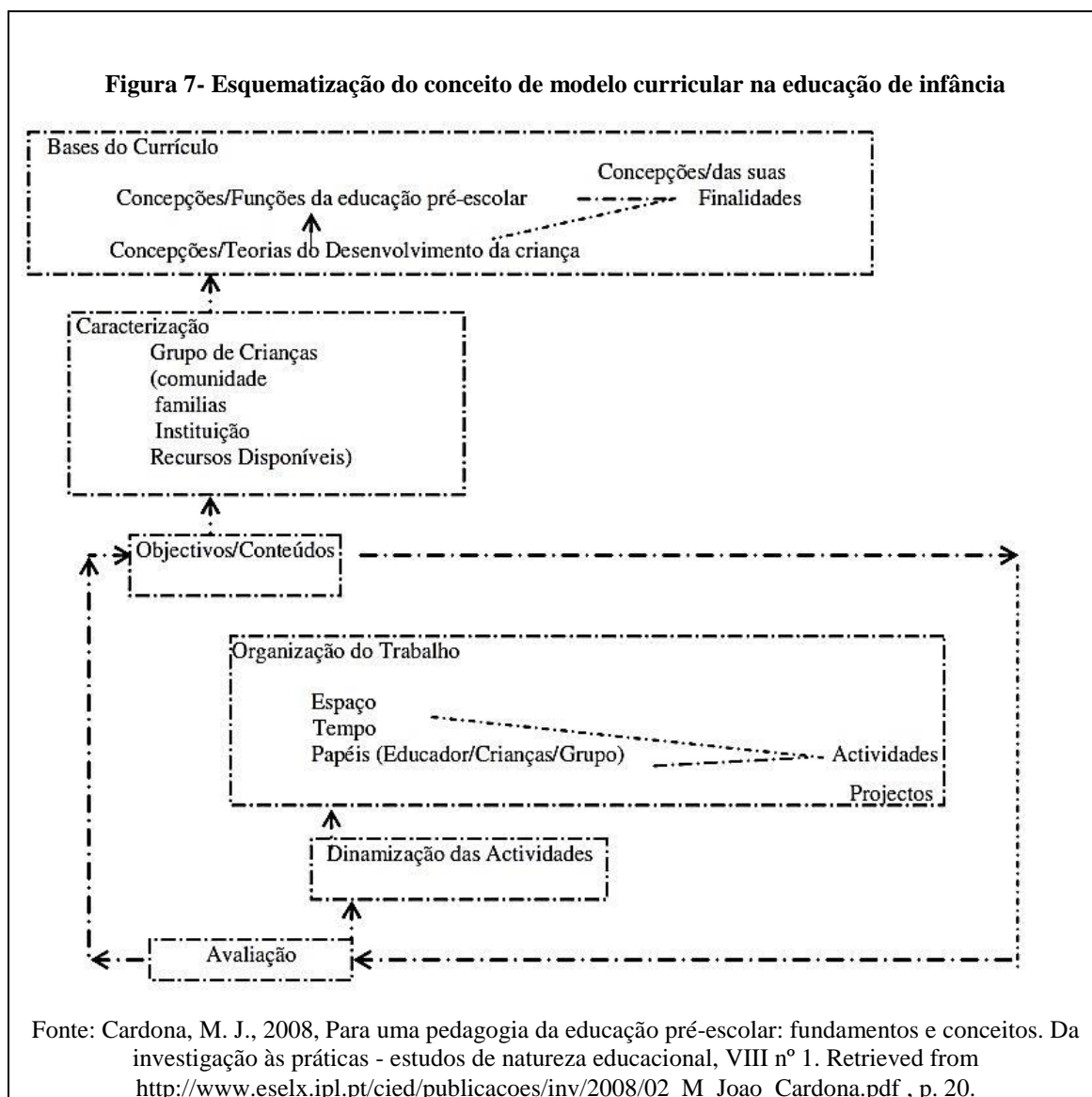
Esta evolução dos modelos curriculares para a educação de infância foi marcada pela crescente investigação sobre a criança e o seu processo de aprendizagem que provocou a necessidade de romper com a pedagogia tradicional:

Dewey, nos Estados Unidos, Freinet, em França, Malaguzzi, na Itália, Paulo Freire, no Brasil, Sérgio Niza, em Portugal são somente alguns exemplos de pedagogos que procuraram modos alternativos de fazer pedagogia e, para tal, necessitaram de desconstruir o modo tradicional (Oliveira-Formosinho, 2007c, p. 18).

De acordo com Spodek & Brown (1997), podemos definir modelo curricular como sendo “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo.” (Spodek, 1998, p. 15).

Nesta linha de pensamento, Maria João Cardona esquematizou o conceito de modelo curricular para a educação de infância, integrado no pensamento de Bronfenbrenner – teoria ecológica sobre o desenvolvimento humano - considerando que a educação é fruto de um conjunto de processos que não devem ser estudados de forma

isolada. A instituição de educação de infância, pertencente a um local e contexto sociocultural específico, é considerada um espaço aberto à comunidade onde é preconizado a participação ativa de todos os parceiros do ato educativo. Neste desenho da conceitualização de um possível modelo curricular está subjacente, ainda, uma dinâmica institucional flexível que integra a dimensão organizacional, a dimensão curricular e a dimensão profissional, como é ilustrado na figura seguinte (Cardona, 2008).



Esta criação esquemática implica uma fluência entre três grandes níveis: o teórico - as concepções teóricas do currículo, do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, as finalidades da educação pré-escolar; o contexto - a caracterização da

comunidade educativa, o grupo, a instituição, os recursos; a ação no contexto - os objetivos e os conteúdos a realizar, a organização do trabalho, a dinamização das atividades e a avaliação.

Cada vez mais a criança não pode ser vista considerando apenas a sua idade. As influências do meio sócio-cultural, cada vez mais diversificadas, contribuem para modelar o seu desenvolvimento. As fontes de aprendizagem, cada vez mais numerosas e variadas, implicam que as crianças tragam para o jardim de infância saberes cada vez mais diversificados, evolução que obrigatoriamente acaba por ter reflexos nas práticas educativas, tornando cada vez mais necessária a existência de uma maior reflexão sobre quais os conteúdos mais relevantes, tendo em conta as características dos diferentes contextos sócio-culturais (Cardona, 2008, p. 26).

O quadro comparativo seguinte mostra-nos os aspetos essenciais inerentes a uma pedagogia da transmissão, numa perspetiva tradicional, versus uma pedagogia da participação, onde se enquadram os modelos curriculares que pretendemos abordar - *High Scope*, Movimento da Escola Moderna, *Reggio Emília*.

Quadro 9 - Comparação de dois modos de pedagogia

	Pedagogia da transmissão	Pedagogia da participação
Modelos curriculares concretos	<ul style="list-style-type: none"> - DISTAR (Direct Instruction System for teaching Arithmetic and reading) - DARCEE (demonstration and Research for Early Education) 	<ul style="list-style-type: none"> - High Scope (EUA) - Kamii; De Vries (EUA) - Reggio Emília (Itália) - Moderna (Itália) - Pen Gree (Inglaterra) - Freinet (Brasil) - Movimento da Escola Moderna – MEM (Portugal) - Associação Criança (Portugal)
Teóricos	<ul style="list-style-type: none"> - Perspetiva transmissiva tradicional - Perspetiva comportamentalista 	<ul style="list-style-type: none"> - Perspetiva cognitivista - Perspetiva sócio construtivista - Dewey, Piaget; Mead; Vigotsky; Bruner; Malaguzzi, Gardner, Goodman, Paulo Freire, entre outros
Papel do educador	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnosticar - Prescrever objetivos e tarefas - Dar informação - Moldar e reforçar - Avaliar 	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturar ambientes - Escutar e observar em contexto - Planificar - Avaliar - Formular perguntas - Entender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura - Investigar
Atividade da criança	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar estímulos exteriores - Evitar erros - Corrigir erros - Função respondente 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionamento - Planificação - Experimentação e confirmação de hipóteses - Investigação - Cooperação e resolução de problemas
Processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Mudança comportamental - Observável, realizada através do ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo livre e atividades espontâneas - Jogo educacional - Construção ativa da realidade física e social

Nota: Adaptado de Oliveira-Formosinho, J., 2007b, *Modelos curriculares para a educação de infância*, 3ª edição actualizada ed., Porto: Porto Editora, p. 20.

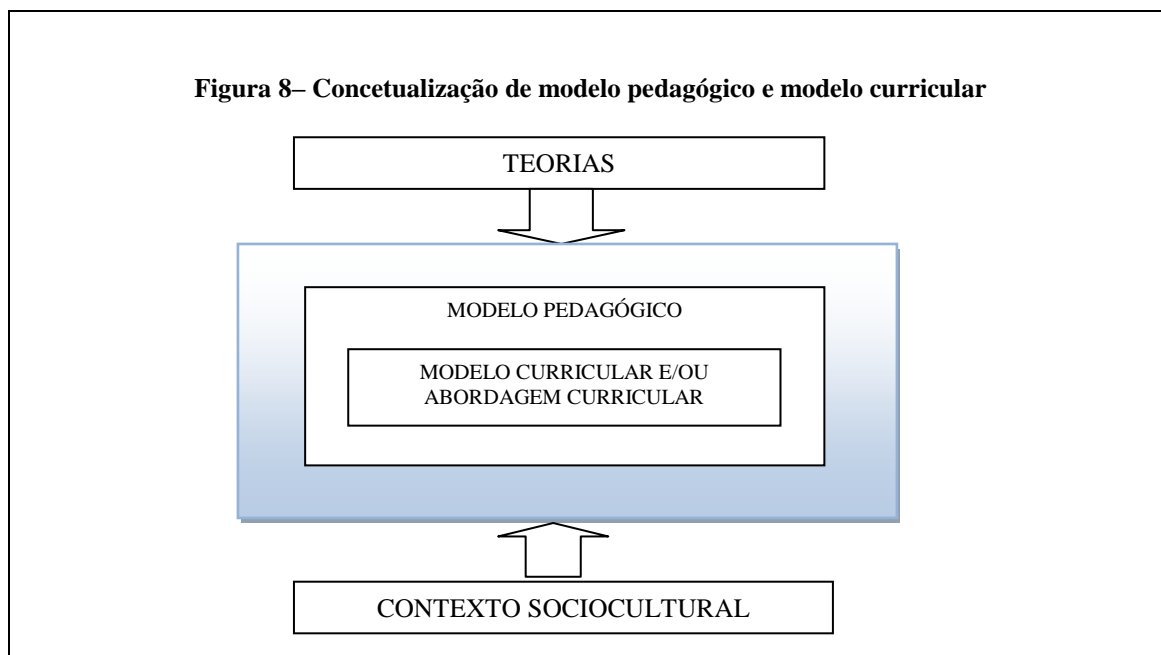
Estabelecemos aqui a comparação entre a pedagogia da transmissão e a pedagogia da participação, demonstrando a evolução relativamente aos modelos curriculares em educação de infância, aos referenciais teóricos, ao papel do educador, à atividade da criança e ao processo de aprendizagem. Este quadro comparativo revela a mudança de paradigma de uma pedagogia tradicional para uma pedagogia da participação, em que se incluem os modelos curriculares para a educação de infância preconizados na atualidade, destacando aqueles que vamos abordar neste capítulo: *High Scope*, *Reggio Emília* e Movimento da Escola Moderna.

João Formosinho salienta que “a adoção de um modelo curricular na educação de infância é, segundo nos diz a investigação no campo, um importante fator de qualidade” (Formosinho, 2007b, p. 9), pois os modelos curriculares resultam de diferentes teorias que nos fazem compreender como é que a criança se desenvolve, quais são os seus processos de aprendizagem e como é que o educador pode organizar contextos e recursos de forma a construir ambientes educativos adequados ao desenvolvimento da criança pertencente a um determinado meio sócio cultural. Em suma, os modelos pedagógicos, os modelos curriculares e as abordagens curriculares são considerados gramáticas pedagógicas, um referencial teórico “para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar a ação, na ação e sobre a ação.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34).

Quando falamos em modelo pedagógico, estamos a pensar no âmbito das grandes finalidades educacionais e seus objetivos, ou seja, num sistema educacional que se caracteriza por um quadro de valores, uma base manifesta de conhecimento que incorpora uma teoria e uma prática, nomeadamente aspetos de fundamentação da filosofia educacional, aspetos de uma teoria de ensino-aprendizagem e de uma teoria de avaliação educacional. O modelo define:

(...) o *tempo* como dimensão pedagógica; o *espaço* como dimensão pedagógica; os *materiais* “como livro de texto”; a *escuta e a interação* como promoção da participação guiada; a *observação e documentação* como garantas da presença da(s) cultura(s) da(s) criança(s) no ato educativo; a *planificação* como criação de intencionalidade educativa; a *avaliação da aprendizagem* como regulação do processo de ensino-aprendizagem; a *avaliação do contexto educativo* como requisito para a avaliação da criança e como autorregulação por parte do educador; os *projetos* como experiência da pesquisa colaborativa da criança; as *atividades* como jogo educativo; a organização e gestão dos grupos como garante de uma pedagogia diferenciada (Oliveira-Formosinho, 2007, p.34).

Ainda, quando falamos de modelo curricular referimo-nos ao processo ensino-aprendizagem e às orientações explícitas para a práxis pedagógica situada, com as suas diferentes dimensões curriculares; assim, estrutura a compreensão das interações das diferentes dimensões, as interfaces da escola com a comunidade educativa. Na figura seguinte resumimos a concetualização de modelo pedagógico e modelo curricular.



O modelo pedagógico e o modelo curricular são sustentados por princípios teóricos, nomeadamente sobre a criança, sobre a pedagogia, o currículo, a aprendizagem e por um enquadramento sociocultural.

Os modelos curriculares, edificam, protagonizam e buscam a “leitura da realidade” do currículo e do ato educativo. Se na verdade toda a “teoria” supõe a existência de um “modelo conceptual” que, por um lado a suporte, e que por outro, se coadune com a realidade que a mesma propõe aclarar, não é menos verdade, que a mesma está imbuída dos entendimentos, interpretações e atos criativos dos sujeitos e ou investigadores que, numa demarcada época da história da Humanidade, a tentaram explicar (J. Sousa, 2011c, p. 3).

É nesta perspectiva que analisamos os modelos curriculares ao longo dos tempos: como tentativa de explicação da “realidade” pedagógica, concomitantemente com a sua própria criação. Pois, a que elementos dessa “realidade” temos conferido significado? Temos assistido, ao longo dos tempos, à pregnância de alguns dos seus elementos sobre os demais, ou mesmo à concentração dessa “realidade” num único elemento pedagógico (*idem*).

Na Educação de Infância, consideramos o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna - MEM, o modelo curricular *High Scope* e o modelo curricular de *Reggio Emilia*, como aqueles que são amplamente reconhecidos pelos educadores: “três gramáticas pedagógicas que se podem construir em andaimes para desenvolver uma outra pedagogia - uma pedagogia transformativa que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica numa atividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 15). Uma vez que:

A pergunta sobre o que deve ser a educação pré-escolar não pode ser objecto de uma única resposta, completa e definitiva. As finalidades da educação pré-escolar que se estabelecem dependem daquilo que se pensa ser o Mundo, o Homem, a vida, a Natureza, a criança, a aprendizagem e o desenvolvimento, mas dependem também do momento histórico e do contexto social e cultural em que a questão está a ser colocada (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 55).

Passamos, pois, a abordar de seguida cada um dos modelos curriculares em estudo neste capítulo e a sua evolução.

4.1. A abordagem ao modelo curricular *High Scope*

A pedra angular da abordagem High/Scope para a educação pré-escolar é a crença de que a aprendizagem pela ação é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento (Hohmann, 1997, p. 19).

Neste sentido, de modo a despoletar o desenvolvimento das potencialidades da criança, é imprescindível possibilitar-lhe o contacto com ambientes de aprendizagem promotores da iniciativa própria (embora com a mediação do educador), da exploração direta dos objetos e das situações, da experimentação contextualizada face à realidade sociocultural da criança, pois tudo isto permite a construção e desenvolvimento do conhecimento.

Os educadores que sustentam a sua prática pela abordagem curricular *High Scope* participam em oficinas de formação, congressos e seminários a fim de refletirem e criarem proximidade entre pressupostos teóricos e testemunhos de práticas. Ainda o trabalho em equipa dos docentes é imprescindível para promover a aprendizagem pela ação, pois “o Currículo Pré-escolar *High Scope* é eficaz dado que dá poder à criança

para perseguir os seus próprios interesses de forma intencional e criativa” (Hohmann, 1997, p. 13).

4.1.1. A perspetiva histórica e sócio cultural do modelo *High Scope*

O modelo curricular *High Scope* enquadra-se numa perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância. Podemos afirmar que este teve início na década de 60 preconizado pelo psicólogo David Weikart, presidente da Fundação de Investigação Educacional *High Scope*, sediada em Ypsilanti, Michigan, nos Estados Unidos da América. Nesta altura, em 1962, David Weikart apresentou o projeto educacional intitulado *Ypsilanti Perry Pre-School Project*, que, mais tarde, é considerado como a primeira pedra daquilo que é hoje a abordagem curricular *High Scope*. Este investigador trabalhou, no final dos anos 50, com crianças com necessidades educativas especiais sendo que este facto o motivou a desenvolver uma resposta educativa para as crianças em idade pré-escolar, com a preocupação de criar a igualdade de oportunidades, à aprendizagem pela ação, a todas as crianças (Oliveira-Formosinho, 2007a).

Este modelo curricular tem influência de vários autores, nomeadamente da obra de Piaget e de Smilansky. Assim, Weikart conjuntamente com os elementos da sua equipa de trabalho – educadores, professores, psicólogos e administradores – estuda e investiga detalhadamente teorias e práticas curriculares, organizando e participando em conferências e observando práticas pedagógicas. Tudo isto provocou a transformação e criação de um Currículo de Orientação Cognitiva *High Scope*, já em 1970, ano de início da Fundação *High Scope*. Nos anos seguintes até à presente data, o modelo curricular *High Scope*, muitas vezes denominado por abordagem *High Scope* para a educação pré-escolar, foi sofrendo evolução. Neste sentido, através da investigação são estruturadas e consolidadas linhas orientadoras sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança em ação, o papel do educador no ato educativo, os instrumentos de avaliação e formas de desenvolvimento curricular, que se tornaram num quadro referencial para a pedagogia (*idem*).

Para melhor compreendermos a perspetiva histórica deste modelo curricular apresentamos as suas quatro fases evolutivas:

- A primeira, iniciada na década de 1960, corresponde à fase da educação compensatória, cujas preocupações estavam ligadas ao pensamento da igualdade de oportunidades para todas as crianças, especialmente daquelas que apresentavam dificuldades educativas, económicas e socioculturais. Neste contexto surge o projeto *Ypsilandi Perry Pre-School Project* com os seguintes pressupostos, considerados a pedra basilar do currículo *High Scope*:

- a) a aprendizagem faz-se através da acção da criança e não por repetição e memorização;
- b) o currículo dirige-se ao desenvolvimento intelectual da criança para apoiar a sua realização escolar futura. (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 56).

Inicialmente esta proposta curricular era predominantemente para crianças sinalizadas como tendo necessidades educativas especiais.

- A segunda, também nos anos 60, incorpora a obra de Piaget e os contributos de Sara Smilansky no âmbito da estruturação diária no processo educativo da criança. Assim, o currículo passa a denominar-se “Currículo de Orientação Cognitivista” e apresenta as seguintes ideias:

- a) definição do desenvolvimento psicológico como finalidade da educação;
- b) definição do papel do professor como promotor do desenvolvimento psicológico da criança;
- c) criação e utilização de tarefas e questões que promovam as estruturas próprias de cada estágio e que permitam que a criança avance para o estágio seguinte;
- d) criação de uma rotina diária estável com um ciclo central de planeamento-trabalho-revisão (*plan-do-review*) (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 57).

Salientamos que nesta fase os contributos de Piaget foram interpretados de forma um tanto rígida e falando-se na necessidade de proporcionar à criança “tarefas piagetianas/tarefas de aceleração” (*idem*), pelo que o professor proporcionava às crianças tarefas e questionava-as, tendo em conta o seu estágio de desenvolvimento.

- A terceira fase surge no início dos anos 70, decorrente do debate e das críticas realizadas sobre a segunda fase e é chamada de fase das “experiências-chave”. Nesta altura é publicada a obra *A Criança em Acção* da autoria de Hohmann, Banet e Weikart que desenvolve todas as experiências que as crianças devem vivenciar tendo em vista o seu desenvolvimento e aprendizagem, no âmbito das componentes de desenvolvimento pessoal, de classificação, de representação, de

seriação, de linguagem, de número, de espaço, de tempo, de movimento e de desenvolvimento físico. As ideias principais preconizadas nesta fase são:

- a) a organização da actividade educacional em torno de “experiências-chave;
- b) a reconceptualização do papel do adulto (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 58).

A reflexão e debate de ideias sobre a forma de interpretar os contributos dos diferentes teóricos da época levou a uma visão diferente: a criança passou, por iniciativa própria, a ser vista como construtora do seu conhecimento e a conceção e implementação do currículo passou a ser mais flexível, o qual, a partir dos anos 80, foi alargado às crianças em idade de creche e de 1º ciclo do ensino básico.

- A quarta fase, desencadeada no final dos anos oitenta princípio dos anos 90, e que entra pela atualidade, foi demarcada por uma reflexão e avaliação constante dos membros da equipa *High Scope* sobre os fundamentos e práticas baseadas nesta proposta curricular. Aqui considerou -se decisivamente “a criança motor da aprendizagem no diálogo”, ou seja:

Esta prática tinha vindo simultaneamente a reduzir o papel directivo do adulto e a concebê-lo de outras formas que permitem à criança maior acção, maior iniciativa e maior decisão. (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 59).

Nesta fase, foram aperfeiçoados nomeadamente o PIP (Perfil de Implementação do Programa) e o COR (Registo de Observação da Criança), enquanto instrumentos de implementação do modelo curricular *High Scope* e desencadeadores de processos de observação das crianças e das práticas que mostram “claramente que o centro da acção educativa é a criança e não os estádios de Piaget” (*idem*).

4.1.2. A perspetiva pedagógica do modelo *High Scope*

O modelo *High Scope* propõe que a educação aconteça pela ação da própria criança, assumindo o educador o papel de gestor de ideias, que proporciona várias experiências significativas e ajuda a criança a refletir sobre essas mesmas experiências. Enquanto orientador, consultor e co-construtor do trabalho da criança deve respeitar os

cinco elementos centrais de apoio e encorajamento sempre que as crianças estão a interagir, em qualquer contexto educativo:

- Partilha do controlo entre as crianças e os adultos;
- Centração nas potencialidades da criança;
- Estabelecimento de relações autênticas com as crianças;
- Compromisso de apoiar a brincadeira das crianças;
- Adopção de uma abordagem de resolução de problemas face aos conflitos interpessoais (Hohmann, 1997, pp. 76,77).

Outro aspeto importante a referir é que o envolvimento das famílias faz-se ao longo de todo o processo educativo desenvolvido nos diferentes ambientes de aprendizagem, no sentido de dar credibilidade e valor às raízes familiares, sociais e culturais da criança. A abordagem *High Scope* reconhece o papel importante das famílias no desenvolvimento das crianças, pois “nós queremos que as crianças saibam quem são – que estejam bem enraizadas nas culturas de origem a que pertencem” (Hohmann, 1997, p. 100).

Os educadores que implementam a abordagem *High Scope* organizam a sala de atividades e outros espaços educativos dentro da instituição de educação de infância segundo as seguintes linhas orientadoras:

- O espaço é atraente para as crianças.
- O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades.
- As áreas de interesse estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas.
- As áreas de interesse estão organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades.
- Os materiais e objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras.
- Os materiais e objetos refletem o tipo de vida e experiências familiares das crianças.
- A arrumação dos materiais proporciona a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma” (Hohmann, 1997, pp. 163,164).

A sala de atividades não tem uma única forma de distribuir o trabalho por áreas, nem uma organização fixa do início ao fim do ano letivo. O desenvolvimento do jogo educativo quotidiano nas suas temáticas e materiais influencia a organização e reorganização das diferentes áreas da sala.

Os princípios essenciais orientadores do currículo pré-escolar *High Scope* são:

- A aprendizagem pela ação - A criança constrói as suas aprendizagens e conhecimentos, interpretando o mundo que a rodeia. Tem a oportunidade de se

envolver em “*experiências-chave* - as interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que provocam o crescimento intelectual, emocional, social e físico.” (Hohmann, 1997, p. 5);

- Interação Adulto-Criança - A aprendizagem pela ação implica o estabelecimento de interações positivas entre o educador e a criança, através das conversas e brincadeiras, adulto e criança partilham o controlo das situações e resolvem problemas. Este tipo de interações permite à criança expressar com espontaneidade e confiança os seus pensamentos e sentimentos partilhando com o adulto um verdadeiro diálogo;

- Ambiente de aprendizagem - A estrutura do espaço da sala de atividades e a distribuição de materiais apropriados são devidamente planeados pelo educador. “Assim, os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas (...)” (Hohmann, 1997, p. 7);

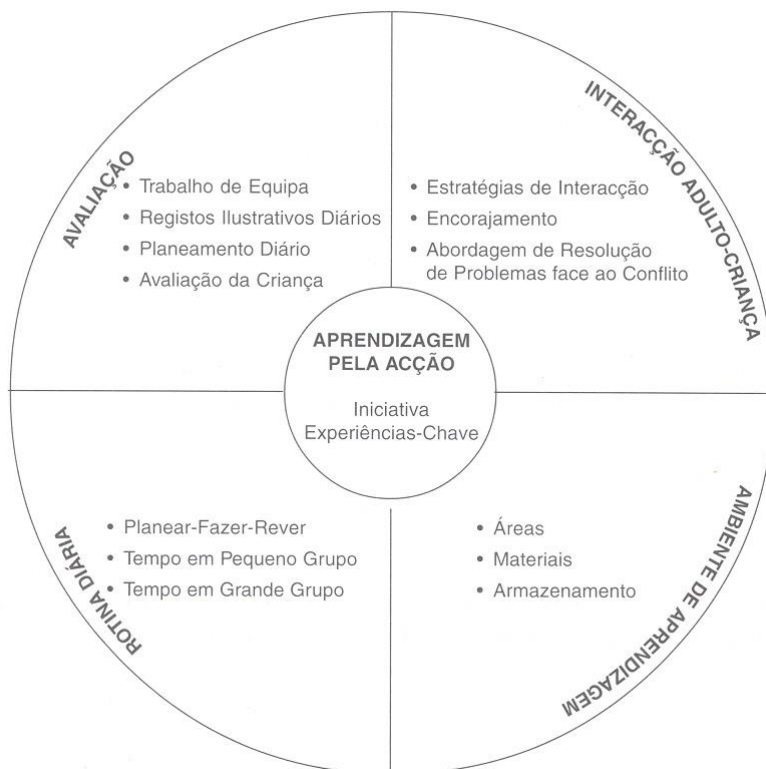
- A rotina diária - O educador tem de planificar com a criança uma rotina diária sólida que ajude o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, a qual inclui o processo *planear-fazer-rever*, os momentos em grande grupo, os momentos em pequeno grupo, “através de uma rotina diária comum, focalizada em volta de oportunidades para aprendizagem ativa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade” (Hohmann, 1997, p. 8);

- A avaliação - O processo de avaliação das crianças é realizado em equipa. Diariamente o educador recolhe observações das crianças em contexto de atividade. Periodicamente a equipa, usando as observações que anotaram diariamente e as reflexões feitas aquando a planificação da intervenção, preenche um instrumento de avaliação denominado Child Observation Record (COR), ou seja, o Registo de Observação da Criança (Hohmann, 1997).

A figura seguinte demonstra os cinco princípios básicos que enquadram o modelo curricular *High Scope* para a educação de infância: a aprendizagem pela ação desencadeada através de *experiências-chave*; os ambientes de aprendizagem onde existem áreas e materiais dispostos de forma a provocar a construção de conhecimento; a rotina diária que estrutura o ritmo do dia-a-dia das crianças, a gestão de tempo em grande e pequeno grupo; a interação adulto-criança desencadeadora de estratégias de interação, de mecanismos promotores de encorajamento e da abordagem de resolução

de problemas; a avaliação a qual implica trabalho em equipa, registos ilustrativos diários, planeamento intencional e avaliação da criança em contexto.

Figura 9 - A roda da aprendizagem do modelo curricular pré-escolar *High Scope*



Fonte: Hohmann, M. W., D., 1997, *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian., p. 6.

Esta imagem de roda em movimento, de pensamento em atuante, à volta de um núcleo central denominado a aprendizagem pela ação, espelha a complexidade e dinâmica dos fatores importantes para a educação das crianças enquanto principais atores nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, a figura nº 9, conforme já referimos anteriormente, apresenta esquematicamente os pressupostos curriculares que giram na abordagem *High Scope*. Estes são imprescindíveis à construção de práticas pedagógicas dos educadores envolvidos na *aprendizagem pela ação*, no desencadear de *interações positivas* com as crianças, na criação de *ambientes de aprendizagem*, na estruturação da *rotina diária* e numa *avaliação* de processos educativos. Neste âmbito, podemos afirmar que:

Não há acção educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É que isso permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 59).

Logo, num ambiente de aprendizagem preconizado pela abordagem *High Scope*, os educadores planificam de forma a organizar a sala de atividades em diferentes áreas de interesse, integram-se nas atividades das crianças, fazem a mediação da aprendizagem, encorajam as crianças a envolverem-se em *experiências-chave* para a educação pré-escolar que são:

(...) uma série de descrições de acções típicas inerentes ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças com idades compreendidas entre dois anos e meio e os cinco anos (Hohmann, 1997, p. 32).

O instrumento de avaliação que é utilizado para avaliar toda a estrutura demonstrada na figura nº 5 é o PIP (Perfil de Implementação do Programa). Este está desenhado de forma a observar e refletir o ambiente físico, a rotina diária, a interação adulto-criança e a interação adulto-adulto.

4.1.3. A perspetiva curricular do modelo *High Scope*

O Currículo Pré-escolar funciona porque dá às crianças poder para perseguirem os seus próprios interesses de forma intencional e criativa. No processo, as crianças desenvolvem iniciativa, interesse, curiosidade, desembaraço, independência e responsabilidade – hábitos de funcionamento que lhes serão úteis ao longo de toda a vida (Hohmann, 1997, p. 13).

O educador prepara o espaço pedagógico de forma intencional de maneira a responder aos projetos que decorrem dos interesses das crianças, negociando com estas diferentes formas de realização dos problemas levantados. Aqui, a estruturação do espaço é sentida como uma mais-valia na ação educativa do educador e condição necessária para que a criança se desenvolva e faça uma aprendizagem ativa (Oliveira-Formosinho, 2007a).

O educador *High Scope* prepara o contexto, de forma intencional, para responder a um projeto no quadro do desenvolvimento e do interesse das crianças. “Isto quer dizer

que o espaço e os materiais, a organização do ambiente educacional são considerados uma área de intervenção curricular do educado.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 69).

O espaço é uma dimensão curricular e requer uma reflexão sobre a ação educativa quer a nível da sala de atividades, quer ao nível da escola como organização.

O modelo curricular *High Scope* predispõe o ambiente educativo para a observação e resolução de problemas, onde o educador disponibiliza condições e materiais para a criança desenvolver as suas capacidades de pensamento e raciocínio, sendo que a metodologia de trabalho de projeto é desenvolvida constantemente, e a criança deve estar ativamente envolvida nas suas aprendizagens. Para concretizar o currículo, os educadores e outros atores educativos trabalham em equipa e partilham os pressupostos e a dinâmica de uma prática pedagógica suportada pelo modelo curricular *High Scope* porque:

O desenvolvimento curricular é um processo complexo que requer um compromisso com uma filosofia educativa abrangente e bem definida; um conhecimento extenso acerca do crescimento e do desenvolvimento humanos; uma experiência prática com crianças e a compreensão dos seus interesses; e uma capacidade de consolidar e interpretar um corpo de dados de investigação sempre crescente nas áreas de ensino e aprendizagem (Hohmann, 1997, p. 1).

O conjunto de crenças, os princípios sobre a forma como a criança aprende e o papel do educador na promoção da aprendizagem em ação representam o processo da abordagem *High Scope*. Neste contexto, a organização do espaço pedagógico e dos materiais respetivos promove a escolha, o poder de iniciativa aquando da realização das atividades (Hohmann, 1997).

Como poderemos observar na tabela seguinte, as *experiências-chave*, consideradas essenciais para que a criança construa o conhecimento em diferentes contextos, estão categorizadas e arrumadas em dez tópicos: representação criativa; linguagem e literacia; iniciativa e relações interpessoais; movimento; música; classificação; seriação; número; espaço e tempo. Esta lista vai sendo alterada conforme as sugestões oriundas da investigação e das equipas de educadores que refletem a educação de infância em contexto de formação e intervenção. Assim, o conteúdo curricular decorre das iniciativas das crianças e das *experiências-chave*, que apresentamos no quadro seguinte.

Quadro 10 - As experiências-chave do modelo curricular pré-escolar *High Scope*

Representação criativa	Reconhecer objetos através de imagem, do som, do tato, do sabor e do cheiro; Imitar ações e sons ; Relacionar reproduções, imagens e fotografias com locais e objetos reais; Fazer de conta e representar papéis ; Fazer reproduções com barro, blocos e outros materiais; Desenhar e pintar.
Linguagem e literacia	Falar com os outros acerca de experiências pessoais significativas; Descrever objetos, acontecimentos e relações; Tirar prazer da linguagem: ouvir histórias e poemas, inventar histórias e rimas ; Escrever de diversas formas: desenhar, garatujar, formar grafismos, soletrar de forma inventiva, utilizar formas convencionais; Ler de diversas formas: leitura de livros de história, de sinais e de símbolos, leitura pessoalizada; Ditar histórias .
Iniciativa e relações Interpessoais	Fazer e expressar escolhas, planos e decisões; Resolver problemas surgidos durante a brincadeira; Responsabilizar-se pelas suas próprias necessidades; Expressar sentimentos através da palavra; Participar nas rotinas do grupo; Ser sensível aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros; Construir relações com as outras crianças e com os adultos; Criar e experimentar jogos cooperativos ; Lidar com o conflito interpessoal.
Movimento	Movimentar-se sem locomoção (movimento com apoio: dobrar-se, rodar; balançar-se e mexer os braços); Movimento com locomoção (movimento sem apoio: correr, saltar, rodar, saltar ao pé coxinho, pular, marchar, subir); Movimentar-se transportando objetos; Expressar criatividade através do movimento ; Descrever o movimento; Mover-se de acordo com instruções ; Sentir e expressar um compasso constante; Movimento sequencial de acordo com um compasso definido .
Música	Mover-se ao som da música; Explorar e identificar sons; Explorar a voz a cantar; Desenvolver melodias; Cantar canções; Tocar instrumentos musicais simples
Classificação	Explorar e descrever semelhanças, diferenças e atributos dos objetos; Distinguir e descrever formas; Ordenar e fazer correspondências; Utilizar e descrever objetos de diferentes maneiras; Atender cognitivamente a mais do que um atributo em simultâneo; Diferenciar entre “alguns” e “todos”; Descrever as características que um objeto <i>não</i> possui ou a classe a que <i>não</i> pertence.
Seriação	Comparar atributos (mais cumprido/mais curto, maior/menor); Dispor vários objetos uns a seguir aos outros numa série ou padrão de descrever as relações entre eles (grande/menor/menor de todos, vermelho/azul/vermelho/azul); Fazer corresponder um conjunto de objetos ordenados a um outro conjunto de objetos por tentativa e erro (chávena pequena-pires pequeno/chávena média-pires médio/chávena grande-pires grande).
Número	Comparar o número de objetos em dois conjuntos para determinar “mais”, “menos” e “número igual”; Ordenar dois conjuntos de objetos efetuando uma correspondência um a um; contar objetos.
Espaço	Encher e esvaziar; encaixar e separar coisas; Reordenar e dar nova forma aos objetos (embrulhar, torcer, esticar, amontoar, introduzir); Observar as pessoas, os locais e os objetos de diferentes pontos de vista espaciais; Experimentar e descrever posições, direções e distâncias no espaço da brincadeira , no das construções e na proximidade do Jardim de Infância; Interpretar as relações espaciais em desenhos gravuras e fotografias.
Tempo	Paragem e começo de uma ação a um sinal dado; Experiência e descrição de movimentos com diferentes ritmos; Experiências e comparação de intervalos de tempo; Antecipação, lembrança e descrição de sequência de acontecimentos .

Nota: Adaptado de Hohmann, M. W., D., 1997, *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 30.

Das cinquenta e oito experiências de aprendizagem que, no seu conjunto, definem o género de conhecimento que emerge durante a infância no percurso natural e diário da criança, num contexto de interações com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos, destacámos a negrito as que consideramos estar relacionadas com a atividade de expressão dramática.

Uma vez que as crianças, no seu dia-a-dia, são encorajadas a interagir e a comunicar, de forma significativa e espontânea, com os colegas e adultos da sala, estas experiências sociais são equacionadas no contexto das atividades planificadas pelas

crianças. Na continuidade desta abordagem, a aprendizagem acontece pela ação da criança, a qual implica a ação direta sobre os objetos; a reflexão (pensamento/linguagem) sobre as ações realizadas; a motivação intrínseca da criança; a criação e produção de artefactos e resolução de problemas (Hohmann, 1997).

Um outro fator importante na construção de ambientes educativos de qualidade é o clima na sala de atividades, onde podemos prever a emergência de três tipos de climas possíveis: clima de permissividade, clima diretivo e clima de apoio. Os dois primeiros demonstram fragilidades e pouca qualidade educativa, enquanto que o clima de apoio é aquele que é ideal construir com as crianças.

O quadro seguinte apresenta estes três tipos de clima, explicando as suas características do ponto de vista da criança, do adulto e do currículo:

Quadro 11 - Três tipos de climas possíveis nos contextos educativos

Clima de permissividade	Clima de Apoio (o desejável)	Clima diretivo
As crianças estão sob controlo a maior parte do tempo, com os adultos como espetadores que supervisionam.	As crianças e os adultos partilham processos de aprendizagem de forma negociada e democrática.	Os adultos detêm o controlo.
Os adultos intervêm para responder a pedidos, oferecer informações e restaurar a ordem.	Os adultos valorizam as potencialidades e os talentos das crianças, colaboram com elas, apoiam as suas brincadeiras intencionais e são mediadores das aprendizagens.	Os adultos dão ordens e informações.
O conteúdo curricular provém da brincadeira das crianças.	O conteúdo curricular tem origem nas iniciativas das crianças e é corporizado pela gestão curricular exercida pelo educador.	O conteúdo do currículo vem dos objetivos de aprendizagem estabelecidos pelos adultos.
Os adultos valorizam intensamente a brincadeira das crianças.	Os adultos valorizam, acima de tudo, a ação das crianças como meio de aprendizagem, num contexto de brincadeira.	Os adultos valorizam intensamente o uso da prática e da repetição por parte das crianças.
Os adultos utilizam várias abordagens e estratégias para lidar com os comportamentos das crianças.	Os adultos fazem a gestão de conflitos apelando às estratégias de resolução de problemas, num sentido democrático e de bem-estar.	Os adultos utilizam o castigo e o isolamento da criança como estratégias educativas predominantes.

Nota: Adaptado de Hohmann, M. W., D., 1997, *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 73.

A partir desta sistematização, podemos concluir que num plano ideal, o educador deve proporcionar “um clima de apoio”, na criação e recriação do ambiente educativo, pelo que este deve partilhar a liderança, negociando democraticamente, valorizando as capacidades das crianças, colaborando nas brincadeiras como um meio propício para aprender, gerindo conflitos enquanto oportunidades educativas, e contribuindo para o bem-estar de todos. Pensamos que neste tipo de ambiente todas as atividades no âmbito

da comunicação e das expressões, em particular a expressão dramática, foco do nosso estudo, acontecem valorizadas e ampliadas num contexto de liberdade onde o currículo emerge predominantemente das iniciativas das crianças.

4.2. A abordagem ao modelo curricular Movimento da Escola Moderna (MEM)

Quando se fala do Movimento da Escola Moderna - MEM, há uma preponderância, na força integrativa e formadora que este modelo curricular representa, de construção da escola, por forma a torná-la “por aspiração, por esforço, uma construção permanentemente ética e democrática, ou não teremos nunca uma democracia” (Nóvoa, 2012, p. 17 citando Niza 2012).

Como propósito do Movimento da Escola Moderna, Niza refere, também, a luta por uma escola inovadora que rompa com o paradigma tradicional, que atravesse a vida autêntica, cultural e social, que acolha a diversidade como desafio complexo:

Uma escola, para corresponder a aspirações sociais do mundo de hoje, tem de romper com a homologia fechada que herdou da Idade Média, a partir da conceção universitária das Humanidades. Tem de lhe contrapor uma lógica aferida por padrões de trabalho intelectual, usando os métodos da construção cultural e da pesquisa científica. Uma escola que aprenda com as instituições reais a organizar o trabalho e que se sirva dos métodos das ciências respetivas, para avançar no seu estudo (em vez dos truques didáticos bafientos da escolástica) (Niza, 2012, p. 135).

Para tal, a gestão cooperada do ato educativo é fundamental para o funcionalmento da prática pedagógica neste modelo:

É a gestão cooperada de todos os componentes do ecossistema de intervenção educativa, que melhor assegura a congruência pedagógica e que mais reforça o valor meta formativo da organização (Niza, 1998, p. 96).

Para compreendermos o modelo pedagógico da Escola Moderna passamos a desenvolver nos pontos seguintes deste trabalho, os aspetos históricos, pedagógicos e curriculares.

4.2.1. A perspetiva histórica e sócio cultural do MEM

O MEM em Portugal surgiu da atividade de investigação e prática de professores liderado pelo professor Sérgio Niza e pela professora Rosalina Gomes de Almeida que, em 1965, constituíram um grupo de trabalho para promoção pedagógica incentivada por uma formação desenvolvida pelo professor Rui Grácio, num contexto sociocultural e político de ditadura. O estudo teórico-prático aprofundado sobre a educação de crianças e a escola através de leituras, de debates e de formação gerou a produção de instrumentos auxiliares de trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e educador, sendo uma das referências o trabalho de Célestin Freinet (MEM, 2008).

No decorrer dos anos sessenta, a representatividade de Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida no Congresso Francês da Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna - FIMEM, em Perpignan, impulsionou o MEM em Portugal, apesar das adversidades políticas. Gradualmente foram ganhando adeptos no contexto de trabalho onde exerciam as suas funções, nomeadamente no Centro Infantil Helen Keller com um referencial teórico e prático na obra de Freinet (MEM, 2008). Em 1966, ano da morte de Célestin Freinet, o MEM integrou a Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna - FIMEM.

Já no final dos anos setenta, após a revolução de abril de 1974, o Movimento da Escola Moderna Portuguesa espelha e desenvolve o seu trabalho de formação cooperada de professores e educadores, no âmbito do modelo pedagógico, sob influência dos trabalhos de Vigotsky e Bruner, entre outros que estudaram a perspetiva sociocultural e construtivista da educação. Na página de internet sobre a história do Movimento da Escola Moderna podemos ler o seguinte:

A experiência acumulada nos tempos de resistência, durante a ditadura, constituiu um ensaio e um investimento pedagógico inestimáveis para o que foi possível realizar ao longo das últimas décadas. Ao anteciparmos a organização democrática do trabalho nas escolas tornou-se mais determinante, em regime político-democrático após abril de 74, fazer avançar uma alternativa de socialização democrática dos estudantes assente na organização e gestão cooperadas do trabalho curricular das turmas, entendidas pelo MEM como comunidades democráticas de aprendizagem (MEM, 2008).

Hoje, o MEM continua o seu percurso com centralidade na autoformação cooperada de professores e educadores que exercem funções nos diferentes graus de ensino desde a educação pré-escolar até ao ensino superior.

4.2.2. A perspetiva pedagógica do MEM

Este modelo assenta num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, transferido por analogia para um modelo de cooperação educativa nas escolas. Trata-se, pois, de um modelo sociocentrado que defende uma prática democrática e cooperada na gestão de conteúdos, atividades, materiais, tempos e espaços (Grave-Resendes, 2002). No aperfeiçoamento do modelo pedagógico são reconhecidas as influências concetuais e teóricas da pedagogia institucional, do autogoverno, com referências a António Sérgio, bem como à aprendizagem social e interativa, inspirada em Vigotsky (Niza, 2002).

Preconiza-se metodologias ativas e diferenciadas de trabalho escolar, fomentando a participação democrática dos alunos na vivência em cooperação na sala de atividades, bem como nos diversos contextos da vida da instituição educativa e comunitária, partindo das necessidades e dos interesses das crianças para uma partilha de forma contratual e dialógica, em processos de negociação continuada de tempos, recursos e conteúdos. O modelo tem como finalidade o envolvimento e a corresponsabilização das crianças na sua própria aprendizagem, numa perspetiva de educação inclusiva, pelo que a organização social do trabalho de aprendizagem escolar assenta em três princípios fundamentais (Niza, 1998):

- As estruturas de cooperação educativa, que promovem a cultura de integração e de corresponsabilização do grupo pelo percurso de aprendizagem de cada um dos membros. Estas estruturas pressupõem que cada membro só possa atingir os seus objetivos quando cada um dos outros o atinja também, sendo que este mecanismo de facilitação social adquire tanto mais eficácia, quanto mais conscientes desta regra forem os membros participantes;
- A promoção dos circuitos de comunicação, considerada um dos fatores de desenvolvimento mental e de formação social, baseada na “cultura da expressão livre”

que dá sentido social às aprendizagens escolares, cujos produtos culturais circulam em redes complexas de distribuição e de comunicação e cujos circuitos múltiplos de comunicação estimulam os alunos a desenvolver formas variadas de representação e a construir, em interação, os conhecimentos sobre o mundo e a vida;

- A participação democrática direta, na organização e na gestão do currículo e da escola, onde os professores e educadores e as crianças vão experienciando e desenvolvendo a democracia na escola, integrando a construção de atitudes, valores, competências sociais e éticas, correspondentes a essa participação democrática.

Com a convicção de que os fins democráticos da educação devem ser veiculados pelos meios pedagógicos, foi delineado o seguinte conjunto de pressupostos do Modelo do Movimento da Escola Moderna que direciona o trabalho desenvolvido na sala de aula (Niza, 1998):

- A ação educativa centrada no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos em oposição ao ensino simultâneo dos professores;

- O desenvolvimento de competências cognitivas e socioafetivas, que passa pela ação e pela experiência efetiva das crianças, organizadas em estruturas de cooperação educativa;

- A convicção de que o conhecimento se constrói pela consciência de percurso da sua própria construção, partindo dos processos de produção integrados em projetos de estudo, de investigação ou de intervenção para a compreensão dos conceitos e das suas relações;

- O sentido social do trabalho conferido pela tensão organizadora e estruturante do conhecimento adquirido ao longo da participação em projetos em que as crianças partem do estudo, da experiência e da ação nos projetos envolvidos, para a sua comunicação;

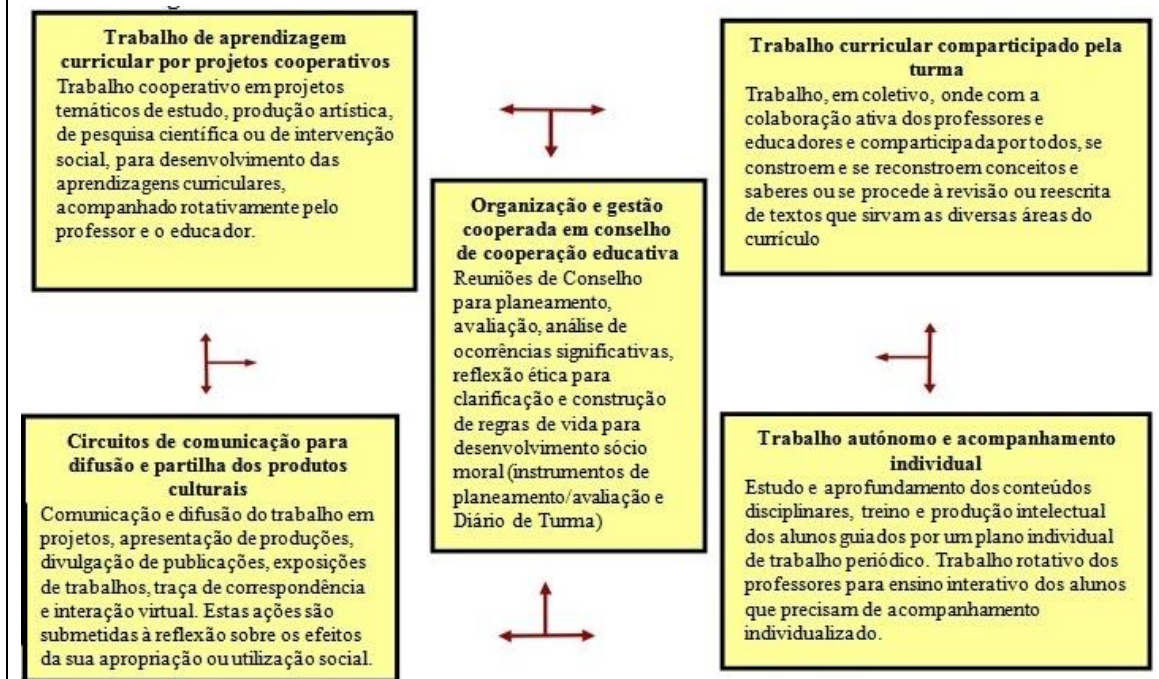
- A organização contratada da ação educativa que evolui por acordos negociados entre as partes envolvidas e que resulta numa cooperação formativa e reguladora da gestão dos conteúdos programáticos, da organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços;

- A realização do trabalho escolar fora da sala apenas decorrendo do plano individual de trabalho, autoproposto e complemento de atividades de pesquisa documental, inquérito, leitura de livros ou produção de textos;
- A organização de um sistema de pilotagem do trabalho diferenciado dos alunos, através de estruturas de cooperação assentes num conjunto de mapas de registo, cujo sistema sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social da turma;
- A prática democrática da organização, partilhada por todos, formalmente instituída em Conselho de Cooperação Educativa, que efetiva a regulação social da vida escolar e processos de trabalho escolar que reproduzem processos sociais autênticos, da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana, assim como as estratégias de aprendizagem orientadas por estratégias metodológicas de cada área científica e não por transposições didáticas;
- A cultura produzida e partilhada pelas crianças assente em circuitos sistemáticos de comunicação como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem;
- O desenvolvimento curricular acompanhado de um sentido sócio-moral, dado pela cooperação pela entajuda dos alunos na construção das aprendizagens;
- A intervenção das crianças no meio escolar e na comunidade, bem como a integração dos atores da comunidade educativa como fontes de conhecimento dos projetos de estudo dos alunos.

Destaca-se, assim o facto de que a preocupação de promover a participação e a aprendizagem num contexto democrático que se quer de qualidade é uma constante, de onde resulta a democracia na escola como uma perspetiva de constituição da identidade.

A sintaxe do modelo pedagógico do MEM, composta por cinco componentes: trabalho de aprendizagem por projetos cooperativos, trabalho curricular participado pela turma, circuitos de comunicação para a difusão partilhada dos produtos culturais, trabalho autónomo e acompanhamento individual, a organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa (MEM, 2009). Podemos observar a sintaxe do MEM no seguinte esquema:

Figura 10 - Sintaxe do Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna



Fonte: MEM, 2009, Sintaxe do modelo curricular do movimento da escola moderna. Retrieved from <http://ww2.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sintaxe-do-modelo/>

Verifica-se, então, que um dos aspetos chave deste modelo é o facto dos educadores e professores ligados a este movimento considerarem as suas práticas pedagógicas “ensaios estratégicos e metodológicos” promotores da autoformação cooperada de docentes, pois através do processo contínuo de reflexão cooperada os docentes criam uma identidade profissional. Nesta perspetiva, os encontros entre docentes são uma constante no sentido de se fazer a troca e partilha de conhecimentos através de reflexões teóricas e práticas. Consequentemente, professores e educadores experimentam, praticam e beneficiam da cooperação, da negociação, da partilha de responsabilidades e do regime democrático (Niza, 2004).

Assim sendo, podemos apreender, através de uma lista de verificação da operacionalização do modelo pedagógico do MEM para a educação pré-escolar (a que tivemos acesso) que a intervenção dos educadores deve proporcionar o seguinte: **Ao nível do cenário pedagógico: Organização das Áreas de Trabalho:** Biblioteca / centro de documentação; Oficina de escrita e reprodução; Laboratório de ciências e matemática; Oficina de construções e carpintaria; Ateliê de artes plásticas; Área de dramatização; Área Polivalente; **Organização da Rotina diária e semanal:** Acolhimento em conselho e planificação; Tempo de atividades Projetos e

Comunicações; Trabalho curricular compartilhado pelo grupo /Animação cultural; Avaliação em Conselho; **Utilização de Instrumentos de Pilotagem:** Diário; Mapa de atividades; Mapa de presenças; Mapa de tarefas; Inventários; Lista de projetos; inscrições para “Quero mostrar, contar ou escrever”; Plano do dia. **Ao nível da organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa: A avaliação dos instrumentos de pilotagem:** Promoção da tomada de consciência sobre a participação das crianças em diversas áreas da sala e em diversas atividades de grupo (comunicações, projetos, conselhos) procurando desocultar problemas, progressos e identificar estratégias para resolver problemas de crianças individuais ou do grupo, estabelecendo contratos; **O Acolhimento em Conselho:** Dar oportunidade às crianças de mostrarem coisas que trazem de casa, de falarem de assuntos pessoais, ou de escreverem um texto; Ajudar as crianças a clarificar as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso; Promover a passagem do diálogo individual (criança-educador) para o grupo, encorajando as crianças a participarem em grupo e a comentar ou discutir assuntos; Apoiar o planeamento do trabalho / projetos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa e partilhadas em grupo; **Na Planificação da semana e do dia:** Ler para os alunos a informação registada nos instrumentos de pilotagem, nomeadamente: na tabela com as componentes do diário: “queremos” e “fizemos”, registadas na semana anterior, identificar/negociar a transição dos assuntos para a semana seguinte; Ajudar as crianças a pensar no planeamento das atividades e dos projetos, identificando as ações “quando”, “com quem” e “como”; Apoiar as crianças na negociação do planeamento fazendo um encontro entre os desejos e as necessidades de cada um e do grupo; Negociar com as crianças o que se irá fazer no dia, preenchendo o plano do dia; **Na Distribuição de tarefas:** Identificar com o grupo um conjunto de tarefas indispensáveis ao bom funcionamento; Implementar um sistema rotativo de responsabilidades semanais, promovendo pares estáveis entre crianças mais velhas e mais novas; Avaliar com as crianças a forma de desempenhar as tarefas da semana anterior, identificando evoluções, problemas e modos de resolução; **Na Avaliação e planificação em conselho ou balanço semanal no conselho (à 6ª feira):** Leitura do Diário: Clarificação das ocorrências negativas (identificar as fontes de conflito, o quê, onde, e como aconteceu o que se registou) sem atitude judicial; Estimular a clarificar eticamente os conflitos com base numa lista de operações: Explicar o que aconteceu; Explicitar intenções e

sentimentos - as razões de agir dos diferentes pontos de vista; Perceber as consequências dos atos e antecipação de outras possíveis consequências; Promover o colocar-se no lugar do outro; Decidir em conselho soluções, reparações ou estratégias de prevenção de problemas - mudanças no espaço e nos materiais; apropriação de regras do jogo social; reforçar a inter-ajuda convidando o grupo a apoiar-se /responsabilizar-se alargando a cooperação; Respeitar possíveis “não consensos” dando tempo a uma verdadeira negociação e construção de compromissos comuns; Envolver-se diretamente no registo de ocorrências positivas oferecendo-se como modelo ajudando as crianças a focalizarem-se em comportamentos; Escrever sobre ocorrências positivas que envolvem crianças muitas vezes referidas no “não gostámos” de forma a apoiar o seu desenvolvimento e promover o conforto moral; Clarificar as ações e as suas consequências, tomando consciência dos sentimentos e valores. Reforçar o sentido de comunidade fraterna; Fazer o balanço dos resultados alcançados e das planificações futuras; **No trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, pesquisa e intervenção:** Promover sustentação, participação e acompanhamento; Envolver-se nas várias áreas da sala promovendo a organização (escolha de materiais, identificação de ações, formas de cooperação) com vista ao trabalho autónomo; Tomar parte nas várias áreas da sala promovendo a apropriação de formas de trabalhar e brincar mais complexas através da ação conjunta e da linguagem, compartilhando o prazer da co-construção e da problematização; Participar em diálogos sustentados (pensamento partilhado sustentado) procurando entrar em comunicação com as ideias e intenções das crianças e co-construir significados mais avançados; Fomentar a cooperação entre as crianças, a tutoria e a responsabilização mútua das tarefas; Acompanhar o desenvolvimento de competências de acordo com os saberes de cada um (diferenciação); Desenvolver o registo de experiências das crianças como forma de tomada de consciência, reflexão sobre a ação, planeamento e como instrumento de comunicação. **Nos Projetos:** Apoiar as crianças avançando (modelando) uma ‘conduta de projeto’ como instrumento de pensamento em projeto na antecipação de uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar; Ajudar a clarificar o significado social do trabalho previsto, com vista à sua utilização, apropriação, intervenção e difusão; Apoiar a elaboração do projeto de atuação desdobrando-o em ações; Ajudar a conceber um plano de trabalho distribuindo as ações no tempo e atribuindo as responsabilidades; Favorecer a sua execução em interação dialógica;

Apoiar a monitorização dos processos e sua avaliação continuada, reformulações ou redirecionamentos; Impulsionar e apoiar a organização da comunicação dos resultados do projeto alargando as formas de difusão; Promover a avaliação do processo e da utilização social dos resultados pela reflexão crítica em grupo, recorrendo a vários pontos de vista (pais, elementos da comunidade, outras crianças, etc.); **Nos Circuitos de Comunicação:** Expor nas paredes da sala os trabalhos recentes dos meninos, junto às áreas em que foram desenvolvidos; Promover a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho realizado através de um tempo diário de comunicações de trabalho nas áreas Comunicações de Projetos, Exposições, Publicações, Correspondência com base numa lista de operações:

- 1) Mostrar /dizer e descrever, explicar - apoio à apresentação e explicitação do trabalho desenvolvido acentuando os seus objetivos, os processos que levaram à sua concretização (como, com quem) e os resultados;
- 2) Questionar e comentar - dar a palavra ao grupo para questionar, comentar, partilhar pontos de vista, no sentido da construção partilhada de sentidos e tomada de consciência coletiva sobre os processos e produtos;
- 3) Avaliar - fomentar a apreciação crítica do trabalho pelo grupo, modelando critérios relevantes para cada tipo de trabalho, no sentido de aprender a avaliar objetivamente e a encontrar formas de resolver os problemas, responsabilizando o grupo pelo progresso de cada um;
- 4) Sugerir ideias para melhorar ou continuar – promover o enunciar pelo grupo de ideias para melhorar, complementar ou desenvolver o trabalho apresentado, no sentido de promover o desenvolvimento das aprendizagens em cooperação; **No Trabalho Curricular Comparticipado pelo Grupo e também na Animação Cultural:** Ter uma rotina semanal consistente de atividades de animação cultural e trabalho coletivo nas várias áreas do currículo: Leitura de histórias e dramatizações; Cultura alimentar; Correspondência; Conferências; Expressão musical; Expressão motora; Relatos /balanço das visitas de estudo; trabalho de texto; conceitos matemáticos); Promover as visitas de estudo regulares como forma de relação com o meio, enriquecimento das aprendizagens (observação, questionamento, recolha de informação, contacto com áreas diversas da atividade humana) e interpelação do meio; Proporcionar a vinda de pais e elementos da comunidade à sala para partilharem saberes com o grupo; Incrementar a

comemoração de datas festivas significativas da comunidade como forma de revitalização do património cultural, planeando com o grupo a sua operacionalização.

4.2.3. A perspetiva curricular do MEM

Quanto à estrutura organizativa da sala enquanto cenário educativo, podemos dizer que existem oito áreas principais: biblioteca e centro de documentação; oficina de escrita e reprodução; laboratório(s) das ciências; ateliê de expressão plástica; espaço de construções e jogos; zona do faz-de-conta ou de dramatização; área polivalente e espaço para culinária ou cultura alimentar.

Deste modo, a planificação de projetos parte da formulação de um problema e da procura de soluções para esse mesmo problema. Logo, é feito um balanço diagnóstico sobre aquilo que se sabe sobre o âmbito temático do problema e definido aquilo que se quer saber. Em seguida, parte-se para a divisão de tarefas entre todos os elementos do grupo composto por adultos e crianças, para a realização de trabalhos de pesquisa e estudo, no sentido de descobrir respostas. Neste sentido a comunicação e a partilha em grande grupo são imprescindíveis para sistematizar as pesquisas realizadas e trocar opiniões, pois a livre expressão provoca a construção e a partilha de saberes. Portanto, tudo começa quando registamos o que pensamos; o que queremos saber; onde vamos procurar informação. Assim, como forma de sistematizar o trabalho de projeto, o educador junto com as crianças, geralmente elabora um roteiro para trabalho em projeto que consta dos seguintes componentes: antecipar uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar; clarificar o significado social do trabalho previsto, com vista à sua utilização, apropriação, intervenção e difusão; elaborar o projeto de atuação desdobrando-o em ações; conceber um plano de trabalho distribuindo as ações no tempo e atribuindo as responsabilidades; proceder à execução do plano; comunicar os resultados do estudo ou da intervenção alargando as formas de difusão; proceder à avaliação do processo e da utilização social dos resultados pela reflexão crítica (MEM, 2008).

4.3. A abordagem ao modelo curricular de *Reggio Emilia*

...o trabalho educacional em Reggio-Emília jamais se torna fixo ou se transforma em rotina, mas, ao contrário, está sempre passando por reexame e experimentação. Por esse motivo, os educadores de Reggio-Emilia recusam o termo “modelo” ao falarem sobre a sua abordagem e, em vez disso, falam sobre “o nosso projeto” e “a nossa experiência” (Edwards, Gandini & Forman, 1999b, pp. 25, 27).

Este projeto educacional obteve um reconhecimento marcante em 1991 quando a revista americana *Newsweek* denominou as escolas de *Reggio Emilia* com uma das melhores do mundo. Desde então, as escolas de educação de infância de *Reggio Emilia* ganharam maior projeção, sendo reconhecidas internacionalmente como de grande qualidade. Ao longo do tempo, a reflexão sobre o modo de educar as crianças pequenas criou “um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado” (C. Edwards, Gandini, L. & Forman, G., 1999b, p. 21) a que se chamou de abordagem de *Reggio Emilia*.

Os educadores de *Reggio Emilia* trabalham aos pares e referem que o espaço educativo é “o terceiro educador” porque reflete as ideias, as atitudes, os valores, o património sociocultural e promove a interação social, potenciadora de aprendizagens e de expressões em múltiplas linguagens, pois:

(...) falam do espaço como o *terceiro educador*, como um recipiente que favorece a interação social, a exploração, a aprendizagem, mas também vêem o espaço como tendo conteúdo educativo, isso é, contendo mensagens educativas e carregando estímulos que favoreçam experiências interativas e aprendizagem construtiva. Trata-se de contextos de múltipla escuta (Vasconcelos, 2009, p. 59).

Esta abordagem curricular na Educação de Infância tem precursão na Europa e nos Estados Unidos sendo que as experiências referidas são implementadas tendo em conta a cultura e a identidade dos contextos locais.

4.3.1. A perspetiva histórica e sócio cultural da abordagem *Reggio Emilia*

Tudo teve início em 1945, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, quando um grupo de cidadãos, entre os quais o Professor Loris Malaguzzi, resolveu de forma voluntária reconstruir a cidade e a escola de Villa Cella, em *Reggio Emilia*, tendo como financiamento o resultado da venda de material de guerra abandonado:

... ver um tanque de guerra, seis cavalos e três camiões gerando uma escola para crianças pequenas é algo extraordinário. O facto de a escola ainda existir e continuar a funcionar bem é o mínimo que se poderia esperar desse início (Malaguzzi, 1999, p. 67).

Malaguzzi é o fundador das escolas *Reggio Emilia*, estabelecimentos municipais destinados à educação de infância, mas, depois, outras escolas foram abrindo na periferia, todas lideradas pelos pais das crianças. Malaguzzi voluntariou-se para trabalhar durante sete anos numa escola, mas posteriormente foi estudar para o Centro Nacional de Pesquisa em Roma. Ao voltar a *Reggio Emilia*, começou a trabalhar num centro de saúde mental destinado a crianças com necessidades educativas especiais e, em simultâneo, exercia funções nas pequenas escolas lideradas por pais. Aí começou um complexo trabalho de reflexão sobre a educação das crianças em idade pré-escolar, conjuntamente com professores e pais:

Informamos as mães que nós, exatamente como as crianças tínhamos muito que aprender. Um pensamento simples e confortador veio ao meu auxílio: as coisas relativas às crianças somente são aprendidas através das próprias crianças. Ele foi uma preparação para 1963, o ano em que as primeiras escolas municipais foram criadas (Malaguzzi, 1999, p. 61).

Este facto marcou uma rutura, pois as escolas para as crianças pequenas estavam sob tutela da Igreja Católica, com tendência para privilegiar o apoi à caridade e à discriminação social. A necessidade de formação levou ao desenvolvimento sociocultural, melhorando a qualidade para a educação de infância naquela cidade. Segundo Malaguzzi (1999), não foi fácil o percurso e o crescimento num contexto social e político por vezes adverso. Considerou-o um tempo de paixões, de adaptação, de reflexão e de muito estudo, tratando-se de um período experimental na abordagem *Reggio Emilia* para a educação da primeira infância que emergiu de um contexto cultural complexo. Após muito trabalho, em 1967, todas as escolas lideradas por pais ficaram sob administração do município de *Reggio Emilia*, com fundos públicos. Nos

anos sessenta, Malaguzzi e os educadores voltaram a estudar e a tomar contacto com novos autores que influenciaram grandemente a educação ativa, pois:

Os trabalhos de Jonh Dewey, Henri Wallon, Edward Chaparède, Ovide Decroly, Anton Makarenko, Lev Vygotsky, mais tarde, os de Erik Erikson e Urie Bronfenbrenner tornavam-se conhecidos. Tivemos acesso ao *The New Education*, por Pierre Bovet e Adolfe Ferrière (...), as técnicas de ensino de Celestine Freinet (...), as experiências da Dalton School de Nova Iorque, e também as pesquisas de Piaget e dos seus colegas em Genegra (Malaguzzi, 1999, p. 69).

A rede de fontes teóricas foi aumentando ao longo do tempo: por exemplo, nos anos 70, analisaram as pesquisas de Wilfred Carr, David Shaffer, Howard Gardner, Kenneth Kaye e outros teóricos de diferentes áreas. O trabalho sociolinguístico sobre como o adulto e as crianças constroem em conjunto contextos educativos de aprendizagem significativa, bem como os estudos fundamentados sobre o construtivismo social, as perspetivas cognitivistas, eram aspetos de reflexão para o sucesso de uma teoria que nascia da prática (Malaguzzi, 1999).

A partir de 1971, as instituições de Educação de Infância começaram a receber crianças com idades inferiores aos três anos, tendo em mente a criação de uma relação estreita entre escola, família e comunidade envolvente, contribuindo deste modo para a educação de qualidade das crianças. A organização do sistema de educação para a primeira infância em *Reggio Emilia* é caracterizada por uma participação comunitária, num ambiente de cooperação entre educadores, pais e outros atores educativos (Spaggiari, 1999). Em síntese podemos ver o seguinte:

Quadro 12 - Estrutura organizacional e atores do processo educativo

Estrutura organizacional	Atores do processo educativo e espaços
Governo Municipal de <i>Reggio Emilia</i>	O presidente do Município
Equipa pedagógica para as instituições de educação de infância	Um diretor para a Educação de Infância Sete <i>pedagogistas</i> responsáveis Um coordenador didático especial
Estruturas de apoio para a Educação de Infância	Centro de Pesquisas Educacionais Escritório para intercâmbios educacionais Laboratório de marionetas e drama
Juntas de Conselheiros da Gestão Social (uma por escola ou centro)	Composto por representantes eleitos: Pais, cidadãos e educadores
Conselho Municipal e Educação da Educação de Infância	Composto por representantes das Juntas de Conselheiros

Nota: adaptado de Spaggiari, S., 1999, A parceria comunidade-professor da administração das escolas. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, Ed., *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia da educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.p. 109.

Podemos perceber que a escola é pensada como um espaço em constante construção e ajuste, onde a educação se expande para o contexto sociocultural da cidade e da família das crianças. Ainda a organização da escola é realizada com a participação dos pais e de todos os outros intervenientes educativos para que possa haver uma dinâmica intencional, uma direção a tomar, uma luta e respostas às adversidades do contexto envolvente. Todos assumem o compromisso de criar um ambiente educativo amistoso onde as crianças e adultos se sintam bem. Os espaços físicos das escolas são criados de forma a promover a comunicação, a interação, a cooperação, a construção e a partilha de conhecimentos.

Neste contexto decidimos incluir o poema de Malaguzzi denominado “As Cem Linguagens da Criança”, por no nosso entender, este espelhar a complexidade da comunicação e das expressões e pode constituir, também, uma crítica à escola tradicional, onde a criança não participa ativamente na construção da sua aprendizagem.

Ao contrário, as cem existem.

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
As maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
separaram-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi in Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia da educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Quanto à organização das aprendizagens, nas escolas de *Reggio Emilia* não existem disciplinas ou conteúdos programáticos, mas sim projetos que emergem das ideias das crianças e são desenvolvidos por meio de diferentes linguagens. Neste contexto a educação das crianças é desenvolvida através da experimentação, nomeadamente a expressiva, a simbólica, a relacional, a artística, a cognitiva, a ética, a poética, entre outras. Estes espaços educativos desafiam a arte, a ciência, a imaginação, a escola, a cultura, o jogo, o trabalho, o sonho de forma conjunta, pois “existem mais de cem linguagens para comunicar” (Malaguzzi, 1999, p. V).

4.3.2. A perspetiva pedagógica da abordagem *Reggio Emilia*

Ao observar as escolas de *Reggio Emilia*, Lilian Katz estruturou e sugeriu seis ensinamentos, considerados pontos de reflexão para os educadores, que apresentamos na seguinte forma: a) A prática pedagógica de *Reggio Emilia* demonstra que as crianças podem usar muitos meios gráficos para comunicarem as informações adquiridas, principalmente aquelas que são desenvolvidas através da metodologia de trabalho de projeto. O que parece é que as crianças italianas o realizam de uma forma muito mais fácil e competente do que acontece com as crianças dos Estados Unidos e de outros países. Este facto faz-nos refletir que muitas vezes subestimamos as capacidades gráficas das crianças em idade pré-escolar, desvalorizando a competência, o crescimento intelectual e o desenvolvimento e aprendizagem que este processo de representação gráfica proporciona às crianças; b) As artes visuais são consideradas linguagens disponíveis para a criança comunicar, mas não são apresentadas como disciplina, antes como um recurso a descobrir, experimentar e comunicar. Salientamos que, além do envolvimento em projetos, as crianças têm a oportunidade de participar e descobrir diariamente:

(...) uma ampla gama de jogos espontâneos com blocos, dramatizações, brincadeiras ao ar livre, audição de histórias, encenação de papéis, culinária, tarefas domésticas, atividades ligadas à arrumação pessoal, bem como, atividades de pintura, desenho, colagem e trabalhos com argila (Katz, 1999, p. 45).

Estas atividades, não são produtos meramente decorativos, levados para casa, e que, na maioria das vezes, não são discutidos, pois as crianças usam os seus desenhos e registos para aprenderem e discutirem com os outros. c) O facto de as crianças terem

uma grande experiência na representação gráfica realizada através das suas observações, em contexto real, não as inibe de desenvolverem as suas capacidades de desenhar, pintar e representar a partir da imaginação. Estas demonstram grande competência nas suas representações gráficas, quer sejam mais próximas da realidade ou fruto da sua criatividade e imaginação. Os educadores referiram que algumas crianças interpretam ou “leem” os seus desenhos e os desenhos dos colegas e que os registos gráficos são lidos e relidos pelos educadores e outros adultos quantas vezes forem necessárias; d) Todo o trabalho desenvolvido pelas crianças é tratado pelos adultos com muita seriedade e rigor, na medida em que o tipo de relacionamento e envolvimento estabelecido entre o educador e a criança, enquanto aprendiz, é de acompanhamento do progresso do trabalho ou ideia, pois ambos decidem, conversam sobre os artefactos que estão a ser projetados e realizados, de forma envolvente. Salientamos, neste contexto, que:

Uma importante lição dos nossos colegas nas pré-escolas de *Reggio Emilia*, portanto, é que, quando os adultos comunicam um sincero e sério interesse pelas ideias das crianças nas suas tentativas de se expressarem, um trabalho rico e complexo pode ocorrer, mesmo entre crianças muito pequenas (Katz, 1999, p. 49).

O envolvimento e a forma aprofundada com que as crianças trabalham as suas ideias, emergentes das situações vivenciadas por elas espelham os seus sentimentos, a sua imaginação, os seus conhecimentos de maneira variada na procura de compreender o mundo que as rodeia e do qual fazem parte; e) As crianças sentem que os adultos se empenham nas atividades a explicar, a fotografar, a registar, a escrever, a ler e a exhibir cuidadosamente o resultado das suas aprendizagens porque eles sabem que os adultos consideram importantes os seus trabalhos. “Portanto todos os educadores poderiam indagar: O que é que a maioria dos meus alunos realmente pensa acerca do que levo a sério e com o que me preocupo profundamente?” (Katz, 1999, p. 48); f) As escolas municipais de *Reggio Emilia* apresentam uma intimidade parecida com a de uma grande família e comunidade. Parecem grandes casas atraentes, agradáveis e alegres, na qualidade do mobiliário, na organização do ambiente educativo e na exposição dos trabalhos das crianças. Em cada escola estão aproximadamente setenta e cinco crianças organizadas em classes de vinte e cinco crianças por grupo, onde as crianças trabalham em pequenos grupos. Nestas escolas, os pais desempenham um papel importante na educação dos seus filhos, em parceria com os educadores, o qual influencia a

organização, manutenção e desenvolvimento dos projetos. Partilham, por exemplo, experiências realizadas nas escolas, nos seus locais de trabalho e na vida familiar. O envolvimento dos pais e da comunidade nas escolas é um marco de identidade destas escolas desde a sua fundação e demonstra o poder do compromisso real da comunidade com as suas crianças pequenas (Katz, 1999).

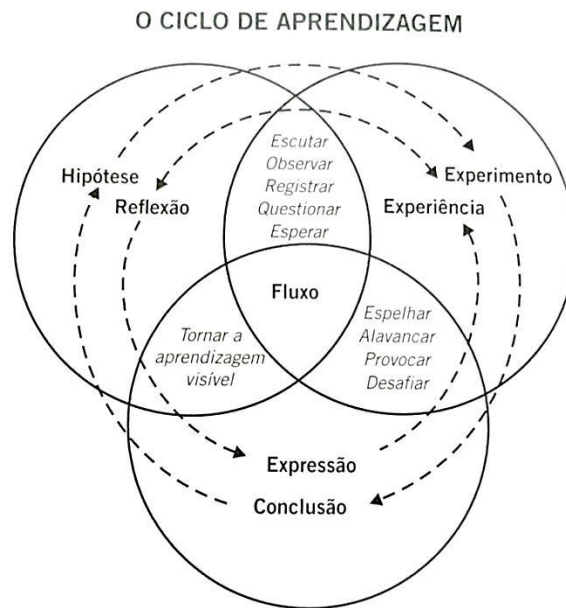
Podemos observar que um dos pilares do modelo de *Reggio Emilia* é a consciente vivência em comunidade onde os diferentes atores educativos (professores, educadores, pais e outros) constituem uma equipa de trabalho que, juntamente com as crianças com espírito de cooperação e colaboração, conseguem construir uma resposta educativa de melhor qualidade onde todos os envolvidos aprendem em relação uns com os outros (Lino, 2007).

Nesta abordagem curricular consideramos que a criança é plenamente capaz de construir mapas pessoais para a sua própria orientação social, cognitiva afetiva e simbólica; competente, ativa, crítica: porque produz mudança e movimento dinâmico nos sistemas em que está envolvida, incluindo a família, a sociedade e a escola; produtora de cultura (*idem*).

Nesta medida as instituições de educação de infância devem ser ambientes que cultivam a criatividade, a cooperação, a invenção, a inovação e a investigação. Os educadores são responsáveis pela formulação de hipóteses sobre o que poderia acontecer, perante uma ideia da iniciativa das crianças, que se corporiza em projeto ou num episódio de curta duração. Esta formulação de hipóteses tem em conta o conhecimento que o educador tem das crianças e as experiências realizadas anteriormente, entre outros aspetos. Estas hipóteses são verificadas em experiências, documentadas através dos trabalhos realizados pelas crianças e estudadas durante um determinado tempo considerado o necessário. O ciclo de aprendizagem acontece como resultado de um fluxo entre três grandes círculos dinâmicos: o levantamento de hipóteses, a concretização de experiências e a elaboração de conclusões que, por sua vez, pode levantar novas hipóteses. Em simultâneo, acontece, também, o processo de reflexão, de expressão ou comunicação da expressão e de experimentação. Assim, nasce um currículo emergente gerido e registado pelos educadores e refletido em equipa.

Na figura seguinte, podemos ver a complexidade do ciclo de aprendizagem na perspetiva da abordagem de *Reggio Emilia*, refletida pelos educadores da escola St. Michael, de Cadwell, nos Estados Unidos da América (Rinaldi, 2012).

Figura 11- O ciclo de aprendizagem



Fonte: Rinaldi, C. (2012). A escola inteira como atelier. In L. Gandini, L. Hill, L. Cadwell, & C. Schwall (org.), *O papel do atelier na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso.p. 212.

Todas as etapas mencionadas na figura movimentam-se e provocam impulsos na aprendizagem das crianças. Esta torna-se visível através de toda a documentação produzida em diferentes contextos educacionais por crianças e adultos envolvidos em diferentes processos desafiadores e promotores de educação e desenvolvimento. Cada tipo de atividade estimula a criação de outras em ciclos de aprendizagem sucessivos.

Na abordagem de *Reggio Emilia*, os educadores precisam desenvolver profissionalmente através do trabalho em equipa, do processo de pesquisa e do processo de formação contextualizada, um desempenho que assenta em princípios e diretrizes relacionadas com metodológica, didática, formas de expressão e representação, dinâmica de grupo, de desenvolvimento cognitivo e de interpretação dos trabalhos das crianças porque é imprescindível despertar nas crianças a vontade de aprender de forma cooperativa, em ambientes educativos que cultivam a criatividade e a livre expressão, envolvendo os elementos das famílias e os cidadãos em geral.

Os quadros seguintes apresentam uma listagem de recomendações, organizadas em seis categorias, que pretendem, resumidamente e de forma inacabada, facultar algumas diretrizes para o desempenho do educador (Edwards, 1999).

Quadro 13 – Primeira parte da lista de princípios e diretrizes para o educador da Abordagem *Reggio Emilia*

<p>Preparação do Projeto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pense em termos de “reconhecimento”, em vez de “planeamento” - Use pequenos grupos de duas a seis crianças no trabalho de projeto - Dê liberdade a temas distantes das experiências quotidianas - Desafie as crianças a fazerem algo em grande ou complexo - Não evite temas emocionalmente carregados - Apresente o projeto como uma necessidade de ser exibido e comentado - Esteja preparado para o imprevisto, debatendo diversas possibilidades - Preveja de que maneira o conteúdo académico pode surgir naturalmente
<p>Estratégia de Representação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peça que as crianças copiem as representações dos adultos, como mapas - Deixe que as crianças façam desenhos transmudais, como desenhos de sons e sentimentos - Mostre às crianças fotos tiradas enquanto trabalham; estimule a reflexão - Use os primeiros desenhos como uma referência para melhorar representações posteriores - Encoraje as crianças a fazerem seus primeiros esboços de modo causal e rápido - Use os desenhos das crianças para esclarecer as suas teorias espontâneas - Faça fotocópias dos ícones das crianças e use-os em muitos contextos - Substitua os símbolos padronizados por símbolos inventados pelas crianças - Use um domínio simbólico para desenvolver e desafiar outro domínio - Vá além da arte e estética; em vez disso, veja a arte como uma ferramenta para o pensamento - Integre desenhos a partir tanto da observação quanto da imaginação - Desenhe o mesmo objeto ou sistema a partir de diferentes perspectivas - Represente o mesmo objeto ao longo do tempo, por exemplo, sombras que se alongam, plantas que crescem
<p>Dinâmica de Grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilize, no nível adulto, os tipos de participação democrática, de aprendizagem cooperativa e de resolução de conflitos utilizados na educação das crianças - Permita que as crianças comparem e critiquem o trabalho umas das outras - Ajude a transformar diferenças de opinião em oportunidades para a solução do problema - Deixe que o sistema de relações do grupo seja um meio educacional - Experimente com pequenos grupos com número variável de membros o trabalho em projeto - Seja sensível às diferenças de género nos estilos de soluções de problemas - Confie nas crianças para debaterem entre si até ao fim - Use o sentido de “nós” para melhorar a dinâmica social do projeto - Use o construtivismo social, apoiando o conflito construtivo - Faça com que o projeto culmine num evento para a comunidade

Nota: Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emilia da educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 307,308,309.

No quadro anterior apresentámos três categorias: a preparação do projeto, a estratégia de representação e a dinâmica de grupo. Quanto à *preparação do projeto*, o educador deve considerá-lo um momento fulcral onde se criam oportunidades para que as crianças e adultos façam a discussão, a manifestações de ideias, a planificação de uma sequência de atividades reconhecida, valorizada e respeitada, pois num contexto de interação emergem os conteúdos “académicos” promotores de um conhecimento contextualizado culturalmente. A representação dos diferentes pensamentos e situações deve ser expressa e registada de diferentes formas e em diferentes espaços de tempo, uma vez que as gravuras e os objetos fornecem um estímulo importante ao pensamento e à linguagem da criança. Assim, através de diferentes registos, há maior probabilidade

de fortalecer a dinâmica de grupo no momento de reflexão e análise crítica das situações.

Quadro 14 – Segunda parte da lista de princípios e diretrizes para o educador da Abordagem *Reggio Emilia*

Estratégias Didáticas	
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcione situações que desafiem as crianças intelectualmente e emocionalmente - Sirva como escriba das crianças; escreva o que elas ditam - Ofereça réplicas em miniaturas para apoiar o discurso das crianças - Deixe as crianças falarem sobre que representação comunica melhor - Deixe que as crianças selecionem e discutam que materiais funcionam melhor - Ensine habilidades técnicas diretamente, por exemplo, quando trabalham com argila - Comente sobre o trabalho, em vez de comentar sobre o nível de habilidade das crianças - Desvie-se da falta de habilidades técnicas das crianças e escute o seu pensamento - Combine objetos e materiais de formas inesperadas - Aprenda com as crianças enquanto elas tentam aprender consigo - Deixe que as crianças sigam o seu próprio ritmo 	
Objetivos Cognitivos	Interpretação do Trabalho das crianças
<ul style="list-style-type: none"> - Encoraje as crianças a pensar acerca de algo que <i>poderia ser</i> e acerca de algo que <i>poderia não ser</i> - Encoraje as crianças a pensar sobre relações recíprocas - Ajude as crianças a recrearem situações quotidianas - Saliente o conhecimento em profundidade de sistemas complexos - Permita que as crianças discutam a natureza incompleta do seu trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Documente, documente, documente! - Compartilhe a sua documentação com os pais, com as crianças, com os colegas e com o público - Assuma a perspectiva de um investigador - Projete os problemas com base nas vivências anteriores - Reveja transcrições e fotos das crianças com elas - Encoraje as crianças para que preparem uma apresentação - Trate todas as respostas como resultado de uma lógica compreendida

Nota: Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emilia da educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 307,308,309.

Neste quadro apresentamos três categorias: as estratégias didáticas, os objetivos cognitivos e a interpretação do trabalho das crianças. Neste âmbito o educador deve desafiar continuamente as diferentes capacidades das crianças pois o seu poder de escuta e o seu papel enquanto de mediador da aprendizagem são elementos fundamentais para o processo ativo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Cada atividade, cada diálogo é uma oportunidade de desenvolvimento cognitivo da criança, visto que na interpretação do trabalho das crianças não se deve fazer juízos de valor.

Neste modelo, as principais características incluem uma ênfase na expressão, com recurso às múltiplas linguagens simbólicas com muita imaginação e criatividade, um cuidado peculiar dos educadores na organização do ambiente educativo, no desenvolvimento de trabalhos de projeto ricos e diversos, como experiências que criam necessidades, interesses e desejos, exigindo um pensar crítico para a aprendizagem e a

investigação das crianças, dos educadores, dos familiares e de outros cidadãos (Lino, 2007).

4.3.3. A perspectiva curricular da abordagem *Reggio Emilia*

Em *Reggio Emilia*, a escola surge como um espaço onde é possível:

(...) partilhar vidas e estabelecer múltiplas relações. A organização curricular das escolas de *Reggio Emilia*, fundamentada nas premissas da interação, colaboração, comunicação, apresenta um conjunto de características que conferem uma especificidade à pedagogia aí praticada (Lino, 2007, p. 119).

Nas escolas de *Reggio Emilia* não existe um currículo a desenvolver, mas vários currículos para descobrir e emergir, de diferentes formas e linguagens, nos ambientes educativos construídos pelas crianças e adultos intervenientes no processo educativo. Existem dois postos de vista importantes na construção do currículo: o primeiro é o estabelecimento de objetivos educacionais gerais, tendo em conta o nível educacional, político e organizacional, o segundo, o planeamento usando um currículo emergente com a participação dos educadores, das crianças e das famílias.

A metodologia de trabalho de projeto remete-nos para o ultrapassar a ideia de planificação por objetivos, passando para aquilo a que o modelo de *Reggio Emilia* chama de planificação de tipo prospetiva. A esse respeito, Gandini (1999) afirma que em *Reggio Emilia* os projetos envolvem uma espiral de experiências de exploração, discussão e análise em grupo, transportando as crianças para uma compreensão dinâmica do mundo que as envolve e as suas relações a ele inerentes. Assim, na abordagem de projeto que é implementada no modelo *Reggio Emilia*, as limitações de tempo não existem, uma vez que os projetos evoluem com um ritmo muito próprio originando um sentido de aventura, tanto para as crianças como para os professores. (Gandini, 1999).

O resultado final dessas aventuras conjuntas raramente se pode antever inicialmente porque as crianças são chamadas a envolver-se ativamente desde o primeiro momento e assumem um papel decisivo na sugestão do tema para o projeto. Ao professor e educador compete, neste modelo emergente, realizar observações cuidadosas e elaborar o registo dos interesses e questões levantadas pelas crianças que se operacionalizam, posteriormente, no desenvolvimento de experiências concretas de

aprendizagem. Através da documentação, da reflexão, da repetição e da revisão dos temas a trabalhar, as crianças são guiadas para experiências mais profundas.

Esta abordagem de projeto preconiza um modelo integrado que, ligando as experiências das crianças à construção de conexões e conseqüente relacionamento dentro do mundo no qual se movimentam, permite que elas sejam ajudadas a encontrar e a extrair um sentido relativamente às realidades do ambiente que as envolve, ou seja:

Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com os seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado (Katz, 1999, p. 38).

Nesta perspectiva, a arte e a estética são vistas como uma parte fundamental e reveladora do modo como as crianças percebem e representam o mundo, não se apresentando como uma parte separada do currículo, mas, pelo contrário, sendo vistas como um elemento unificador das aprendizagens e do desenvolvimento cognitivo e simbólico que as crianças desta faixa etária experimentam. O trabalho das crianças não é obra do acaso, mas sim o resultado de um caminho preenchido de temas e eventos relevantes para a sua vida e para a vida da comunidade mais ampla na qual estão inseridas.

Uma das características presentes nos projetos de *Reggio Emilia* é o facto do desenvolvimento de experiências fazer-se numa espiral que vai da exploração das ideias e materiais, através da qual o projeto a desenvolver é introduzido e constituído em desafio inspirador de jogos e de experiências cativantes a explorar, até à apresentação dos resultados e artefactos culturais ou produtos à comunidade. A partir daí tem lugar a organização que encaminha a etapa anterior numa linha de aprofundamento para uma aprendizagem que provoque o nascimento de novas ideias. De seguida, a discussão /representação pelos grupos de crianças, seguida pela expressão, através do uso de muitos meios simbólicos como as palavras, os movimentos, as canções, os desenhos, a construção com blocos, os jogos de sombras e, até mesmo, os exercícios individuais em frente ao espelho provocam a comparação de ideias iniciais com aquelas que foram entretanto encontradas e estimulam a partilha entre os professores e os mais pequenos (Gandini, 1999).

Como culminar de todo este processo peculiar, deparamo-nos com a experiência de extração de conclusão que se revela como o ponto de chegada e de escolha crucial no meio de muitas outras. Este momento, no qual são revistos e assumidos papéis e

protagonistas, constitui-se como o reconhecimento das conquistas efetuadas por todos os implicados no processo de descoberta e as aprendizagens daí provenientes. A partir daí e da avaliação realizada, desencadeiam-se novos projetos e novas abordagens, criando novas possibilidades para que o educador tenha um papel importante na criação de oportunidades e condições de concretização e comunicação das ideias e fantasias das crianças, num contexto de currículo emergente num grupo particular de crianças (*idem*).

4.4. Sintetizando

Neste capítulo abordámos os modelos curriculares para a Educação de Infância, considerando que o modelo curricular é uma representação ideal de princípios teóricos, políticos, administrativos e componentes pedagógicas de um projeto destinado a adquirir um determinado resultado educativo. Ele decorre de teorias que espelham as concepções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, as noções sobre a eficácia da organização do espaço educativo, dos recursos, da criação de oportunidades de aprendizagem e as crenças acerca daquilo que é importante a criança saber. Assim, partilhámos reflexões sobre o modelo curricular *High Scope - Cognitively Oriented Curriculum*, o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna - MEM - e o modelo curricular *Reggio Emília*, enquanto gramáticas pedagógicas, os quais delineiam a intervenção pedagógica que deve ser realizada no âmbito da educação de infância, criando um fio condutor entre teoria e prática, dentro de um universo social e cultural. A instituição de educação de infância, enquanto espaço onde acontece o desenvolvimento curricular, deve ampliar as oportunidades de experiências de aprendizagem nas quais a criança é protagonista, num contexto sociocultural específico. Em cada um dos modelos optámos por saber sobre a perspetiva histórica, a perspetiva pedagógica e a perspetiva curricular. Estas abordagens curriculares, no âmbito da educação de infância, implicam uma “pedagogia da participação”, hoje valorizada.

Num ambiente de aprendizagem preconizado pelo modelo curricular *High Scope*, o educador organiza a sala de atividades em diferentes áreas de interesse, integra-se nas atividades das crianças, faz a mediação da aprendizagem e encoraja as crianças a envolverem-se em *experiências-chave*. A construção da sua prática pedagógica é envolvida na *aprendizagem pela ação*, no desencadear de *interações*

positivas com as crianças, na criação de *ambientes de aprendizagem*, na estruturação da *rotina diária* e numa *avaliação* de processos educativos contínuos, daí que os educadores que sustentam a sua prática pela abordagem curricular *High Scope* façam formação para refletir sobre pressupostos teóricos e partilhar testemunhos de práticas, tendo em mente que o trabalho em equipa é imprescindível para promover a aprendizagem pela ação.

Em relação ao modelo curricular preconizado pelo Movimento da Escola Moderna, a ideia principal é a promoção de uma participação num contexto democrático, tornando-se a democracia na escola, um elemento valorativo na construção da identidade das crianças. O modelo preconiza metodologias ativas e diferenciadas de trabalho escolar pela vivência em cooperação na sala de atividades, bem como nos diversos contextos da vida da instituição educativa e comunitária, partindo das necessidades e dos interesses das crianças para uma partilha negociada e dialógica. Os educadores ligados a este movimento consideram as suas práticas pedagógicas “ensaios estratégicos e metodológicos”, promotores da autoformação cooperada; são professores e educadores que experimentam e praticam a cooperação, a negociação, a partilha de responsabilidades, em regime democrático. É através do processo contínuo de reflexão cooperada que os docentes criam uma identidade profissional, pois a comunicação e a partilha em grande grupo são imprescindíveis para a construção de conhecimento.

No modelo curricular de *Reggio Emilia* as instituições de educação de infância devem ser ambientes que cultivam a criatividade, a cooperação, a invenção, a inovação e a investigação. Por isso, as atividades não apresentam uma rotina fixa. Nas escolas de *Reggio Emilia* os projetos emergentes das ideias das crianças, são trabalhados como conteúdo efetivo curricular. São desenvolvidos por meio de diferentes linguagens e envolve toda uma comunidade envolvente porque:

(...) se educar é desenvolver uma percepção do “fazer parte” – entendido como a base cultural que possibilita a cada indivíduo encontrar o seu caminho em sua própria história individual para construir um futuro no diálogo com os outros -, então o significado mais verdadeiro da abordagem de Reggio é ajudar toda a comunidade, toda a escola, a assumir a responsabilidade pela educação das suas crianças e do seu próprio futuro (Kinney, 2009, p. 11).

A educação das crianças é desenvolvida através da experimentação, nomeadamente, a expressiva, a simbólica, a relacional, a artística, a cognitiva, a ética e a poética, entre outras. Assim, os espaços educativos desafiam conjuntamente a arte, a

ciência, a imaginação, a cultura, o jogo, o trabalho e o sonho, sendo os educadores responsáveis pela construção de um currículo emergente.

Esta arrumação de conhecimentos fez-nos refletir sobre “boas práticas”. Neste sentido, é crucial reafirmar que o educador, enquanto profissional, deve dar visibilidade à sua prática pedagógica, adotando um modelo curricular contemplando três grandes níveis: o teórico - as concepções teóricas do currículo, do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, as finalidades da educação pré-escolar; o contexto - a caracterização da comunidade educativa, o grupo, a instituição, os recursos; a ação no contexto - os objetivos e os conteúdos a realizar, a organização do trabalho, a dinamização das atividades e a avaliação. O educador constrói, recria, reflete e implementa um modelo curricular, reapropriando e contextualizando os conhecimentos. Assim, os educadores podem e devem usar os modelos curriculares como forma de aproximação da teoria e da prática, bem como de sustentação da sua práxis.

Capítulo 5 – A Expressão Dramática e o Teatro: natureza e prática

A Expressão Dramática / Teatro não é, assim pensamos, um corpo de conhecimentos distante, mas algo que se constrói numa dialética criadora entre o Eu e o Outro, numa ligação estreita entre agir e o pensar... Uma aprendizagem ativa, em que a movimentação dos corpos é sinónimo de envolvimento em projectos com sentido, sem cadeiras que os apresionem (...) (Lopes, 2011, p. 21).

Conforme abordámos no capítulo terceiro foram definidas pelo Ministério da Educação as Metas Finais de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar para cada área de conteúdo das OCEPE. Em relação à área de expressão e comunicação, o domínio da expressão dramática, no documento das Metas Finais de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar, foi denominado de domínio da expressão dramática e teatro. Salientamos que:

Em Portugal, só depois da revolução do 25 de Abril de 1974 se poderá dizer que o Drama/Expressão Dramática conquistou uma presença real nos nossos currículos do Ensino Básico – Pré-Escolar e 1º Ciclo (Lopes, 2011, p. 77).

Neste capítulo definimos teatro e expressão dramática, no âmbito da educação artística, e delineamos um caminho entre a educação pela arte e a natureza e prática da atividade de expressão dramática, no no contexto educativo, como forma de construir conhecimento.

A expressão dramática e o jogo dramático consideram o indivíduo como um ser social. Por isso, tudo acontece em função do outro, esteja ele presente efetiva ou mentalmente no grupo. Esta atividade manifesta-se através da expressão livre, da comunicação verbal e não-verbal, do imaginário e da criatividade e a abordagem sociocultural. Por sua vez, o teatro, enquanto atividade dramática mais complexa, desencadeia ações no sentido da prática artística num contexto de educação e cultura (Landier, 1999). As crianças em geral através do teatro e expressão dramática têm a oportunidade de explorar, liderar e controlar a sua própria aprendizagem dentro de ambientes educativos definidos, pois:

At its core, the dramatic art curriculum offers opportunities for students at all levels to explore the expressive potential of theatre, as performers possibly, but equally as writers, designers, directors, technicians, amateurs and experimenters. It encourages them not

only to share the deep, corporate satisfactions of the dramatic experience, but also to carry forward a developing expertise and appetite for drama into life outside the school (Hornbrook, 1998, p. 134).

Consequentemente, as crianças que têm oportunidade de vivenciar os processos de aprendizagem através da expressão dramática e do teatro demonstram maiores competências na compreensão (do eu e do outro) e na interação quer com o mundo que os rodeia quer com outras realidades socioculturais que lhes são extrínsecos.

5.1. A Educação pela Arte: A área do Teatro e Expressão Dramática

Herbert Read, através do seu pensamento, apela aos educadores, enquanto construtores de currículo e de práticas pedagógicas que “a arte deve ser a base da educação” (Read, 2007, p. 13).

A citação anterior surge num contexto histórico da 2ª Guerra Mundial da criação do “método educação pela arte” que teve como autor principal Herbert Read, que publica, em 1943, um livro denominado *Education Through Art*, traduzido para português como *Educação Pela Arte*. Este “promove a ideia de que a Arte transcende a política e o nacionalismo dizendo que *Educar pela Arte é Educar para a Paz*” (Reis, 2003, p. 13). Imaginamos que nesta época, o horror e a destruição provocados pela guerra era uma constante nos diferentes contextos sociais. Portanto, o surgimento de uma obra que recria e promove a essência humana através da Arte e da Educação foi fundamental. Partiu-se do princípio de que a educação deveria encorajar a construção da componente individual em cada ser humano, “harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence” (Read, 2007, p. 21). Esta obra é, ainda hoje, alvo de reflexão e desencadeou gradualmente processos de valorização das expressões artísticas nos diferentes contextos educativos, enquanto fonte de criatividade, imaginação e educação pela arte.

No nosso país, em 1956, à semelhança do que aconteceu em outros países da Europa, foi criada a Associação Portuguesa de Educação pela Arte - APEA. Na origem desta associação estão envolvidos vários intelectuais da época, nomeadamente,

“Almada Negreiros, João Freitas Branco, Alice Gomes, Francine Benoit, João dos Santos, Cecília Menano, João Couto, M. M. Calvet de Magalhães” (Reis, 2003, p. 17).

Hoje, a educação pela arte é parte integrante dos currículos em diferentes níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino superior, nomeadamente na formação de professores e educadores, e ocupando um papel importante na educação. Isto é, a educação artística é reconhecida como componente essencial ao processo educacional do indivíduo enquanto produtor de artefactos culturais.

Pode afirmar-se que a justificação da necessidade dos projetos de educação artística se constroem como projetos curricularmente autónomos baseia-se, fundamentalmente, na crença de que é importante valorizar a educação artística como um tipo de atividade que, dada a sua importância educativa, vale por si própria, o que significa que os projetos de educação artística terão de ser valorizados pelas propriedades intrínsecas das experiências pessoais e sociais que proporcionam (Cosme, 2011, p. 163).

Integrar efetivamente as expressões na educação dos indivíduos de uma comunidade é um desafio que requer profundos conhecimentos em diferentes domínios de “Psicologia, Arte, Educação, Ciência, e em particular, do meio circundante” (Reis, 2003, p. 41). Acrescentaríamos a este grupo de conhecimentos as Teorias do Currículo, enquanto saber importante para a compreensão e construção de projetos curriculares integrados em contextos culturais desafiadores.

Esperemos, pois, que o nosso empenho em educar para a arte, para além de conduzir a um recentrar da experiência artística na vida das sociedades, nos torne cidadãos mais humanos e por isso mais criativos, mais críticos, mais comprometidos (Brilhante, 2007, p. 4).

De forma a melhor compreender a dimensão do Teatro e da Expressão Dramática no contexto de educação artística, pretendemos definir conceitos e âmbitos do Teatro e da Expressão Dramática.

As raízes do teatro estão, em parte, na expressão dramática enquanto forma de comunicação e representação. O mistério que envolve o teatro alicerça-se numa indubitável contradição. “Como uma vela, o teatro consome a si mesmo no próprio ato de criar luz” (Berthold, 2010, p. XI). Ao compararmos um espetáculo de teatro, enquanto obra de arte, com um quadro ou uma escultura, estas últimas formas de criação possuem uma presença concreta ao longo dos tempos. A representação de um espetáculo de teatro, quando termina desaparece do nosso mundo real presente:

Embora o teatro não seja um museu, as múltiplas formas contemporâneas de teatro constituem algo como um *musée imaginaire*: um *musée imaginaire* capaz de ser transformado em experiência imediata. Todas as noites oferecem-se ao homem moderno dramas, encenações e métodos de direção que foram desenvolvidos ao longo dos séculos (Berthold, 2010, p. XI).

Ao mesmo tempo que o teatro palpita numa existência fulgurante, permanece e revela-se, frequentemente, indefeso face às moléstias e investidas da vida. Acreditamos, no entanto, que enquanto o teatro for analisado, combatido e criticado conservará a sua razão de ser e de existir. Um teatro de “não-controvérsia” poderia transformar-se num organismo estático e repetitivo. “Mas um teatro que movimenta a mente é uma membrana sensível, propensa ao calor, é um organismo vivo. É assim que ele deve ser” (Berthold, 2010, p. XII).

O percurso do teatro advém das origens da humanidade, expresso em formas primitivas de expressão e comunicação, na evidência da mímica nas cenas de caça dos povos primitivos até à multiplicidade de arte dramática da contemporaneidade. Podemos dizer, numa perspetiva de evolução cultural, que o que distingue uma e outra são os meios disponíveis, nas diferentes épocas históricas, colocados aos atores e outros artistas de teatro, para a criação de acessórios cénicos e de espaços de representação para expressar mensagens. O processo de criação e transformação de pessoas em personagens é um dos mais antigos da comunicação e expressão humana (Berthold, 2010). Como nos diz Ariene Mnouckine:

Nous avons passé beaucoup de temps à chercher nos sources...
Qui sont nos richesses. Rien ne s’invente, rien ne se crée, tout se transforme. C’est vrai en art aussi. Il y a comme un grand fleuve originel sur lequel naviguent des milliers d’acteurs qui ont, chaque fois inventé le théâtre: j’ai toujours envie de nager dans les courants de ce fleuve-là (Dusigne, 2013, p. 5, citando Mnouckine 2013).

As diversificadas formas de expressão da arte dramática não precisam cingir-se ao “funcionalismo teatral”, desfigurado pela necessidade de o “comercializar”. Podemos afirmar que a arte dramática é uma realidade fora do teatro. Ela está presente em todas as condutas da vida social, na medida em que os contextos vivenciais e relacionais são dinâmicos, renovam-se, robustecem-se. Podemos encontrá-la nos atos de religiosidade, cerimoniais, formalidades, entretenimentos, solenidades, festas, mas também nas rotinas laborais e familiares. Em suma: “Conversar, celebrar, festejar, agir coletivamente, é o

verdadeiro domínio da **arte dramática**, da real arte dramática, da arte dramática da realidade.” (A. Sousa, 2003, p. 26).

A palavra “expressão” representa a multiplicidade de movimentos concebidos e protagonizados pelo corpo, desencadeados a partir de impulsos externos e internos. A “expressão” constitui-se, também, num poderoso potencial canal de comunicação, a que o ser humano recorre para se relacionar com os outros. A criação através da expressão dramática, enquanto atividade projetiva, contribui para o desenvolvimento de diferentes consciências: de si, do outro, de si e do outro em situação de cooperação e dinâmica de grupo. A expressão dramática é um aspeto fundamental no percurso educacional dos indivíduos. É considerada uma atividade complexa e rica porque consegue compreender e integrar diferentes formas de Educação e de Arte (A. Sousa, 2003).

A expressão dramática, enquanto prática pedagógica do teatro no sentido mais lato, pode-se fixar como finalidade favorecer o desenvolvimento, o desabrochar da criança através de uma actividade lúdica que permite uma aprendizagem global (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética). Neste sentido, ela partilha das intenções da finalidade geral da educação que é o desenvolvimento global da personalidade da criança (Landier, 1999, pp. 12,13).

Nesta citação Jean-Claude Landier e Gisèle Barret, demonstram a relação da expressão dramática com a educação, o currículo e a prática pedagógica. Esta contribui para o desenvolvimento integral da criança. Falamos de currículo para o espaço da educação pela arte porque pretendemos abordar a expressão dramática e o teatro enquanto domínio curricular e meio privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento da criança, na educação pré-escolar.

Numa idade em que as crianças ainda se servem muitas vezes do imaginário para superar lacunas de compreensão do real, importa que a educação pré-escolar proporcione situações de distinção entre o real e o imaginário e forneça suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes mundos (Reis, 2003, p. 179).

Podemos considerar o jogo com uma atividade predominantemente educacional, um meio através do qual a criança pequena tem oportunidade de desenvolver e aumentar as suas capacidades de uma forma autorreguladora. Assim, no jogo, a criança parece assumir comportamentos para além das suas capacidades. Jogando, a criança recria situações do dia-a-dia e emprega todos os seus conhecimentos de uma forma condensada, tornando-se ela própria o melhor recurso para o seu desenvolvimento. Brincar com as crianças é algo que o educador deve fazer com satisfação, consciente de

que através da brincadeira está a apoiar o processo de aprendizagem pela ação e o desejo espontâneo da criança em aprender.

5.2. A Expressão Dramática, o Jogo e a Brincadeira

Na verdade Vygotsky (1978) considerou o jogo como o melhor exemplo do modo como as crianças operam na zona de desenvolvimento próximo. Enquanto brincam, as crianças exibem, níveis mais elevados do que geralmente são capazes de exibir. Outros exemplos da ZDP incluem, evidentemente, as crianças a interagirem com alguém mais competente (Pellegrini, 2002, p. 253).

Na educação de infância, o jogo é considerado uma ferramenta importante de desenvolvimento da aprendizagem e avaliação da criança, porque através do jogo obtemos uma visão mais ampla e pormenorizada da competência cultural, cognitiva, emocional, relacional e social da criança, ou seja, o jogo “é uma janela aberta para a mente das crianças” (Pellegrini, 2002, p. 253).

A teoria de Vigotsky considera que existe no jogo uma relação dinâmica e de interdependência entre a aprendizagem e o desenvolvimento e cria o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” como sendo a diferença entre aquilo que a criança é capaz de fazer hoje, com ajuda, e aquilo que será capaz de realizar amanhã por si só (Libório, 2000).

O jogo para as crianças em idade pré-escolar é livre e espontâneo. Através dele a criança faz o que gosta e, ao mesmo tempo, vai observando o mundo à sua volta. Através dele a criança empenha-se na ação e acredita no que está a realizar e é continuamente colocada num conflito entre regras, não fazendo apenas o que quer no momento em que o deseja. Isto conduz ao crescimento do seu auto controlo. O jogo é valorizado pela estreita relação que existe entre ele e a aprendizagem.

Não é o carácter espontâneo do jogo que o torna uma atividade de suporte no desenvolvimento da criança, mas sim a dinâmica que existe entre exercitar no plano imaginativo capacidades de planear/ reproduzir situações quotidianas, representando papéis. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil diz respeito à criatividade das crianças. O seu desenvolvimento e a importância do trabalho criativo para a evolução e maturação da criança dependem da exploração do carácter social das situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras inerentes às situações. Deste

modo, a evolução do jogo simbólico da criança segue o evoluir da sua capacidade de acreditar nas suas competências e nas suas potencialidades.

Assim, usa os objetos de jogo de acordo com as fases do seu desenvolvimento, sendo que começa por usar objetos o mais parecidos possível com o real. Depois joga utilizando objetos semelhantes em substituição do objeto real e numa última fase qualquer objeto nas suas brincadeiras, mesmo sem objetos, recorrendo unicamente ao gesto e/ou à linguagem. Em suma, o processo de separação do significado dos objetos é feito de uma forma gradual e relacionado com a idade da criança.

A teoria de Piaget ajuda-nos a compreender a maneira como as crianças constroem o seu conhecimento nas diferentes atividades e jogos desenvolvidos na educação pré-escolar. Segundo este pedagogo, o jogo pode ser definido como o conjunto de atividades às quais a criança se entrega, pelo puro prazer da própria atividade. Piaget indica três tipos de jogos: os jogos de exercício, os simbólicos e os de regras, em que estes estão associados a três períodos de desenvolvimento correspondentes, respetivamente, a três formas de inteligências: a sensório-motora, a representativa e a refletida (Kamii, 1996).

Os jogos de exercício são aqueles em que a criança tem essencialmente uma atividade funcional, agindo pelo prazer de agir. Gradualmente a criança passa de exercícios simples a combinações ao acaso e, finalmente, a combinações intencionais. Este tipo de jogos ocorre já desde o nascimento até sensivelmente aos dezoito meses de idade, correspondendo ao período sensório-motor. Os jogos simbólicos surgem à medida que os jogos de exercício vão perdendo importância para a criança e esta começa a imitar e a integrar elementos simbólicos de representação da sua vida quotidiana no seu jogo. Daí a atividade simbólica surgir por volta dos dezoito meses. Este tipo de jogo implica a representação do objeto na sua ausência e leva a criança à imitação. Acontece no período representativo pré-operatório ou de formação simbólica. Os jogos de regras surgem na criança de quatro anos quando esta já possui um campo social mais alargado. Nesta altura, a criança manifesta o desejo de ser como os adultos e é detentora de competências que lhe permite cumprir regras e códigos que incorpora através dos seus jogos (*idem*).

Podemos, pois, afirmar que agindo voluntariamente sobre os objetos a criança adquire conhecimento das coisas. Assim, o conhecimento nasce progressivamente das ações adaptativas da criança sobre o seu meio exterior. Os educadores, por vezes,

classificam as atividades em “trabalho” e “jogos”. No entanto, sabemos que existem jogos que dão muito trabalho, enquanto certos trabalhos produzem muito prazer. Assim, o jogo, enquanto meio facilitador da aprendizagem, deve despertar interesse, motivação, curiosidade e descoberta, confrontando a criança com a resolução de problemas, de maneira a que esta se aproprie verdadeiramente da situação/problema e encontre soluções.

Quando observamos um certo material, temos de ter em conta os seus atributos funcionais em diferentes dimensões, nomeadamente sensorial, psicomotora, cognitiva e criativa. Partindo da sua vivência, a criança vai evocando imagens mentais que a ajudam a organizar o seu pensamento. É importante, também, prever o tempo de organização e preparação aquando da apresentação do material às crianças, e imaginar diversos modos de utilização, ou delineando as intenções pedagógicas.

A situação ideal de aprendizagem será aquela em que a atividade é de tal modo agradável que aquele que aprende a considera simultaneamente trabalho e jogo. Provavelmente, torna-se imprescindível conceber e analisar contextos e modalidades de formação que, indo ao encontro de reais necessidades de formação dos educadores, lhes permitam a discussão e experimentação de novas formas de intervenção, nomeadamente no domínio da expressão dramática, se valoriza o jogo e a brincadeira como espaço de aprendizagem contextualizada e significativa.

Encontrar uma definição do conceito de brincadeira ou de brincar pode ser difícil, pois é um processo mais relacionado com a expressão, a emoção, o sentimento, a subjetividade e a cultura de quem a realiza do que com o resultado de algo feito. Vemos a brincadeira como um ato de experimentar e realizar desencadeado pela criança.

Lidar com o conceito de brincar é análogo a tentar agarrar bolhas de sabão, pois sempre que parece que temos algo para agarrar, sua natureza efémera impede que o agarremos. Faz mais sentido considerar o brincar como um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos. As discussões acerca do trabalhar/brincar e de polarizações semelhantes são singularmente inúteis. O que parece estar por vezes em discussão é se as crianças têm o direito de brincar em contextos educacionais (Moyle, 2006, p. 13).

Não existe, na literatura, uma definição genérica para brincadeira, mas sabemos que é através do jogo, da brincadeira, que a criança cria todas as condições para processar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento integral (Jarvis, 2011).

O documento dos direitos das crianças da Organização das Nações Unidas - acordo internacional que relata um conjunto de direitos para todas as crianças - reconhece, no seu artigo nº 31, o direito da criança ao repouso e aos tempos livres, assim como à participação livre em jogos, em atividades recreativas e nos seus contextos culturais e artísticos. Refere, ainda, a necessidade de respeitar e promover o direito da criança participar ativamente e de forma adequada nos diferentes contextos da vida cultural e artística a que pertence (ONU, 1989).

Podemos afirmar que as crianças têm direito a brincar livremente em diferentes contextos socioculturais impulsionadores de desenvolvimento e aprendizagem.

Na verdade o modo como a brincadeira é percebida em qualquer comunidade se dá em função do modelo de infância daquela comunidade e do modo como ela se desenvolveu socialmente para enfrentar os desafios e oportunidades do seu ambiente físico e económico (Olusoga, 2011, p. 61).

Existem implicações significativas sobre a forma como as crianças têm acesso à brincadeira, assim como sobre a valorização do jogo e o papel do educador na gestão e observação da atividade. Ao longo dos tempos, foram discutidos vários pressupostos teóricos sobre a brincadeira enquanto atividade lúdica, criativa e de jogo que se desenvolve num determinado contexto sociocultural.

A criança no jardim de infância precisa de tempo e espaço para brincar, pois este ato, resultante da capacidade de iniciativa, de envolvimento e da participação livre desta, é crucial para o seu desenvolvimento, a sua aprendizagem e o seu bem-estar.

Para a maioria das crianças, brincar é a única experiência que elas têm de estar no controle do seu próprio mundo, em todas as outras ocasiões os adultos estão no comando. Portanto é crucial que o adulto resista à tentação de assumir o controlo. Senão ela deixa de ser uma experiência de alta qualidade para a criança (Jarvis, 2011, p. 57).

A criança vive profunda e verdadeiramente o jogo que realiza, por isso é a brincar a valer que a criança lidera as suas trajetórias de aprendizagem. Ela representa e constrói o seu mundo interior e todos os contextos que a rodeiam. Ao observarmos, interagirmos e intervirmos no brincar da criança no contexto educativo vemos que este é um instrumento de aprendizagem em que emergem aspetos relevantes do currículo. Na tabela seguinte sistematizamos algumas considerações teóricas sobre a atividade do brincar.

Quadro 15 - Teorias instrumentais da brincadeira

Considerações teóricas	Referência
A brincadeira como meio de aprendizagem	Piaget (1962) Bruner (1974) Vygotsky (1978)
A brincadeira num currículo em espiral; aprendizagem através das experiências diretas	Bruner (1966)
Disposição das brincadeiras	Katz (1967)
A brincadeira como uma ferramenta cultural; aprendizagem sociocultural na ZDP; apoiada pelo adulto	Vygotsky (1978)
A brincadeira lúdica (exploratória) e epistêmica (criativa)	Hutt et al.(1989)
A brincadeira sócio dramática importante para as habilidades cognitivas, criativas e sócio emocionais	Smilansky (1989)
A brincadeira como processo sem produto – fluxo livre	Bruce (1989)
Os níveis de envolvimento	Leavers (1996)
A brincadeira como um continuum social	Broadhead (2004)
A brincadeira para promover a autorregulação e a metacognição	Wood e Attfield (2005) Whitebread (2005)

Nota: Tabela adaptada, Jarvis, P. B., A.; & Brown, F., 2011, Três perspectivas sobre a brincadeira. In A. Brock, Dodds, S., & Olusoga, Y., Ed., *Brincar: aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso.p. 46.

Quando falamos da excelência do brincar discutimos três componentes: a qualidade do contexto, a valorização do processo de brincar e o envolvimento dos adultos. Os elementos lúdicos do jogo-faz-de-conta permitem a oportunidade de desenvolver, nomeadamente, a criatividade, a linguagem, a experiência, o ensaio, a prática e o desempenho de situações e papéis. Podemos afirmar que não existe conflito entre os elementos: brincar, aprender, áreas de conteúdos e orientações curriculares (Moyles, 2006).

5.3. A Aprendizagem Significativa na atividade de Expressão Dramática

Aprender de forma significativa implica um cruzamento de saberes e conceitos que refletidos de forma integrada espelham a complexidade de uma teoria que está subjacente à expressão “aprendizagem significativa” e aos princípios teóricos e metodológicos que lhes estão associados, referencial para todas as áreas de conhecimento, na formação das crianças enquanto ser humano.

Na fundamentação epistemológica da teoria da aprendizagem significativa, o “construtivista humano”, designado por Joseph Novak, é um suporte teórico de destaque, pois dá-nos uma visão para a compreensão da construção do conhecimento. Assim sendo, podemos afirmar que “a teoria da aprendizagem significativa é uma teoria

construtivista” (Valadares, 2009, p. 10), neste entendimento constitui a construção do significado, integrando uma teoria da aprendizagem e uma epistemologia do conhecimento (Mintzes, 2000).

Foi Ausubel (1980), na obra Teoria da Aprendizagem Significativa, quem concebeu a importância da estrutura cognitiva do indivíduo no processo de aprendizagem, pois para que aconteça uma aprendizagem significativa é essencial, segundo Jorge Valadares, reunir duas condições importantes:

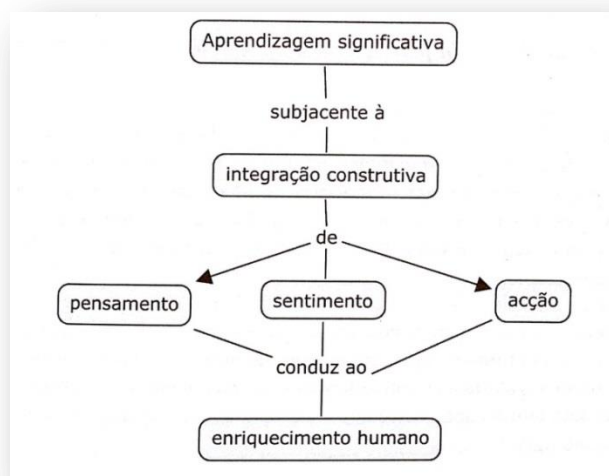
A confrontação do aprendente com o *conteúdo potencialmente significativo*, o que requer que:

- esse conteúdo tenha significado lógico, isto é, que seja conceptualmente coerente, plausível, suscetível de ser logicamente relacionável com qualquer estrutura cognitiva apropriada, portanto seja não arbitrário; é uma característica do próprio conteúdo;
- que existam *subsunções adequadas* na estrutura cognitiva do aprendente que permitam a assimilação significativa desse novo conteúdo;

Que o aprendente tenha uma atitude de aprendizagem potencialmente significativa, ou seja uma predisposição para aprender de maneira significativa (Valadares, 2009, p. 38).

Novak (1977;1981,1992) contribuiu para a teoria da aprendizagem significativa realçando o “caráter transdimensional do ser humano” (Valadares, 2009, p. 44), relativamente ao pensar, ao sentir e ao agir. Na figura seguinte podemos observar que a aprendizagem significativa implica uma integração construtiva do pensamento, do sentimento e da ação do indivíduo que, por sua vez, conduz ao seu desenvolvimento enquanto ser humano.

Figura 12 - Contributo de Novak para a teoria da aprendizagem significativa



Fonte: Valadares, G., & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina, p. 45.

Na perspetiva desta teoria toda a situação de natureza educativa deve ser vista como “uma acção para trocar significados (pensar) e sentimentos entre aprendente e professor” (Valadares, 2009, p. 46). Destaca-se, assim de novo, a consciencialização de que no âmbito da expressão dramática a criança deve aprender de forma significativa, pois para a criança a expressão dramática, enquanto atividade, é uma forma de brincar, de jogar, que decorre de situações da vida real, onde, nomeadamente, transparece o mundo das suas vivências e a sua cultura. Daí ser um dos recursos mais valiosos, completos e complexos da educação, uma vez que é através desta que a criança cria um mundo todo seu, num contexto de imaginação, criatividade e fantasia, identificando-se com a personagem ou situação a que brinca (A. Sousa, 2003). Assim, a expressão dramática é um espaço onde múltiplas linguagens confluem, de forma intencional, para a criação de situações de expressão de sentimentos, ideias, crenças, no contexto educacional. Esta abordagem valoriza como aspetos principais o desenvolvimento, a aprendizagem e a competência do indivíduo, onde transversalmente com a expressão dramática, é convocada a expressão musical, a expressão plástica e a dança (Melo, 2005).

Neste contexto é fundamental identificar momentos importantes na evolução da expressão dramática na criança, conforme apresentados no quadro seguinte.

Quadro 16 - Evolução da Expressão Dramática

Idade	Evolução da expressão dramática
2-3 anos	Jogo simbólico; Jogos de imitação doméstica; Jogos de mímica;
3-4 anos	Jogo de imitação em cenários domésticos; Combinações compensatórias de natureza afetiva;
4-5 anos	Imitação de adultos; Manipulações de fantoches e jogos de sombras; Imitações dos cenários reais
5-6 anos	Jogos de imitação exata; Utilização de adereços de disfarce: roupas e outros objetos; Jogos dramáticos simples com sucessão de ações; Primeiros jogos cooperados com grupos.
6-7 anos	Jogos imaginativos; Jogos dramáticos; Jogos de imitação com base no imaginário e no extraordinário.

Nota: adaptado, A. Sousa, 2003, *Educação pela arte e artes na educação - drama e dança*, Vol. 2, Lisboa: Instituto Piaget, pp.43, 46.

Este quadro apresenta uma relação entre o desenvolvimento da personalidade da criança e a evolução da expressão dramática. Nestas fases etárias todas as ações são desencadeadas pelo prazer de viver, do sentir e do experimentar. Estas ações por sua vez levam a momentos de fruição e de expressão criativa, gradualmente maiores e mais complexos.

A criança em idade pré-escolar imita naturalmente situações e pessoas, faz de conta que é isto ou aquilo, manifestando sentimentos emoções e opiniões. As atividades de expressão dramática proporcionam a oportunidade de a criança brincar a sério, apelando às suas vivências decorrentes da sua vida real. Ao brincar ao faz de conta, a criança transpõe o seu mundo sociocultural, constrói, nomeadamente, conhecimento, signos, conceitos sobre o seu próprio corpo, espaço, tempo, objetos e relações com o outro.

Assim, o jogo simbólico, e conseqüente representação de ideias dele advindo, constitui-se em pilares de estimulação a privilegiar junto das crianças, na medida em que, por intermédio do faz-de-conta e do jogo simbólico, elas apreendem o mundo envolvente, ensaiam competências, capacidades, conexões (Pellegrini, 2002).

Como já foi referido anteriormente, a criança reproduz, com entusiasmo, a ação dos adultos com quem se identifica, exibindo ludicamente as tarefas que os mesmos realizam diária e rotineiramente e, desse modo, pouco a pouco, tornam-se seres socialmente ativos e interventivos no fomento do seu próprio crescimento. A intensidade, a riqueza e a complexidade da representação por parte da criança, determinam o nível de sistematização de fantasias, afetos e atividades precursores de um continuum de desenvolvimento.

A literatura refere o facto de que não devem ser unicamente os sentimentos positivos a serem estimulados no jogo simbólico. A criança, ao vestir a pele de rival, de ciumento, de amedrontado e/ou agredido, interioriza e consolida a dimensão da resolução de problemas, na adesão a um sistema de valores encimado pela reflexão e confronto com a dicotomia de sensibilidades face à opção pelo bem ou pelo mal. Assim, a partir do pensamento de Serena Wider (2002), podemos refletir sobre os seguintes pontos:

1- A criação de oportunidades de indagação, de escolhas múltiplas e de opções diversificadas por parte da criança é essencial. Independentemente da eleição de um determinado currículo, deve ser oferecida à criança a possibilidade da exploração e escolha individuais ao nível do jogo livre entre pares, em ambientes motivadores e pródigos em estímulos visuais e manipulativos, indicativos e indiciadores de jogo simbólico.

2- A criança precisa de tempo, do seu tempo, para as suas tomadas de decisão e consequente realização do jogo simbólico. Nesta ordem de ideias, este tempo deve ser respeitado pelo adulto e visto enquanto atividade integrante das opções pedagógicas a estabelecer, dotando-o dos contextos, estratégias e materiais adequados.

3- O jogo é o mecanismo que estabelece, por excelência, os alicerces desenvolvimentais da criança ao longo da sua infância, edificando de modo natural e sequencial, competências, capacidades, habilidades, emoções, sentimentos, ideias, valores e conceitos, precursores de prazer, de sentido e de um crescimento global harmonioso.

4- A associação da satisfação, do prazer e da motivação às atividades a realizar pelas crianças, deve constituir-se em condição fundamental de toda a intervenção do adulto. É importante deixar que as crianças extraiam das suas interações com objetos, contextos e pares, patamares de desenvolvimento e de aprendizagem.

5- A atenção no momento de eleger as competências singulares inerentes a cada etapa do desenvolvimento emocional da criança como metas a valorizar e a alcançar, deixando espaço para que a criança desbrave o seu caminho de aprendizagem (Wieder, 2002, pp. 187, 188).

Consideramos que o educador projeta as suas práticas pedagógicas, planifica com as crianças trajetórias promotoras de desenvolvimento, aprendizagem e sucesso e age com intencionalidade educativa valorizando, simultaneamente e de forma negociada, o “brincar a valer” das crianças, proporcionando-lhes ações com prazer, criatividade, espontaneidade e autenticidade. Nesta perspetiva, a intervenção do educador deve promover a emergência de situações de expressão e comunicação que integrem, por exemplo, diferentes formas de fazer mímica e de dramatizar vivências e histórias e, ainda, possibilitar o desenvolvimento da imaginação, construção de diálogos e histórias apelando às potencialidades, vivências e experiências das crianças. É tudo uma questão de jogo e de expressão dramática onde todos os problemas e conflitos têm solução, apelando à sabedoria e à imaginação.

5.4. A Expressão Dramática enquanto atividade autêntica

É importante conjugar o impacto da aprendizagem escolar na história de cada aluno, com o respeito pela singularidade das suas práticas e vivências do quotidiano. Na opinião de muitos peritos nesta matéria, as oportunidades de aprendizagem escolar têm que ser reorganizadas no sentido de se voltarem para a pessoa do aluno, assumindo uma dimensão mais dinâmica, imbuída de interação e incentivadora da resolução de problemas, de modo colaborativo (Lave, 1988).

Assim, define-se a atividade autêntica como a prática habitual das pessoas comuns no interior de uma cultura, decorrendo de situações reais (Lave, 1988), pelo que inferimos que a atividade lúdica é uma ação real, própria e natural da criança. Por ser uma ação que nasce no real é autêntica, ao partir da perceção da realidade e desenvolver-se pelas condicionantes dos contextos conhecidos da criança.

A expressão dramática, enquanto atividade lúdica, surge espontaneamente e permite à criança expressar livremente os seus sentimentos, dar vazão à imaginação criativa, desenvolver o raciocínio e desempenhar os mais diversos papéis sociais, usando o corpo nas diferentes qualidades de movimento, apresenta-se como um método educacional voltado para o desenvolvimento equilibrado da personalidade da criança. Então, o jogo dramático destina-se, a proporcionar uma educação total, ao invés de servir de técnica de reforço de ensino-aprendizagem para os diferentes conteúdos do

currículo (A. Sousa, 2003). A criança ao desempenhar no jogo faz de conta diversos papéis sociais, ao usar o corpo nas mais diferentes qualidades de movimento, está a aprender e a desenvolver quer o raciocínio prático, quer a sua própria personalidade através da atividade de expressão dramática.

Entendemos a expressão dramática sempre pela abordagem holística do conhecimento, pela construção de identidades, pela consciencialização dos percursos de desenvolvimento dos indivíduos, pela aprendizagem e pela prática em grupo. Neste contexto, enquanto espaço integrador de conhecimento, ela deve libertar-se dos constrangimentos curriculares.

Reforçamos a ideia da expressão dramática enquanto atividade autêntica, por: decorrer de situações da vida real; transparecer o mundo das vivências e a cultura das crianças; possibilitar a construção de conhecimento, através dos mecanismos de mediação cultural, entre os quais encontramos: artefactos culturais (ferramentas e outros objetos de mediação); a linguagem - os signos; os conceitos sobre o próprio corpo, espaço, objetos, as relações do corpo com o outro.

A escola atual, por vezes utiliza a expressão dramática como disciplina de recreação [(re)animação] apresentando os conteúdos curriculares estanques e desarticulados dos contextos reais. Isto sucede porque a escola tende a separar a atividade do contexto no qual a aprendizagem decorre, criando um conflito entre atividade autêntica e atividade escolar, fazendo passar a ideia de que o conhecimento é auto-suficiente independentemente das situações onde é aprendido. A atividade escolar resulta na prática descontextualizada do real, embora inserida no contexto escolar, verificando-se um desfasamento entre o contexto social e o contexto social escolar (Fino, 2006).

O conflito resulta da distância entre o contexto social, dado pela ação dos aprendizes em situações reais e o contexto social escolar resultado da atividade escolar descontextualizada daquele real (ainda que inserida no contexto escolar). A atividade e o contexto onde ocorre a aprendizagem são importantes do ponto de vista pedagógico mas neutros relativamente ao conteúdo aprendido.

Quando ocorre uma transferência da atividade autêntica para a sala de aula, alteram-se os contextos e aquela atividade passa a ser parte da cultura escolar. Os alunos desenvolvem, então, uma atividade sucedânea. As aprendizagens e o uso delas permanecem fechados no sistema escolar, contrariamente ao que seria de supor

relativamente ao objetivo da escolarização. Por essa razão, verifica-se uma diferença entre o êxito escolar e êxito real. A nosso ver, a escola falha ao reproduzir situações da vida quotidiana e, por isso, também falha o objetivo de preparar para a vida, fora do mundo escolar.

Para Lave, a aprendizagem é um fenómeno inerente à prática e como tal inseparável desta. Assim, problemas formalmente semelhantes são de facto diferentes em função das atividades e dos contextos onde são desenvolvidos. A construção do conhecimento é um fenómeno situado, na medida em que as especificidades situacionais incluem as relações entre as pessoas, culturas, atividades e contextos e estão implicadas no fracasso ou sucesso das atuações dos indivíduos (Lave, 1988).

O jogo dramático destina-se a proporcionar uma educação total e não apenas para servir de técnica de reforço de ensino-aprendizagem para esta ou para aquela “matéria” desta ou daquela disciplina escolar (A. Sousa, 2003, p. 33).

De acordo com Alberto Sousa, o jogo dramático apela a processos de improvisação, dramatização, negociação e reflexão sobre situações e inquietações (re)inventadas pelas crianças enquanto principais atores da sua aprendizagem independentemente das temáticas ou conteúdos programáticos definidos pelo educador. Por vezes, em diferentes estabelecimentos de educação, a arte dramática é proposta às crianças de forma desajustada o que conduz, na maior parte das vezes, à reprodução do “verdadeiro teatro”, forçando as crianças a transformarem-se em atores falseados, a memorizarem peças ridículas, isto é, num ato de violência que passa por obrigá-las a um confronto com um público, em cima de um palco, numa atividade pouco significativa (Sousa A., 2003).

A figura que apresentamos seguidamente poderia representar uma atividade de expressão dramática suportada por um modelo curricular tradicional onde a educação pela arte, pela expressão, é considerada um meio de distração, um intervalo à efetiva aprendizagem através dos manuais.

Figura 13 - Abordagem da Expressão Dramática na sala de aula



Fonte: Tonucci, F., 1988, *Com olhos de criança*. Lisboa: Instituto Piaget. p. 87.

Nesta perspectiva, e comentando a figura anterior, pensamos que a expressão dramática não pode ser: uma ação limitada da prática da expressão, com imposição, sem liberdade de expressão, sem implicação, sem participação ativa; uma ação descontextualizada do real, sem a produção de artefactos com sentido intrínseco; uma ação, em última análise, que não tenha em conta o sistema de referência cultural das crianças.

Contrariamente àquilo que espelha a figura anterior, Henry Giroux refere que:

Eu acredito que fundamental para uma pedagogia crítica realizável é a necessidade de encarar as escolas como locais democráticos dedicados a formas de fortalecer o *self* e o social. Nestes termos as escolas são lugares públicos onde os estudantes aprendem o conhecimento e as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica (Giroux, 1997, p. 28).

Devemos então ponderar a possibilidade de desenvolvermos uma pedagogia crítica que dê ênfase e significado aos processos de aprendizagem e conhecimento das crianças na sala de atividades, enquadrada como um espaço de diálogo e de sentido democrático.

5.5. A Prática pedagógica liderada pelo educador e a atividade de Expressão Dramática

Se se pretende, que o educador/professor promova o desenvolvimento da autonomia dos alunos e de “todas as componentes da sua identidade individual e cultural”, é compreensível a explicitação, feita na alínea f) do Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, da “capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua atividade profissional (Estrela, 2010).

O educador deve demonstrar capacidade de construção de uma prática pedagógica reflexiva num contexto de convivência democrática e de gestão curricular flexível, construindo a sua prática profissional através da análise problematizada da sua intervenção, da reflexão fundamentada sobre a construção do desenvolvimento profissional e com recurso à investigação desenvolvida sobre educação de infância. Todos estes aspetos devem ser pensados em cooperação e discussão com outros educadores, profissionais em educação e investigadores (M.E., 2001).

5.5.1. A prática pedagógica e o educador

No contexto da prática pedagógica achámos pertinente referir o pensamento de Paulo Freire que, na sua obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica*, relaciona a educação, a comunicação e a aprendizagem entre indivíduos, considerando a pessoa como ser autónomo, construtor do seu saber, possuidor de sentimentos, emoções, sonhos e competências e que participa com intencionalidade nas mudanças que acontecem à sua volta. Nesta obra, Paulo Freire procurou perceber os problemas educativos em geral e propôs uma prática educativa para os resolver, a qual integra os seguintes aspetos principais: rigor ao nível metodológico e de pesquisa; sentido ético e estético; competência profissional; respeito pela identidade cultural e pelos saberes dos seus educandos; rejeição de toda e qualquer forma de discriminação; constante reflexão crítica da prática pedagógica; dar corpo à sua intervenção; desejar o bem-estar dos educandos; saber dialogar e escutar; ter alegria e esperança; ter liberdade e autoridade; promover a curiosidade e o prazer pela descoberta; ter a consciência do inacabado (Freire, 1996). Todos estes aspetos podem ser considerados princípios básicos que enriquecem uma prática pedagógica que, segundo Paulo Freire,

transformam educadores e alunos, garantindo o direito à autonomia pessoal no contexto de uma sociedade democrática em construção e mudança. Para este pedagogo há palavras-chave inseparáveis, tais como, teoria e prática, autoridade e liberdade, ignorância e saber, ensinar e aprender. Então, a vontade de descobrir novos saberes exige uma reflexão crítica que aproxima as concepções teóricas das experiências práticas (*idem*).

Para Paulo Freire, a capacidade de proceder e agir, de acordo com a análise crítica, apresenta-se como prolongamento da sensibilidade histórica, frequentemente utilizada para aceder ao conhecimento da realidade. O mesmo é dizer que, para a compreensão da contemporaneidade, quer no que se refere aos seus aspetos estruturais, quer no que diz respeito às suas teias sociais, os educadores são convidados a redimensionar as circunstâncias pedagógicas à luz dos contextos históricos, com a finalidade de acederm e potenciarem a sua origem e progresso. Esta incursão na história é aproveitada por Paulo Freire em duas vertentes essenciais: divulgar nas instituições e na sociedade a amplitude e o sentido do contexto histórico e fazer emergir a herança oculta mas indiciadora da sua natureza política. Complementarmente menciona a potencialidade da história, qual alicerce e trajetória da nossa historicidade enquanto pessoas “históricas e sociais”. Deste modo, na obra de Paulo Freire, a história patenteia-se eivada de dualidade, na medida em que é utilizada para discernir a atualidade enquanto fator, mas essa mesma atualidade é olhada como potenciadora de contingências de autonomização.

Logo, observado sob esta ótica, o presente assume-se enquanto possível “revolucionário” ao desprender a nossa mentalidade, abrindo-a a horizontes sociais mais amplos, estimulando o sentido crítico que Paulo Freire apelida de processo de “denúncia e anunciação” suscetível de estabelecer e potenciar a competência da mudança social (Giroux, 1997).

Em conclusão a obra de Freire oferece uma visão de pedagogia e práxis que é partidária de sua essência (...). Em certo sentido, a obra e presença de Freire estão aí não apenas para nos lembrar o que somos, mas também para sugerir no que podemos nos transformar. (Giroux, 1997, p. 156).

Os educadores podem usar os modelos curriculares como forma de aproximação da teoria e da prática e como forma de dar corpo e poder de argumentação da sua práxis, conforme iremos abordar no capítulo seguinte. É de grande importância refletir a

intervenção do educador enquanto elemento criador de oportunidades, de experimentação por parte das crianças nos diferentes campos do saber, nomeadamente no âmbito da Expressão Dramática e facilitador de uma aprendizagem significativa.

Segundo o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, referido no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, este profissional é responsável pela conceção e desenvolvimento curricular. Em relação ao domínio da expressão dramática:

- g) Organiza actividades e projectos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não-verbal;
- h) Promove o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas; (M.E., 2001, p. 5)

O educador tem um papel marcante enquanto referência organizadora de diferentes interações, devendo, estar atento aos aspetos relacionados com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que, as crianças que frequentam a educação pré-escolar estão numa fase caracterizada por rápidas transformações a nível de crescimento, desenvolvimento e múltiplas aprendizagens. É neste período que a criança vai reconstruir, com maior profundidade e clareza, a perceção de si e do outro (Câmara, 1998).

A intervenção do educador deve promover a emergência de situações de expressão e comunicação que integram, por exemplo, diferentes formas de fazer mímica e de dramatizar vivências e histórias, e, ainda, possibilitar o desenvolvimento da imaginação e construção de diálogos e histórias apelando às potencialidades, vivências e experiências das crianças.

Como tal, os educadores devem reconhecer e valorizar as vivências das crianças - elementos culturais de referência - como uma importante fonte de conhecimento para trabalharem a partir daquilo que eles realmente são e têm. Assim, desenvolvem uma pedagogia que vincula o conhecimento da escola com as diferentes relações de sujeito e ajudam a constituir as vidas quotidianas dos alunos; uma pedagogia crítica onde as relações pedagógicas sejam vistas como relações estruturadas de poder, sempre contestadas e negociadas com as crianças (Giroux, 1999). Assim podemos afirmar que:

... a necessidade de infundir na teoria e prática educacional uma visão de futuro, a qual, espero, seja correspondida pela disposição dos educadores para lutar e assumir riscos. A natureza de tal tarefa pode parecer utópica, mas o que está em jogo é valioso demais para ignorar-se tal desafio (Giroux, 1997, p. 220).

Na nossa perspectiva, a expressão dramática enquadra-se numa pedagogia crítica, pois deve, então, assumir as vivências das aprendizagens emergentes e refletir, assim, a cultura dos seus participantes, por promover o desenvolvimento da pessoa no seu todo. Nesta linha de pensamento podemos considerá-la uma área potencial para o desenvolvimento de atividade autêntica, conforme já referimos anteriormente, pois proporciona o surgimento de contextos de aprendizagens integradas que, embora fantasiosos, são:

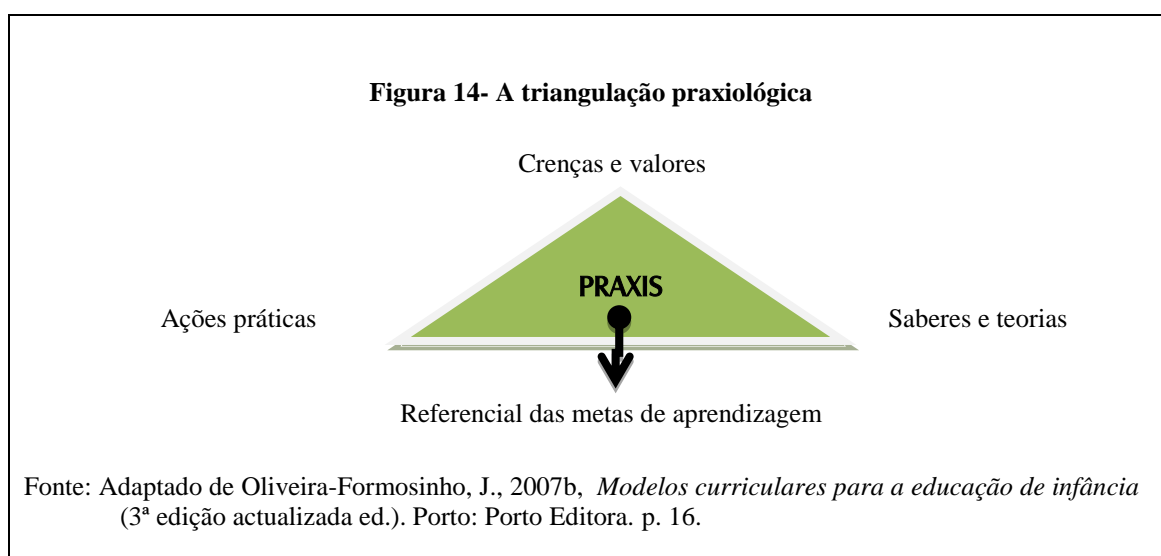
(...) contextos criados pelos alunos e, por isso mesmo, centrados nos seus próprios interesses, transformando a aprendizagem em momentos autênticos de descoberta. Os alunos, ao colocarem-se em personagens, numa determinada situação, podem percorrer com ela várias áreas do conhecimento até solucionarem o problema ou problemas dessa mesma personagem, sempre numa moldura interativa com os outros (Lopes, 2011, p. 44).

Ao educador do século XXI é requerida a particularidade da imaginação e criatividade para enfrentar novas situações, para resolver dilemas, para redimensionar com flexibilidade a realidade contextual. Esta capacidade implica a práxis e o dinamismo de idealizar e enunciar pressupostos suscetíveis de conduzir a escolhas e alternativas, a partir do pensamento divergente. Assim, o educador criativo precisa de acreditar na potencialidade do desenvolvimento desta dimensão junto das crianças. Na medida em que a base das vivências da conceção artística e dramática se alicerça na deliberação criadora de problemas, esta poderá constituir-se em contributo significativo para a formação de professores reflexivos, inovadores e acolhedores da mudança transformadora de que a educação tanto precisa (Lopes, 2011).

5.5.2. O Educador enquanto elemento fundamental na criação do ambiente educativo

Chegamos, assim, ao século XXI com poucas certezas, muitos problemas e muitos desafios. Completamente “perplexos”, para utilizar a expressão de B. Sousa Santos (1995), perante inúmeros dilemas que se nos colocam nos mais diversos campos, dilemas que, para além de serem fonte de angústia e desconforto, também são desafios à imaginação, à criatividade e ao pensamento (J. Sousa, 2007b, p. 23).

O educador tem um papel primordial na qualidade do ambiente educativo e possui um “espaço de manobra” e uma liberdade de ação que lhe permitem colaborar com as crianças na criação e na imaginação de projetos. Por isso, concebe um currículo adequado aos interesses, necessidades e características das crianças. Assim, no desenvolvimento da sua prática pedagógica, ele deve ser construtor do currículo com a finalidade de promover aprendizagens integradas a partir dos contextos e experiências de cada criança enquanto ser competente e em desenvolvimento. A práxis construída pelo educador espelha a sua intencionalidade educativa, os seus saberes teórico práticos, as suas ações, as suas crenças e valores. Assim, consideramos que o referencial das metas finais de aprendizagem integra a triangulação praxiológica, conforme esquema seguinte:



Consideramos a práxis como o espaço onde acontece a pedagogia, que integra de forma complexa as crenças e valores, as teorias e as práticas, dando resposta à

comunidade envolvente, às crianças e suas famílias através de um processo interativo, de diálogo e confronto de ideias (Oliveira-Formosinho, 2007c).

Neste sentido, o currículo pode ser uma prática pedagógica que resulta da interação das várias estruturas - políticas, culturais, organizativas, económicas, sociais, escolares - sustentadas por interesses concretos e responsabilidades partilhadas (M. Mendonça, 2002).

O educador, ao construir na sala de atividades espaços promotores de jogo dramático como, por exemplo, a área da casinha das bonecas, a área do cabeleireiro, a área da garagem, a área do consultório, a arca da trapalhada, entre outros, está, indiscutivelmente, a proporcionar às crianças a oportunidade de liderarem as suas experiências, as suas aprendizagens e desenvolverem a sua personalidade. Assim, o jogo dramático proporciona a integração de diferentes formas de expressão e comunicação (A. Sousa, 2003). Através de imagens, fotografias, objetos, textos e outros materiais ou situações, as crianças podem imaginar, criar e recriar situações que expressem os seus pensamentos críticos sobre os referenciais socioculturais que os rodeiam. Nesta linha de pensamento:

Urgente é, também, a noção de desafio... que nos pode fazer percorrer caminhos ainda não existentes e construí-los; que pode fazer da imaginação um aliado da inquietude; que pode fazer da Arte uma presença mais humana e simbólica da existência...(Lopes, 2011, p. 405).

Enquanto elemento construtor de ambientes educativos dinâmicos, criativos e promotores de momentos de aprendizagem, o educador, através das expressões artísticas, tem de refletir criticamente sobre o seu percurso de formação e os vários aspetos que podem ser identificados no seu crescimento e aperfeiçoamento como pessoa, como artista e como pedagogo que podemos sistematizar na trilogia Pessoa-Artista-Pedagogo. Ao pensarmos no educador como pessoa, como artista, como pedagogo poderemos construir uma matriz referencial e inspiradora do seu próprio processo de formação apoiado na sua retroação, reflexão e autoavaliação. (Martins, 2002).

Apresentamos no quadro abaixo indicado as atitudes e competências esperadas para o desenvolvimento do perfil do educador, no âmbito das seguintes dimensões: “a dimensão Pessoa, a dimensão Artista, a dimensão Pedagogo” (Martins, 2002, p. 76), três dimensões do educador que são trabalhadas e refletidas na formação inicial, na

formação contínua, em contexto de intervenção e de investigação Neste sentido, o educador deve cultivar-se de forma a desenvolver competências ao longo da sua vida no âmbito dos saberes sobre educação, pedagogia e educação artística, nomeadamente no âmbito da expressão musical, plástica e dramática e vivenciando-as no seu meio cultural.

Quadro 17 - Guião do Perfil das Atitudes e Competências dos Educadores

Dimensão Pessoa	Dimensão Artista	Dimensão Pedagogo
Atitudes e competências ligadas:	Atitudes e competências ligadas:	Atitudes e competências ligadas:
<ul style="list-style-type: none"> - Ao gosto pela interatividade humana, à abertura ao outro e à diferença; - Ao acolhimento, à escuta e ao relacionamento empático; - À presença e afirmação própria; - À utilização da espontaneidade, da sensibilidade, do equilíbrio emocional, da criatividade e do espírito de iniciativa; - À predisposição para favorecer a entreadajuda, a solidariedade e a cooperação; - À curiosidade intelectual e artística, ao sentido de organização e do estudo metódico; - Ao sentido ativo da liberdade, da responsabilidade, da tolerância e da paz. 	<ul style="list-style-type: none"> - À utilização da criatividade, do ludismo, da improvisação dramática, sono-musical, plástica e ludo-linguística; - À utilização de pontes de comunicação com a cultura estético-artística do ambiente próximo e mais distante; - À utilização e valorização das linguagens e dos instrumentos das expressões e das expressões artísticas; - À utilização de processos indutivos e dedutivos facilitadores de manifestações de criatividade e de criação artística; - À análise e crítica dos processos e produtos das manifestações artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - À promoção das expressões e das expressões artísticas nos jardins-de-infância, nas escolas e instituições educativas não formais e formais; - Ao conhecimento e utilização da didática das expressões; - À articulação das expressões com outras matérias; - À animação de grupos e à gestão da classe; - À utilização dos instrumentos de intervenção, de animação e de avaliação das expressões e das expressões artísticas.

Nota: Martins, A., 2002, *Didáctica das expressões* Lisboa: Universidade Aberta, p. 79.

Com base na informação anterior podemos refletir sobre um conjunto de atitudes e competências relacionadas com a “dimensão pessoa, a dimensão artista e a dimensão pedagogo” do educador, necessárias ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que valoriza e promove as expressões artísticas, nomeadamente a expressão dramática. Na sua dimensão pessoa devemos considerar que cada indivíduo é um ser único que espelha uma determinada identidade, personalidade e diversidade complexa de sensibilidades, experiências e vivências socioculturais. Independentemente da “originalidade e especificidade de cada matriz-pessoa” (Martins, 2002, p. 76) e da formação de cada um, interessa refletir sobre um conjunto de atitudes e qualidades humanas que deveremos desenvolver e aperfeiçoar no sentido de termos mais sucesso, enquanto educadores, ao longo do nosso percurso académico e profissional.

Assim, podemos ver que a formação artística destes profissionais desenvolve-se especialmente pelo saber utilizar a criatividade, a atividade lúdica, as diferentes

linguagens expressivas, os processos inerentes à educação pela arte e os contributos dos contextos culturais a que pertence. A dimensão artista constrói-se a vivenciar, a compreender, a refletir e a promover processos de criatividade, de improvisação, de criação de produtos culturais, de análise e crítica de manifestações artísticas que ocorrem na comunidade envolvente, de forma a desenvolver um conjunto de qualidades artísticas. Em relação à dimensão pedagogo, implica desenvolver conhecimentos sobre a didática das expressões, a abordagem das expressões de forma integrada, conforme já referimos anteriormente.

Devido à importância que queremos dar a esta dimensão, no ponto seguinte vamos abordar os aspetos subjacentes à dimensão pessoal do educador.

As artes promovem nos alunos o sentimento de compromisso, proporcionando a todos os participantes, professores e alunos, a possibilidade de refletirem sobre si próprios e sobre o seu mundo. No entanto, tal reflexão exige distanciamento, de modo a que professores e alunos se apercebam, através desse processo, da construção da atividade dramática à medida que se distanciam; processo esse que lhes permite, tal como ao artista, apreciar a obra criada.

O teatro e a expressão dramática permitem, através da reflexão e questionamento para a resolução de problemas, o desenvolvimento de um pensamento crítico, a descoberta de caminhos e soluções, predominantemente num contexto de trabalho coletivo. Na sequência desta reflexão consideramos que as artes devem ser parte integrante do currículo, não devendo ser pensadas apenas como uma atividade extra curricular. Depreende-se que um dos caminhos para a formação de pessoas autónomas e inovadoras passará pela vivência de atividades de cariz artístico, nomeadamente a expressão dramática, pois autonomia e inovação implicam reflexividade e criatividade (Taylor, 2000).

A expressão dramática e o teatro, como todas as artes, são caracterizados por linguagens não convencionais que implicam uma interpretação própria. Consequentemente, Taylor sugere que a prática reflexiva por parte do professor ou educador poderá conduzir a uma melhor potencialização do quotidiano da sala de aula, com todas as suas particularidades. Assim, são identificadas no quadro abaixo nove características essenciais para um professor reflexivo, de forma a aliar a experiência ativa do teatro e o desenvolvimento de competências reflexivas quer nos professores quer nos alunos (Taylor, 2000).

Quadro 18- Características do professor reflexivo e a sua relação com os princípios de Drama Praxis

Características do professor reflexivo	Explicação	Princípios de Drama Praxis – no contexto da abordagem ao currículo)
Pensamento crítico	Sensíveis aos contextos, histórico e político do currículo, aceitam os projetos curriculares refletidos.	Motivados pelo levantamento de questões e problemas
Produção de conhecimento	Duvidam acerca de ideias, valores e atitudes dos outros, através do processo de reflexão. Reconhecem que a sala de aula é um espaço de produção ativa de conhecimento e artefactos relevantes contextualizados.	Co-artistas, facilitadores, mediadores, interrogadores
Resposta a desafios: arriscar	Reconhecem a complexidade em tornar as suas salas de aula em locais de pensamento crítico e de participação, em vez de espaços típicos, que respeitam as pressões e a autoridade que existem fora da sala. “Following the crowd can be easier than standing alone”.	Ganham poder através do confronto com os desafios
Criação de teorias	Baseiam-se na observação e reflexão da prática fundamentada para desenvolvem as suas próprias ideias. As suas teorias são constantemente transformadas em prática.	Mais construção de conhecimento, menos transmissão de conhecimento
Antevisão do erro ou insucesso	Muitas vezes ao experimentar uma nova metodologia ou responder a situações imediatas (no momento), podemos errar. Compreendem que o sucesso pode ser atingido pela reflexão sobre o erro ou insucesso.	Ganham poder através do confronto com os desafios e argumentação
Mente aberta e flexível	Desenvolvem múltiplas perspetivas a partir de um acontecimento particular de sala de aula. São sensíveis a diferentes vozes e capazes de repensar ideias aceites.	
Colaboração	Reconhecem que não trabalham sozinhos. Envolvem os colegas, alunos e a vasta comunidade educativa na criação de ambientes de aprendizagem significativa.	
Revisão de procedimentos de ensino e aprendizagem	Têm consciência que as estratégias e conteúdos adequados a um contexto podem não ser apropriados para um outro. O capital cultural de cada turma/grupo é diferente.	Desmontam estereótipos
Criação de histórias; escuta de histórias	Ouvem e reagem às diferentes histórias (as suas, as dos seus alunos e as dos diferentes atores da comunidade educativa). A sala de aula é um “espaço de conto” onde se escuta, reage e cria histórias.	Apostam no enriquecimento da criatividade

Nota: adaptado de Taylor, P., 2000, *The classroom drama: Action, reflection, transformation*. London: Routledge Falmer, pp. 84,85.

Na perspetiva da aprendizagem pela descoberta/autodescoberta, a expressão dramática e o teatro deveriam ser valorizados como parte integrante do currículo e não surgirem apenas como ocupação dos tempos livres deixados no horário dos alunos pelas outras áreas curriculares uma vez que promovem espaço de aprendizagem ao utilizarem metodologias de autodescoberta que permitem melhorar as competências das crianças, tais como as de:

- 1- Perceção do uso dos sentidos, que permite uma maior compreensão do “eu” nas relações com os “outros”;
- 2- Consciencialização de ambientes, relacionamentos e correções pela descoberta de padrões de vida, da relação entre o jogo e a realidade, do conhecimento do “eu” em relação aos outros e da avaliação sobre os sentimentos e atitudes;

- 3- Concentração, que resulta de uma maior motivação e da prática de atividade dramática;
- 4- Desenvolvimento de um estilo próprio de pensamento, através da projeção do “eu” no uso de várias formas de pensamento e reação, na emergência em simultâneo dos pensamentos cognitivos, afetivos e estéticos, no âmbito da ação dramática, no maior conhecimento sobre as formas de pensar dos outros e, logo, na adequação das suas reações aos outros;
- 5- Capacidade de expressão, pela adequação por parte do indivíduo de uma variedade de modos de expressão, pela oportunidade de partilha de trabalho e de utilização da representação realizada pelos outros (fornecimento de modelos de expressão);
- 6- Capacidade criativa e de resolução de problemas, que lhes permite sentir que podem escolher e dirigir a sua própria aprendizagem;
- 7- Autoconfiança e autoestima, fruto do reforço positivo da aprendizagem, que deve ocorrer em múltiplas formas e da tomada de responsabilização acerca das suas opiniões e críticas;
- 8- Motivação para a aprendizagem, que surge do entusiasmo natural das crianças e dos professores pela atividade, da sua autodisciplina face ao trabalho a realizar, da relação especial criada entre o professor e a turma, que levam a uma melhor gestão da turma e do facto dos professores partirem das experiências e interesses das crianças;
- 9- Transferência de aprendizagem, que desencadeia uma predisposição para a aprendizagem em outras áreas do conhecimento, da vida, da escola, da sala de aula, da disciplina e da cidadania (Lopes, 2011, citando Courtney, 1995).

5.5.3. A dimensão pessoal do Educador

A construção da dimensão pessoal do educador é a mola fundamental para o seu aperfeiçoamento profissional e da sua intervenção junto das crianças. Digamos que as diferentes abordagens e pontos de vista da formação e intervenção deste profissional, a serem desenvolvidas nos diferentes contextos educativos, estão inteiramente relacionadas e dependentes da sua dimensão pessoal, daí termos resolvido aprofundar esta dimensão enquanto desencadeadora de toda a práxis do educador.

Jesus Maria Sousa (2000), partindo da observação de práticas pedagógicas de professores, refletiu sobre a necessidade de valorizar a dimensão pessoal do professor/educador enquanto profissional de educação, argumentando que na perspectiva do professor enquanto pessoa, o comportamento e as atitudes específicas observadas devem ser vistos como elementos de mudança que ocorrem da sua relação com o meio envolvente, ao nível da reestruturação da pessoa, ao nível da reorganização do seu próprio meio, ou em ambos os níveis - pessoa e meio. Desenvolveu, então, um modelo teórico que estuda e valoriza o professor/educador enquanto pessoa, o qual assenta em três pilares principais: “o desenvolvimento global”, a “cognitização” e o “equilíbrio entre a preservação de si e a necessidade de relação” (J. Sousa, 2000, p. 214).

Sistematizamos no quadro seguinte as categorias e subcategorias que refletem a dimensão pessoal do professor no que concerne à concetualização positiva de Si (ao nível da realização, da autonomia e da inovação) e à concetualização positiva do Outro (ao nível da dedicação, do respeito pela autonomia do Outro e da empatia) (J. Souza, 2000).

Quadro 19 - Indicadores das categorias e subcategorias da dimensão do professor/educador enquanto pessoa

Conceptualização positiva de Si		Conceptualização positiva do Outro	
Realização	Feliz	Dedicação	Amigo
	Otimista		Responsável
	Alegre		Disponível
	Entusiasta		Solidário
Autonomia	Consciente de si	Respeito pela autonomia do Outro	Aberto
	Seguro de si		Tolerante
	Solucionador de problemas		Compreensivo
	Decisor		Respeitador
Inovação	Crítico	Empatia	Comunicativo
	Criativo		Participativo
	Com projetos		Congruente
	Imaginativo		Social

Nota: Adaptação Sousa, J., 2000, *O professor como pessoa*. Porto: Edições Asa, p. 211, 213.

Como forma de enfrentar melhor os desafios apresentados à educação de infância e/ou educação pré-escolar, um educador, ao conhecer e desenvolver a sua dimensão pessoal, refletindo sobre a necessidade de ter consciência sobre as categorias apresentadas no quadro acima, torna-se mais apto para desenvolver uma práxis pedagógica mais adequada, mais rica e plena de sucessos. Logo, está preparado para aceitar a natureza da criança, nomeadamente no seu direito a brincar ao faz de conta, num contexto de atividade de expressão dramática, assumindo o papel de mediador da

aprendizagem num mundo de fantasia, participando na brincadeira das crianças com respeito, com dedicação, com imaginação e sabedoria.

A expressão dramática vem facilitar a dimensão pessoal (sua e do outro), de afirmação na sua relação com os outros e nas formas de apropriação de situações sociais que favorecem a construção da identidade quer o educador quer as crianças com quem ele interage. No entanto, além da consciência sobre a sua dimensão pessoal, o educador deve refletir sobre as suas competências e atitudes numa dimensão de artista e de pedagogo, sendo que, através destas três dimensões, o educador pode construir a sua prática pedagógica de forma a valorizar a comunicação e as expressões.

5.6. Sintetizando

Neste contexto, a educação pela arte, a expressão dramática e teatro ganham mais importância na educação dos indivíduos de uma comunidade. Contudo, integrar as expressões, nomeadamente a expressão dramática, na educação dos indivíduos de uma comunidade através das propostas curriculares, requer um domínio de vários saberes inerentes à Educação pela Arte, não esquecendo que a expressão dramática acontece potencialmente em contexto de brincadeira, no jogo de faz de conta.

No âmbito da educação de infância, o jogo e a brincadeira são ferramentas importantes de desenvolvimento da aprendizagem e avaliação da criança. Quando discutimos a importância do brincar, urge refletirmos sobre a qualidade do contexto, a valorização do processo e o envolvimento dos adultos. Consideramos que os elementos lúdicos do jogo de faz de conta permitem a oportunidade de desenvolver a criatividade, a linguagem, a experiência, o ensaio, a prática e o desempenho de situações e papéis, entre outros aspetos.

Podemos afirmar que não existe conflito entre os elementos: brincar, aprender, áreas de conteúdos e orientações curriculares. O educador projeta a sua prática pedagógica planificando com as crianças trajetórias promotoras de desenvolvimento, aprendizagem e sucesso, tendo como base os seus saberes teóricos, os seus saberes práticos, as suas ações, as suas crenças, os seus valores e a sua intencionalidade educativa. Assim, a organização intencional dos diferentes espaços, dentro e fora da sala de atividades, é imprescindível para que a criança consiga interagir com os diferentes tipos de materiais, com os colegas e adultos intervenientes do contexto educativo a que

pertence, de forma enriquecedora, autónoma, interessante, significativa e promotora de uma identidade e personalidade.

A situação ideal de aprendizagem será aquela em que a atividade é de tal modo agradável que aquele que aprende a considera simultaneamente trabalho e jogo. Provavelmente torna-se imprescindível conceber e analisar contextos e modalidades de formação que, indo ao encontro de reais necessidades de formação dos educadores, lhes permitam a discussão e experimentação de novas formas de intervenção, nomeadamente no domínio da expressão dramática. Deixamos o alerta para que não escolarizem a expressão dramática, pois trata-se de uma atividade autêntica, promotora de aprendizagem significativa.

A ênfase da especialização disciplinar tem reflexos no trabalho descontextualizado em detrimento de uma perspetiva holística da aprendizagem, em específico, na expressão dramática. Em alguns casos, a lógica sugerida pela pluridocência na educação pré-escolar, reforça as estruturas estereotipadas da cultura escolar, a definição de objetivos, estratégias, programas e mecanismos formais de avaliação. O especialista da disciplina define um programa a desenvolver na sala de aula e, independentemente da dinâmica e estado de alma das crianças, executa-o, sem refletir sobre currículo integrado, interdisciplinaridade e ou transdisciplinaridade. As crianças, por sua vez, adaptam-se à proposta e, independentemente do seu interesse, têm de desenvolver determinadas tarefas para atingirem determinados objetivos.

Do ponto de vista dos papéis dos intervenientes consideramos, pois, que são necessários os seguintes aspetos: do ponto de vista do educador, a mínima interferência na atividade de expressão dramática, visto que basta a sua presença e o agendamento de espaço e tempo curricular para que este tipo de ação aconteça; do ponto de vista das crianças, toda a iniciativa, participação, imaginação criatividade são bem acolhidas. Consequentemente, é necessário refletir sobre o espaço da criança, o espaço do educador e a forma mais adequada de mediação da aprendizagem na atividade de expressão dramática, num mundo de fantasia, de histórias, de contos de fadas e de sonho.

Não devemos instrumentalizar a educação artística, uma vez que promove a sensibilidade, a expressão e a comunicação do corpo e do pensamento num mundo criado e imaginado pela dimensão do “eu” em confronto com “o outro”, num contexto de pertença a um determinado grupo e comunidade, enquanto vetor importante da

educação em geral, o qual envolve o conhecimento de diferentes linguagens artísticas, onde tudo é possível. É só uma questão de imaginação - elemento fundamental na educação onde se misturam os saberes e as práticas. O educador, na atividade de expressão dramática e do teatro, deve trabalhar com as crianças numa relação de proximidade, envolvimento, descoberta de ideias, desempenho de papéis e desenvolvimento de experiências individuais decorrentes do nosso mundo, sendo que cada um tem o seu lugar para criar, vivenciar (através do corpo, da voz, do espaço e dos objetos) e desenvolver o seu poder de comunicação. Neste contexto, surgem diferentes e imprevisíveis formas e situações de expressão consideradas primordiais para a compreensão do mundo que nos rodeia, abrindo portas ao conhecimento estético, à construção de saber, ao desenvolvimento harmonioso e lutando contra a opressão do pensamento, transponíveis para outras situações e vivências da vida.

PARTE 2 – O ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 6 - Metodologia do estudo empírico

O estudo empírico desta investigação de natureza qualitativa pretendeu verificar a dinâmica da atividade de expressão dramática em duas salas de atividades de jardim de infância.

As metodologias de investigação qualitativa são as mais adequadas à compreensão e descrição dos fenómenos que se desenvolvem no interior das escolas (J. Sousa & Fino, C., 2007). Atendendo ao objetivo nuclear do nosso estudo que pretendia verificar a dinâmica da atividade de expressão dramática, há uma absoluta necessidade de desenvolver um estudo de natureza qualitativa. As abordagens qualitativas permitem, ainda, explorar o comportamento humano, as perspetivas e as experiências dos sujeitos estudados.

A fundamentação conceptual da metodologia implicou a leitura de obras de autores de referência como Barañano (2004), Bardin (1979), Bogdan (1994), Nevado (2009), Brazão (2007), Fino (2003), Yin (2005), Sabirón (2006), Fino & J. Sousa (2007), Vasconcelos (1997), J.Sousa (2007).

Num primeiro momento, recorreremos à utilização de técnicas de natureza qualitativa aplicada (entrevista semidiretiva) para contextualizar as práticas pedagógicas de um grupo de quinze educadores de infância, cooperantes da formação inicial, no âmbito da Licenciatura em Educação de Infância, da Universidade da Madeira, compreendendo os seus referenciais teóricos.

Num segundo momento, através de um estudo de caso, seleccionámos dois educadores de infância e analisámos as suas práticas educativas, no que diz respeito ao espaço da expressão dramática enquanto atividade planificada, implementada e refletida. Fez-se o cruzamento das opiniões dos educadores sobre modelos pedagógicos com as conceções teóricas sobre educação de infância. De igual modo, foram analisadas as ações e reações das crianças nos ambientes educativos, organizados pelos educadores, no âmbito da expressão dramática, constatando a importância da mesma no contexto de jardim de infância.

6.1. Objetivos da investigação

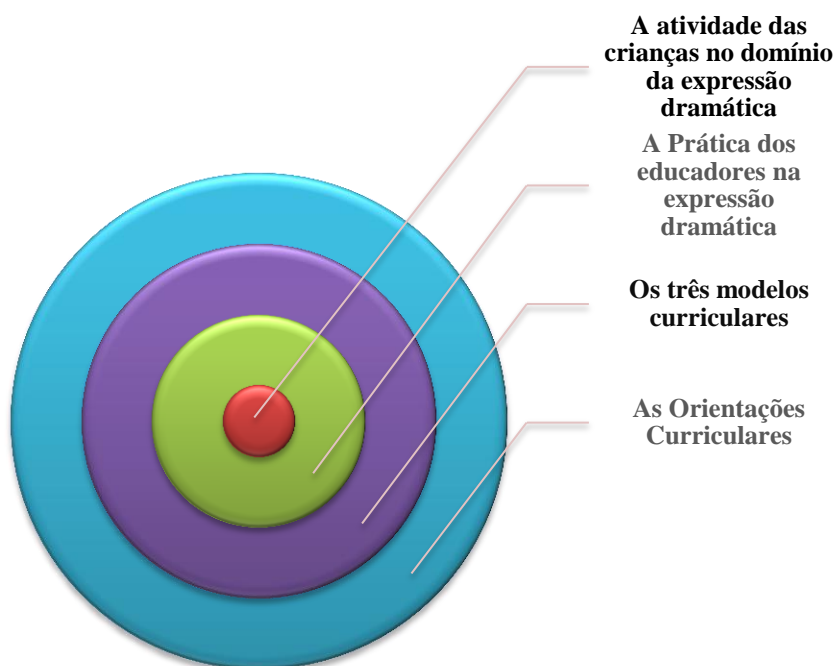
Para a presente investigação definimos os seguintes objetivos:

- 1- Analisar, no âmbito da educação de infância, três modelos curriculares (*High Scope*; Movimento da Escola Moderna; *Reggio Emilia*), à luz de uma educação preconizada na atualidade;
- 2- Compreender a valorização do domínio da expressão dramática na Área da Expressão / Comunicação nos modelos curriculares em estudo;
- 3- Estudar práticas pedagógicas nas componentes de planificação e ação, na Área da Expressão / Comunicação - Domínio da Expressão Dramática;
- 4- Observar a participação das crianças no processo de construção das aprendizagens emergentes, nas práticas em estudo, na Área da Expressão / Comunicação - Domínio da Expressão Dramática.

6.2. Objeto de estudo

Encontrámos como objeto de estudo as práticas pedagógicas lideradas por educadores de infância, cooperantes na Licenciatura em Educação de Infância, da Universidade da Madeira, no âmbito da expressão dramática. Considerámos necessário contextualizar a investigação a partir da análise das orientações curriculares enquanto aspeto mais amplo do referencial da gestão curricular dos educadores de infância, bem como analisar três modelos curriculares estruturantes da proposta curricular do processo educativo na Educação Pré-Escolar. Observámos as práticas pedagógicas sob responsabilidade de dois educadores no âmbito da expressão dramática, dando, ainda, enfoque às atividades das crianças nessas salas. No global, podemos observar, na figura seguinte, o plano geral da investigação, assim como o seu aprofundamento:

Figura 15 – Plano geral do estudo



O círculo exterior corresponde ao ponto de partida do estudo - as orientações curriculares para a educação pré-escolar, enquanto aspecto mais amplo e contextualizador do nosso tema. O círculo seguinte corresponde à análise central dos três modelos curriculares amplamente reconhecidos - *High Scope*, Movimento da Escola Moderna e Modelo *Reggio Emilia*. Logo a seguir, o círculo que corresponde à observação de duas práticas pedagógicas, no Domínio da Expressão Dramática, em contexto de sala de atividade, lideradas pelos dois educadores cooperantes, que referiram desenvolver a sua intervenção tendo como um dos principais referentes teóricos os modelos curriculares *High Scope* e o Movimento da Escola Moderna. O núcleo central corresponde à atividade desenvolvida pelas crianças, nos seus respetivos ambientes educativos, no domínio da expressão dramática. Em torno dos objetivos e do objeto de estudo formulámos questões desencadeadoras do processo investigativo e que apresentamos já em seguida.

6.3. Questões da investigação

Para o desenvolvimento desta investigação partimos das seguintes questões:

- 1 - Qual é a importância dos modelos curriculares para a construção de boas práticas, no âmbito da educação de infância?
- 2 - Que valorização é dada ao domínio da expressão dramática nos modelos curriculares em estudo?
- 3 - Como é que o domínio da expressão dramática é planificado e desenvolvido pelos educadores de infância?
- 4 - Que suportes teóricos e que referenciais são mencionados pelos educadores na planificação, ação e reflexão da expressão dramática na educação de infância?
- 5 - Como é que são os processos de construção das aprendizagens das crianças no domínio da expressão dramática, nos dois contextos educativos observados?

Estabelecendo uma relação entre objetivos, questões e fontes de dados nesta investigação, podemos ver, em síntese o seguinte quadro:

Quadro 20 - Relação entre objetivos, questões e fontes de dados nesta investigação

Objetivos	Questões	Fontes de dados
1- Analisar no âmbito da educação de infância, três modelos curriculares (<i>High Scope</i> ; Movimento da Escola Moderna; <i>Reggio Emilia</i>), à luz de uma educação preconizada na atualidade;	1- Qual é a importância dos modelos curriculares para a construção de boas práticas, no âmbito da educação de infância?	Teoria
2- Compreender a valorização do domínio da expressão dramática na Área da Expressão / Comunicação, em cada modelo curricular em estudo;	2- Que valorização é dada ao domínio da expressão dramática nos modelos curriculares em estudo?	Teoria
3- Estudar práticas pedagógicas nas componentes de planificação e na ação, na área da Expressão / Comunicação - Domínio da Expressão Dramática;	3- Como é que o domínio da expressão dramática é planificado e desenvolvido pelos educadores de infância?	Entrevista, análise documental e registos de observação
	4- Que suportes teóricos e referenciais são mencionados pelos educadores, na planificação, ação e reflexão da expressão dramática na educação de infância?	Entrevista, análise documental Preenchimento de dois instrumentos de autoavaliação: - Educadora A - PIP <i>High Scope</i> - Educadora B – Autoavaliação MEM
4- Observar a participação das crianças no processo de construção das aprendizagens emergentes, nas práticas em estudo, na Área da Expressão / Comunicação - Domínio da Expressão Dramática.	5- Como é que são os processos de construção das aprendizagens das crianças, no domínio da expressão dramática, nos dois contextos educativos observados?	Registos de observação

As duas primeiras questões do estudo correspondem aos dois primeiros objetivos. Do terceiro objetivo decorrem as duas questões de investigação seguintes. O

quarto objetivo é operacionalizado por uma única e última questão. As fontes de dados incluem a revisão teórica e a recolha empírica obtida por entrevistas, observações e análise documental.

6.4. O estudo de caso enquanto método

Escolhemos o método de estudo de caso para analisar as práticas educativas de dois educadores de infância, cooperantes da formação inicial, no que diz respeito ao espaço da expressão dramática enquanto atividade planificada, implementada e refletida, cruzando os dados sobre essas práticas com as conceções teóricas sobre educação de infância. De igual modo, foram analisadas as ações e reações das crianças nos ambientes educativos, organizados pelos educadores, no âmbito da expressão dramática, constatando a sua importância no contexto de jardim de infância.

O desenvolvimento do estudo de caso nesta investigação qualitativa implicou um tempo de observação e participação do investigador no campo, em interação com os diferentes intervenientes da investigação, que permitiu ao investigador a compreensão das conceções e das atitudes dos atores.

Num estudo de caso os fenómenos são analisados num contexto real, sobretudo quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes. As situações são complexas, não podendo haver variáveis de interesse e as fontes de evidência são muitas. É necessário um desenvolvimento prévio de proposições teóricas que orientem a recolha e análise de dados (Barañano, 2004). A análise e a interpretação tentam responder a questões que se inserem no domínio do “como”, do “porquê” e do “qual” de um determinado fenómeno no seu contexto real (Nevado, 2009). Em algumas situações de investigação, os estudos de caso também são pertinentes quando o investigador tem um controlo muito reduzido ou quase nulo sobre os eventos, ou então quando o foco da investigação está relacionado com um fenómeno da vida real que não pode ser manipulado (Yin, 2005). Segundo este autor, qualquer fonte de evidência a utilizar deve reunir os seguintes princípios básicos à recolha de dados:

- 1) Múltiplas fontes de evidência - possibilidade de serem utilizadas diferentes fontes de evidência ao mesmo tempo, permitindo um maior leque de informações;

- 2) Possibilidade de recolher notas para construção da base de dados do estudo de caso que assumem uma variedade de formas, vindas dos resultados das entrevistas, das observações e da análise de documentos;
- 3) Determinação de uma linha de evidência, consistente e coerente, através de referências aos procedimentos metodológicos e aos resultados alcançados (Yin, 2005).

Assim, num trabalho académico, a qualidade da informação recolhida é determinada pelo rigor aplicado na recolha de dados. Para que seja alcançada a credibilidade científica é necessário que o processo de investigação seja orientado por um conjunto de normas que lhe forneça coerência interna e inteligibilidade à formulação de um todo com sentido, cumprindo os fins que o investigador inicialmente se propôs (G. Sousa, 1998).

Segundo o mesmo autor, num estudo de caso, podemos considerar três fases importantes de confrontação entre teoria e prática: a primeira, a fase aberta ou exploratória, cuja construção parte de um plano inicial de ação sucessivamente reformulado ao longo do estudo, na especificação das questões, dos aspetos metodológicos e temáticos a aprofundar; a segunda fase, da delimitação do estudo, onde procede-se à recolha de dados, com instrumentos estruturados e técnicas escolhidas, consoante o contexto ou situação a estudar; a terceira fase na qual ocorre a análise e interpretação sistemática dos dados, decorrendo daí a sistematização de um relatório que vai tomando corpo no decurso do trabalho de campo. Assim, o investigador relata e evidencia aspetos cruciais e relevantes para o estudo.

O estudo de caso, pelas suas características, revela-se também uma metodologia adequada à reflexão sobre as práticas educativas. Os dados obtidos no processo de pesquisa ajudam a compreender as práticas e a reconstruir contextos no espaço do jardim de infância quando refletidos com os educadores intervenientes. Podemos afirmar, então, que a pesquisa realizada apresentou um aspeto colaborativo, uma vez que não era adequado interferir no universo das salas de atividades sem a colaboração e a participação dos educadores. Na entrada no trabalho de campo destacamos os primeiros momentos de contacto, onde os elementos das equipas dos diferentes estabelecimentos de educação de infância, demonstraram forte empatia e receptividade ao trabalho de investigação em desenvolvimento. O mesmo aconteceu aquando da realização da apresentação e integração da investigadora, em todos os momentos

observados e vivenciados nas salas de actividades Violeta e Girassol, junto dos grupos de crianças em situação de observação participada.

No papel de investigador, apercebemo-nos da necessidade de implementar um conjunto de habilidades necessárias ao desenvolvimento do estudo de caso (Yin, 2005):

- Fazer “boas perguntas”;
- Ser bom ouvinte, dando voz aos participantes da investigação;
- Manter-se fiel às próprias ideologias e ao percurso definido na investigação;
- Adaptar-se às situações, reconhecendo-as como oportunidades e desafios;
- Tornar-se consciente do enquadramento histórico e político da educação de infância contextualizando as questões de investigação;
- Observar os contextos respeitando princípios éticos;
- Manter imparcialidade em relação às questões preconcebidas, incluindo as noções teóricas;
- Estar atento a provas contraditórias.

Neste estudo de caso qualitativo, pareceu-nos apropriado utilizar a observação participante enquanto técnica para a recolha dos dados. Por esse motivo passamos a explaná-la no ponto seguinte.

6.5. A observação participante

A observação participante foi introduzida na pesquisa social pelos antropólogos nos estudos das chamadas “sociedades primitivas”, sendo amplamente utilizada nas pesquisas sociais e educacionais e nas investigações etnográficas (Gil, 1999). O conceito de “Observação Participante” surge por volta dos anos 50-60 entre os etnosociólogos, com necessidade de discutir os fundamentos da sua prática (Lapassade, 1991). A etnografia é evocada no modo como se procede à descrição de uma cultura, de uma comunidade exótica ou de uma sala de aula (Matos, 1995). Embora este estudo não seja etnográfico, a observação participante é utilizada enquanto técnica, para permitir ao observador representar o principal e mais confiável elemento de recolha, seleção e interpretação de dados, estando integrado na situação observada. Ao interagir na observação do fenómeno estudado num longo período, atribui um valor primordial ao instrumental humano.

A implicação do investigador no campo de observação pode ser regulada com os mecanismos de participação e distanciamento. A ação do investigador - observador - apresenta as etapas de escolha do terreno, a sua entrada no campo, os papéis assumidos, as condições de observação e de trabalho de equipa, a tomada de notas, a descoberta do esquema principal, a relação com a comunidade estudada, a redação e a publicação, (Lapassade, 2001).

Neste âmbito, Junker (1995), referido por Lapassade, (2001a), distingue quatro variantes de observação participante: o participante completo - quando o observador participa nas atividades que pretende observar; o participante observador - quando as atividades observadas não se submetem às atividades em que o observador participa; o observador participante - quando as atividades a observar são do domínio público, podendo o observador dispor de uma variedade de meios de acesso à informação; o observador completo - quando as atividades estão para além do observador, como por exemplo, as atividades de dinâmica de grupo que decorrem em laboratório, com o observador por detrás de um vidro.

Neste domínio, Lapassade refere que:

A observação participante representa uma ferramenta de trabalho e não um modo particular de observação (...) a observação participante patenteia um aspecto fundamental da pesquisa no terreno, uma vez que o estudo das interações entre os investigadores e os práticos se revela um elemento crucial em todo o processo (Lapassade, 2001, p.24).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os estudos que recorrem à observação participante e à entrevista em profundidade, sendo bons exemplos de investigação qualitativa, devem apresentar cinco características:

- 1 - A situação natural, enquanto fonte direta de dados, sendo o investigador um instrumento - chave da recolha de dados;
- 2- A descrição dos dados recolhidos em forma de palavras ou imagens e não números. A descrição funciona bem enquanto método de recolha de dados. Na sua redação o investigador inclui pormenores sensíveis, aparentemente desconexos mas intrinsecamente ligados como um todo;
- 3- Os investigadores interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos. Tendem a analisar os dados de forma indutiva. As abstrações são construídas na medida em que os dados se vão agrupando;

4- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores dão relevância aos diferentes sentidos de vida dos seus informantes. O objetivo é perceber, compreender o modo como as pessoas experimentam e interpretam as suas experiências no mundo social;

5- A condução da investigação deve assumir um processo de diálogo, travado entre investigador e informantes, de uma forma não neutra.

Podemos, então, afirmar que a investigação qualitativa é um método de estudo da sociedade que se concentra na forma como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem, conhecendo, então, o pensamento dos seres humanos. À investigação qualitativa interligam-se expressões como Escola de Chicago, interacionismo simbólico, fenomenologia, estudo de caso, perspectiva interior, etnometodologia, ecologia e método descritivo, com conceções e aplicações variadas, conforme a época e os investigadores (Bogdan & Biklen, 1994).

Em síntese, nesta investigação utilizámos a observação participante enquanto técnica para observarmos diretamente a dinâmica das salas de atividades, as práticas pedagógicas de duas educadoras e também analisámos as ações e as reações das crianças nos ambientes educativos, organizados pelos educadores, no âmbito da expressão dramática. Assim, neste estudo, a técnica da observação participante pareceu-nos a mais apropriada para a recolha dos dados qualitativos. Salientamos que o observador representou o papel principal na recolha, na seleção e na interpretação de dados, fazendo também parte da situação observada, ao interagir na observação do fenómeno estudado durante um ano letivo. O contexto e as interações com os informantes - crianças e adultos - ganharam uma dimensão acrescida e necessária para a compreensão das evidências a analisar na investigação.

A recolha de dados implicou a construção e a aplicação de instrumentos que passamos a apresentar no ponto seguinte.

6.6. Os instrumentos utilizados

Num primeiro momento, recorreremos à utilização de uma entrevista semidiretiva para identificar os referenciais teóricos das práticas pedagógicas dos educadores de infância, cooperantes no curso de Licenciatura em Educação de Infância e ainda compreender a emergência da expressão dramática na dinâmica da sala de atividades.

Num segundo momento, através de um estudo de caso, realizámos a observação participante. Para o efeito, seleccionámos dois educadores de infância, cooperantes da formação inicial e analisámos as suas práticas educativas no que diz respeito ao espaço da expressão dramática enquanto atividade planificada, implementada e refletida. Aplicámos no final da observação participante, dois instrumentos de autoavaliação sobre a implementação dos modelos curriculares (Educadora A - PIP Perfil de implementação do modelo curricular *High Scope*; Educadora B - Autoavaliação do modelo curricular MEM), na presença da investigadora. Estes instrumentos constitui uma fonte de informação e de consciencialização da proximidade das práticas a cada um dos modelos curriculares.

Fez-se, então, o cruzamento das referências que os educadores vão deixando sobre modelos pedagógicos e conceções teóricas sobre educação de infância e, finalmente, analisaram-se as ações e as reações das crianças nos ambientes educativos, organizados pelos educadores, no âmbito da expressão dramática, constatando a sua importância no contexto de jardim de infância.

6.6.1. A entrevista semidiretiva - o guião construído

Indagar o terreno (face aos objetivos, ao objeto e às questões de investigação) é trabalho do investigador. Para esse propósito, a entrevista semidiretiva surge como uma técnica de grande relevância e pertinência na investigação de dimensão qualitativa, por ser uma das formas de recolha de dados, mais utilizada nas pesquisas sociais. A utilização da técnica de entrevista ultrapassa a simples recolha de dados, pois estabelece um confronto entre as condições reais e o pensamento sobre si, possibilitando uma nova forma de ver e de se perceber a realidade e proporcionando a aproximação entre os entrevistados e o investigador numa interação importante para este sem estabelecer uma relação hierárquica entre eles. A entrevista semidiretiva define-se, por relação às observações previamente feitas pelo investigador ou por um quadro de referência anterior, adequada ao aprofundamento de um determinado domínio (Ghiglione, 1997).

Apresentamos um quadro sobre a construção e a operacionalização da entrevista semidiretiva:

Quadro 21 - Síntese da construção do guião de entrevista

Instrumento	Pressupostos	Questões	Operacionalização
Entrevista semidiretiva sobre a prática do educador de infância cooperante.	- Existência de referenciais teóricos que suportem a prática pedagógica, tais como as curriculares na Educação Pré-escolar e outras.	- Que orientações teóricas segue quando planifica e desenvolve a sua prática pedagógica? - Gostaria que nos dissesse de que modo as orientações curriculares são importantes para si? - Tem a preocupação de abordar todas as áreas de conteúdo? - E relativamente às estratégias que as orientações curriculares indicam, segue-as, inspira-se nelas?	- Dê-nos exemplos da aplicação das orientações curriculares na sua prática pedagógica.
	- Existência de modelos curriculares de suporte à prática pedagógica.	- Que modelos curriculares conhece no âmbito da Educação de Infância? -As suas práticas seguem as orientações de algum modelo curricular? De que forma? - Se sim, que dificuldades e que facilidades encontra na implementação desse modelo?	- Dê-nos exemplos concretos dessas afirmações.
	- A emergência da Expressão Dramática na sala de atividades.	- De que modo a expressão dramática emerge na dinâmica pedagógica da sala de atividades? - Como interliga a Expressão Dramática com a dinâmica pedagógica nas diferentes áreas de atividade na sala? - De que forma a sua prática na expressão dramática expressa o modelo curricular que tomou como referência?	- Relate-nos situações da sua prática onde seja visível a atividade de expressão dramática.

A entrevista realizada nesta investigação partiu do esquema apresentado no quadro acima, previamente estruturado, que, no entanto, não foi rigorosamente aplicado, pois a interação entre os entrevistados e a investigadora deu-se de forma natural tendo esta desenvolvido, oportunamente, as adaptações e as intervenções necessárias, a escuta, a perceção e as inferências do investigador em relação às conceções dos entrevistados, no que diz respeito às categorias analíticas adotadas neste estudo. Através dos dados recolhidos pela entrevista foi possível identificar categorias empíricas, construindo uma interpretação do discurso dos entrevistados. Nesta investigação, a entrevista semidiretiva foi utilizada para contextualizar as práticas pedagógicas dos educadores de infância cooperantes no curso de Licenciatura em Educação de Infância.

6.6.2. O diário de bordo eletrónico

Dissemos anteriormente que, nas observações realizadas, procurámos estabelecer uma interação direta com os contextos observados, cujas ações e relações constituíram os principais objetos de observação e registo (Fino, 2003). Estes registos

foram feitos em diário de bordo eletrônico, o qual representa um poderoso instrumento para anotação dos referentes contextuais e das situações observadas com o propósito de serem posteriormente utilizadas na análise da compreensão do objeto investigado.

Nesta investigação, utilizámos o diário de bordo eletrônico para registar os dados recolhidos na observação participante referentes às práticas lideradas por dois educadores de infância, cooperantes da formação inicial. Assim, analisámos as suas práticas no que diz respeito ao espaço da expressão dramática e foram, também, analisadas as ações e reações das crianças nos ambientes educativos, organizados pelos educadores, no âmbito da expressão dramática, constatando-se a importância desta no contexto de jardim de infância. O diário foi usado como método de recolha de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjetivas do pesquisador e análise de práticas pedagógicas.

O diário etnográfico é utilizado nas abordagens qualitativas de pesquisa educacional/social. Não deixando de fora a subjetividade, opõe-se às abordagens quantitativas e positivistas. Este veio a assumir um estatuto de instrumento de pesquisa, e uma técnica com diferentes especificidades ao serviço dos investigadores, podendo funcionar como instrumento na formação profissional, melhorando as didáticas e o desenvolvimento pessoal dos docentes, como método de pesquisa e como dispositivo de ação no planeamento da actividade promotora de mudanças e práticas de avaliação. No entanto não impede o facto de este instrumento poder ser escrito por qualquer ator social que esteja sensibilizado para as relações sociais vivenciadas (Brazão, 2007).

A pertinência da utilização do diário enquanto instrumento de pesquisa já foi atrás justificada sublinhando-se que, a partir dos registos efetuados num diário de bordo, existe a possibilidade de uma reflexão conjunta, que traz vantagens para os atores envolvidos nos processos de investigação, entre as quais a quebra dos problemas de comunicação, o aumento da fluência de informação, a criação de compromisso social e uma maior dinâmica nos processos de interação.

Neste estudo, a construção de um diário de bordo eletrônico permitiu satisfazer os seguintes aspetos:

- O registo imediato dos dados durante o tempo em que o investigador se encontra no terreno;
- A reunião do maior número de dados possível no mesmo suporte eletrônico;
- A apresentação simultânea de todos os dados;

- O acesso, arquivo e mobilidade facilitados, ao utilizar equipamento informático portátil.

Utilizámos nesta investigação o diário etnográfico eletrónico, um *software* construído por Brazão (2007), na fase descritiva e na fase interpretativa. Na primeira, procedeu-se ao registo descritivo de informações obtidas. Na segunda, organizámos os dados, de forma a dar resposta às questões de investigação, onde o investigador e outros protagonistas fazem uso de referentes que consideram oportunos, analisam e interpretam a descrição dos fenómenos em estudo. São, em última análise, processos progressivos de triangulação de fontes, instrumentos e informações para assegurar a pertinência da informação elaborada (Brazão, 2007).

O descritivo sobre a realidade observada é o ponto de partida para a credibilidade dos resultados e do processo de investigação (Sabirón, 2001).

6.6.3. As grelhas de autoavaliação das práticas das Educadoras A e B

Adaptámos dois instrumentos a partir dos referenciais de implementação e avaliação do PIP Perfil de implementação do programa do modelo curricular *High Scope* e da lista de Autoavaliação do modelo curricular do MEM na Educação Pré-Escolar, ambos em forma de grelha. Propusemos às educadoras das duas salas de atividades – sala Violeta e sala Girassol - o seu preenchimento na presença da investigadora, no sentido de refletirmos conjuntamente a proximidade entre as suas práticas e os modelos mencionados por elas como seus referenciais. Passamos a discriminar as componentes presentes em cada um deles:

PIP Perfil de implementação do programa do modelo curricular High Scope:

Ambiente físico; rotina diária; interação adulto-criança; interação-adulto-adulto.

Autoavaliação do modelo curricular do MEM na Educação Pré-Escolar:

Cenário pedagógico - Áreas de Trabalho, Rotina diária e semanal, Instrumentos de Pilotagem;

Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa - avaliação dos instrumentos de pilotagem, acolhimento em Conselho,

planificação da semana e do dia, distribuição de tarefas, avaliação e planificação em conselho ou balanço semanal no conselho de 6ª feira;

Trabalho de aprendizagem curricular por projetos educativos de produção, de pesquisa e de intervenção - Sustentação, participação e acompanhamento, Projetos;

Circuitos de Comunicação - Comunicações de trabalhos;

Trabalho Curricular Comparticipado pelo Grupo / Animação Cultural;

Princípios estratégicos da intervenção educativa.

Estes instrumentos contribuíram para a reflexão e consciencialização dos modelos curriculares enquanto gramáticas pedagógicas dos educadores.

6.7. O percurso da investigação

O desenvolvimento desta investigação no campo empírico implicou a realização de várias etapas e fases de que executámos o seguinte plano:

Quadro 22 - Etapas e fases da investigação

Etapas e fases da investigação		Aspetos desenvolvidos
Desenho e Planificação		<ul style="list-style-type: none"> - Negociação dos objetivos da investigação. - Definição do modelo teórico a adotar. - Definição das opções metodológicas. - Construção de instrumentos. - Guião de entrevista semidiretiva. - Negociação da entrada no campo de investigação. - Pedido de autorização. - Contacto com as instituições de educação de infância.
Desenvolvimento da investigação	Entrada no terreno	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de um relatório negociado: estabelecer laços de confiança; integração no grupo; calendarização das observações. - Apresentação dos objetivos e condições.
	Permanência nos locais a observar	<ul style="list-style-type: none"> - Ações de observação e intervenção para alcançar os objetivos. - Controlo de feedback. - Incorporação de reajustes.
	Sistematização do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporação do processo de investigação. - Parecer da educadora A e da educadora B. - Autoavaliação da educadora A e educadora B face aos modelos curriculares apontados como referência. - Análise interpretativa dos dados. - Despedida dos informantes.
Feedback do trabalho		<ul style="list-style-type: none"> - Compromisso com as equipas dos dois estabelecimentos de educação de infância em comunicar os resultados alcançados em sessão conjunta.

Definimos os objetivos da investigação, o modelo teórico a adotar, as opções metodológicas do estudo de caso qualitativo; construímos o guião de entrevista

semidiretiva e optámos pelo diário de bordo como instrumento de registo para a observação participante.

Visto que necessitávamos de uma autorização para permanecermos no local a estudar, negociámos a entrada no campo de investigação através da formalização de um pedido de autorização à Secretaria Regional da Educação e Cultura - SREC, hoje denominada de Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos - SRERH e às instituições de educação de infância onde pretendíamos desenvolver o projeto de investigação. Procedemos às entrevistas a um grupo de quinze educadores cooperantes da Universidade da Madeira. Deste grande grupo, seleccionámos dois educadores e contactámos as instituições de educação de infância onde trabalhavam. Fizemos a nossa integração no grupo, estabelecendo laços de confiança, apresentámos os objetivos e as condições da nossa ação e negociámos uma calendarização para as observações com os educadores das salas de atividades Violeta e Girassol. Durante a nossa permanência, desenvolvemos ações de observação participante, Procedendo à realização de registos em diários de observação e sistematizando a restante informação em textos de resumo. Ao longo de todo este processo colaborámos no contexto observado, sempre que solicitado. Demos por terminado o processo de observação participante, em junho de 2011, despedindo-nos dos educadores e das crianças. Finalmente, incorporámos no relatório de investigação a informação recolhida, analisando e interpretando os dados de campo, tendo estabelecido um compromisso com as equipas dos dois estabelecimentos de educação de infância em comunicar oportunamente os resultados alcançados com esta investigação. Todo este percurso descrito anteriormente durou aproximadamente quatro anos letivos, consoante demonstra o quadro seguinte:

Quadro 23 – Plano de intervenção do investigador

Ano letivo	Ação	Forma
2008/2009	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação e aprovação do projeto de doutoramento- Levantamento dos dados para a seleção dos 15 educadores cooperantes envolvidos no estágio do curso de Licenciatura em Educação de Infância	<ul style="list-style-type: none">- Análise documental- Análise dos protocolos de estágio da UMa para seleção dos candidatos.
2009/2010	<ul style="list-style-type: none">- Construção de um plano teórico para a tese- Levantamento dos dados sobre os referenciais teóricos presentes nas práticas do grupo de 15 educadores cooperantes	<ul style="list-style-type: none">- Pesquisa bibliográfica.- Entrevista semidiretiva.
2010/2011	<ul style="list-style-type: none">- Observação da prática de dois educadores cooperantes que desenvolviam a sua intervenção utilizando referenciais do modelo curricular <i>High Scope</i> e do modelo MEM- Observação da ação das crianças nas atividades de expressão dramática	<ul style="list-style-type: none">- Observação participante.- Diário etnográfico.- Autoavaliação da educadora A e B face aos modelos curriculares utilizados.
2011/2012	<ul style="list-style-type: none">- Sistematização dos dados- Elaboração do relatório de investigação	<ul style="list-style-type: none">- Descrição do processo.

A descrição deste quadro espelha o itinerário realizado e permite visualizar a distribuição temporal do trabalho efetuado ao longo da investigação.

6.8. A análise dos dados

Os dados recolhidos, através das técnicas anteriormente descritas foram processados diferenciadamente de acordo com os seguintes passos: análise documental, tratamento de entrevista, tratamentos dos dados de observação, tratamento dos dados de autoavaliação das educadoras A e B, pelo que passamos a explicitar o modo de análise utilizado de acordo com a proveniência dos dados.

6.8.1. A análise documental

A análise documental representou mais uma técnica de recolha de dados utilizada neste estudo que exigiu uma análise dos documentos a que tivemos acesso (projetos, planificações e relatórios de atividade), de modo a compreender o objeto investigado, possibilitando o confronto entre as intenções teóricas, anunciadas nos documentos e os dados recolhidos, por meio das observações e das entrevistas. A nossa opção pela análise documental como uma técnica de recolha de dados desta

investigação justificou-se para contextualizar o campo de estudo e identificar informações factuais nos documentos, a partir de questões levantadas pelo investigador. Procurou-se ampliar a análise e corrigir informações obtidas noutros instrumentos de recolha já referidos, como a entrevista semidireta e a observação participante, fatores que consideramos importantes na análise de dados de uma pesquisa qualitativa.

Assim, realizámos uma recolha documental dos dados que nos pareceram pertinentes, nomeadamente, sobre o projeto educativo de estabelecimento, o projeto curricular de grupo e o relatório anual de atividades. Analisámos os documentos relacionados com a prática pedagógica de cada educador, através da análise de conteúdo e, ainda, alguns produtos realizados pelas crianças. Para isso foram valorizados os artefactos de significado contextual para a compreensão das realidades estudadas, como desenhos, pequenas construções de expressão plástica, construção de fantoches e discursos vários, proferidos pelas crianças durante a execução das atividades.

6.8.2. O tratamento da entrevista semidiretiva

Nesta investigação foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, por unidades de significação. A técnica de análise de conteúdo era inicialmente aplicada às pesquisas na área da comunicação dos *media* nos Estados Unidos, predominantemente no aspeto quantitativo. Naquela época, o material analisado era oriundo dos órgãos de imprensa. Procurava-se quantificar a frequência de surgimento de certo conteúdo nas mensagens ou textos analisados. Atualmente, esta técnica é aplicada nos estudos empíricos das investigações com abordagens quantitativas e qualitativas. A análise de conteúdo é aplicada a diversos fins, podendo variar de acordo com os procedimentos e a natureza do objeto estudado (Bardin, 1979).

A categorização, levada a cabo neste trabalho, procurou evidenciar dados significativos na análise de conteúdo, descritos a seguir, identificados nas unidades de discurso das entrevistas proferidas pelos educadores cooperantes. Estes dados, uma vez analisados, relacionaram as categorias teóricas e empíricas e favoreceram uma interpretação, identificando o que foi mais relevante na compreensão do objeto investigado.

Para um registo mais fidedigno, os dados das entrevistas foram gravadas em áudio. Deste modo, foi possível identificar, nos trechos dos discursos dos sujeitos

entrevistados, os conteúdos relacionados às categorias analíticas adotadas, fazendo parte do processo de categorização utilizado nesta investigação. As categorias teóricas adotadas no trabalho representaram o nosso referencial de análise.

Após a transcrição total das entrevistas, gravadas em áudio mp3, procedeu-se à análise de conteúdo por item temático. Analisámos as entrevistas semidiretivas a quinze educadores cooperantes do Curso de Licenciatura em Educação de Infância da Universidade da Madeira (UMa), tendo por base um guião de entrevista semidiretiva, previamente elaborado, cujas questões orientadoras, que levaram à sua construção, apresentamos no seguinte quadro:

Quadro 24 – Guião da entrevista semidireta

1- Que orientações teóricas segue quando planifica e desenvolve a sua prática pedagógica? - Gostaria que nos dissesse de que modo as orientações curriculares são referência para si? - Tem a preocupação de abordar todas as áreas de conteúdo? - E, relativamente às estratégias que as orientações curriculares indicam, segue-as, inspira-se nelas?
2 - Que modelos curriculares conhece no âmbito da Educação de Infância? - As suas práticas seguem as orientações de algum modelo curricular? De que forma? - Se sim, que dificuldades e que facilidades encontra na implementação desse modelo?
3 - De que modo a expressão dramática emerge na dinâmica pedagógica da sala de atividades? - Como interliga a Expressão Dramática com a dinâmica pedagógica nas diferentes áreas de atividade na sala? - De que forma a sua prática na expressão dramática expressa o modelo curricular que tomou como referência?

Recorremos, também, à codificação das entrevistadas utilizando a designação de Educador 1 até Educador 15, a fim de obtermos excertos de texto associados a cada um dos educadores cooperantes no sentido de facilitar a análise de conteúdo dos discursos. Construámos, então, as seguintes categorias de análise:

Para a questão 1 - Que orientações teóricas segue quando planifica e desenvolve a sua prática pedagógica?, identificámos as categorias: Referências ao documento das Orientações Curriculares; Referências a autores e temas em educação de infância; Referência a metodologia de trabalho de projeto; Referências à formação inicial e contínua; Referências gerais de ação.

Para a questão 2 - Que modelos curriculares conhece no âmbito da Educação de Infância?, reconhecemos as categorias: Referências ao modelo *High Scope*; Referências ao modelo MEM; Referências ao modelo Montessori; Referências às práticas de João de Deus; Desconhecimento e dificuldade em implementar

modelos curriculares; Expetativas de formação no âmbito dos modelos curriculares.

Para a questão 3 - De que modo a expressão dramática pode ser valorizada na educação de infância?, identificámos as categorias: Jogo simbólico espontâneo da criança; Jogo simbólico com intervenção do educador; Jogo dramático; Sombras chinesas; Movimento e Música; Considerações gerais sobre a emergência da expressão dramática.

Após o tratamento do discurso dos educadores cooperantes realizámos a síntese dos resultados obtidos.

6.8.3. O tratamento dos dados da observação participante e da autoavaliação das educadoras A e B

Conforme foi já afirmado, do ponto 6.5.3 deste relato de investigação, no registo da observação participante utilizámos o diário etnográfico eletrónico, construído por Brazão (2007) que foi decisivo para a credibilidade dos resultados e do processo de investigação.

Na fase descritiva, elaborámos o registo dos contextos e das situações decorrentes das práticas pedagógicas observadas por forma a proceder posteriormente à análise de toda a informação recolhida.

Na fase interpretativa, fizemos uso de referentes considerados oportunos, como os fenómenos do ambiente educativo observado, analisados e interpretados progressivamente, tendo o cuidado de triangular os dados vindos dos informantes.

A análise do fenómeno deve ser efetuada sob várias perspetivas, a partir de diversas fontes de dados, ou seja, do processo de triangulação (Graue & Walsh, 2003). Este obtém-se por procedimentos sucessivos de cruzamento de fontes, instrumentos e informações que asseguram a pertinência da informação recolhida, fazendo a diferença entre a investigação interpretativa e o conhecimento proveniente da experiência vivida. Aquilo que é diariamente observável refere-se ao imediatamente visível, mas a observação do ponto de vista do investigador, enquanto observador atento, só se obtém pela natureza sistemática da descrição rica em pormenores, com o enfoque mais explícito no assunto (Brazão, 2007).

No momento final da nossa presença nas duas salas de atividades – sala Violeta e sala Girassol - propusemos às duas educadoras o preenchimento de um instrumento de autoavaliação, no sentido de refletirmos conjuntamente a proximidade entre as suas práticas e os modelos mencionados por elas como seus referenciais. Procedemos a uma análise posterior e a uma interpretação descritiva dos dados obtidos.

Capítulo 7 - Os sujeitos e os contextos deste estudo

7.1. Os educadores cooperantes do curso de formação inicial de Licenciatura em Educação de Infância, escolhidos para este estudo

Através da análise dos protocolos estabelecidos entre a SREC, hoje denominada de SRERH, e a UMa, no ano letivo 2008/2009, seleccionámos um grupo de educadores cooperantes, conforme podemos ver detalhadamente na tabela abaixo:

Tabela 1 - Caracterização profissional das educadoras de infância

Educadora	Instituição	Anos de serviço (2011)	Formação Inicial	Instituição formadora	Data de conclusão da formação inicial	Formação contínua/ complemento de formação científica e pedagógica - educação de infância ou Pós-Graduação (instituição)	Habilitação académica
Educador 1 (Educadora A)	A	26	Bacharelato	Escola de Magistério Primário do Funchal	1985	Sim – Universidade da Madeira	Licenciatura
Educador 2	A	26	Bacharelato	Escola de Magistério Primário do Funchal	1985	Sim – Universidade da Madeira	Licenciatura
Educador 3	A	12	Licenciatura	Universidade da Madeira	1999	Não	Licenciatura
Educador 4	A	26	Bacharelato	Escola de Magistério Primário do Funchal	1985	Sim – Universidade da Madeira	Mestrado
Educador 5	A	26	Bacharelato	Escola de Magistério Primário do Funchal	1985	Sim – Universidade da Madeira	Licenciatura
Educador 6	A	26	Bacharelato	Escola de Magistério Primário do Funchal	1985	Sim – Universidade da Madeira	Licenciatura
Educador 7	A	11	Licenciatura	Universidade da Madeira	2000	Não	Licenciatura
Educador 8	A	8	Licenciatura	Universidade da Madeira	2003	Não	Licenciatura
Educador 9	B	11	Licenciatura	Universidade da Madeira	2000	Não	Licenciatura
Educador 10	B	12	Licenciatura	Universidade de Aveiro	1999	Não	Licenciatura
Educador 11	C	21	Bacharelato	Escola Superior de Educação da Madeira	1990	Sim – Universidade da Madeira	Licenciatura
Educador 12 (Educadora B)	C	11	Licenciatura	Escola Superior de Bragança	2000	Sim - ESE de Lisboa	Pós – Graduação Educação Especial
Educador 13	C	12	Licenciatura	Universidade de Aveiro	1999	Não	Licenciatura
Educador 14	C	18	Bacharelato	Escola Superior de Educação da Madeira	1993	Sim – Universidade da Madeira	Licenciatura
Educador 15	C	11	Licenciatura	Universidade da Madeira	2000	Não	Licenciatura

Nota: Tabela atualizada em 2011 a partir dos dados dos anexos técnicos do protocolo estabelecido entre a UMa e a SREC em 2008.

A escolha do grupo de educadores cooperantes decorreu da análise dos anexos técnicos do protocolo existente entre a Secretaria Regional de Educação e Cultura denominada atualmente SRERH e a Universidade da Madeira, pelo que seleccionámos os quinze educadores cooperantes até então no desenvolvimento do Estágio no último ano de funcionamento do Curso de Licenciatura em Educação de Infância da UMA, como supervisores da prática pedagógica. Estes educadores desempenhavam funções pedagógicas nas instituições de Educação de Infância do Bairro da Nazaré, na cidade do Funchal, nomeadamente o Infantário “O Carrocel”, a Pré-Escolar da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da Nazaré e o Infantário “O Girassol”, que na tabela anterior correspondem, respetivamente, à instituição A, à instituição B e à instituição C.

O grupo de educadores cooperantes envolvidos neste estudo contava à data com tempo de serviço docente compreendido entre oito e vinte e sete anos. Todos os educadores possuíam licenciatura, de entre os quais, um apresentava mestrado em Supervisão Pedagógica e outro apresentava uma pós-graduação em Educação Especial. A maioria dos educadores concluiu a Licenciatura em Educação de Infância ou o Curso de Complementos de Formação Científico-Pedagógica em Educação de Infância na Universidade da Madeira, encontrando-se na terceira fase (7 a 25 anos de carreira) de desenvolvimento profissional, caracterizada como fase da diversificação, ativismo e questionamento no percurso profissional do docente, segundo Huberman, verificável no trecho seguinte:

As pessoas lançam-se então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. (...) Os professores nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas (Huberman, 2006, pp. 41, 42).

Com efeito, esta fase dá lugar a que os docentes se coloquem em questão em relação à sua prática pedagógica e ao seu meio envolvente. Os sinais desta atitude de questionamento podem acontecer desde “uma ligeira sensação de rotina até uma crise existencial efectiva face à prossecução da carreira” (*idem*). Para melhor compreender este pensamento apresentamos, de forma muito sintética, as tendências, que marcam as fases e o percurso profissional e pessoal dos professores:

Quadro 25 - O Ciclo de vida profissional do professor

Anos de Carreira	Fases / temas da Carreira
1 - 3	Entrada; tateamento; Descoberta
4 - 6	Estabilização, consolidação de um reportório pedagógico
7 - 25	Diversificação; “Ativismo”; Questionamento
25 - 35	Serenidade, distanciamento afetivo; conservantismo
35 - 40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Nota: adaptado de Huberman, M. 2006, *O ciclo de vida profissional dos professores*. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* pp. 31-62. Porto Porto Editora.

O quadro acima apresenta um breve resumo dos elementos a refletir em cada fase da vida profissional do professor, consoante um determinado período de tempo, sabendo que este percurso não é único e que existem outros estudos e portanto outros caminhos (Huberman, 2006).

7.2. Os contextos e as práticas dos dois educadores cooperantes selecionados para observação no estudo de caso

De entre este grupo de educadores de infância, seleccionámos dois deles para observação, direta e participante, em estudo de caso, das suas práticas pedagógicas no âmbito da expressão dramática e dos seus grupos de crianças dentro da sala de atividades, os quais serão, a partir deste momento, denominados educadora A e educadora B, conforme o quadro seguinte explicita:

Quadro 26 - Seleção dos educadores para a observação das práticas pedagógicas na atividade de expressão dramática

Educadores e Grupos de Crianças
- Educadora A (inspira-se na abordagem do modelo <i>High Scope</i>) - Grupo de crianças A
Educadora B (inspira-se em práticas do modelo Movimento da Escola Moderna - MEM) - Grupo de crianças B

As educadoras selecionadas para o estudo de caso apresentavam o seguinte perfil profissional: A Educadora A - Possuía, em 2011, 26 anos de serviço, tendo-se formado com Bacharelato no Curso de Educadores de Infância pela Escola de Magistério

Primário do Funchal e licenciado pela Universidade da Madeira no Curso de Complemento de Formação para Educadores de Infância; Educadora B – Possuía, em 2011, 12 anos de serviço, tendo-se formado com Bacharelato no Curso de Educadores de Infância pela Escola Superior de Bragança e concluído, em 2006, uma Pós-Graduação em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa.

7.2.1. Os contextos e as práticas da educadora A

Quando questionámos a educadora A, na primeira entrevista realizada sobre os referenciais teóricos da sua prática, recolhemos a seguinte informação:

...Um modelo único e de forma integral não. Mas como já disse tento seguir algumas orientações do modelo *High Scope*, e as orientações curriculares. Até porque para mim é um bocado difícil... pois tem a ver com a nossa prática e experiência e eu acho que ainda conheço pouco sobre o modelo *High Scope*... para aplicar de forma plena... (Entrevista à Educadora A, maio 2009).

Esta educadora pertencia à equipa da sala Violeta, do Infantário “O Carrocel”, composta por duas educadoras e duas ajudantes. O seu horário de trabalho era geralmente realizado alternadamente entre manhã e tarde, reunindo-se diariamente, à hora do almoço com a sua colega educadora, a fim de passar o testemunho da intervenção realizada com o seu grupo de crianças. Em relação à forma como planificava a sua ação educativa, referiu o seguinte:

...Nós, eu e a minha colega planificamos mensalmente, tendo em conta o projeto curricular de grupo e de estabelecimento. É feita uma previsão das atividades a desenvolver perante as temáticas a desenvolver pela metodologia de míni projetos. Depois fazemos uma reflexão antes de planificar a seguinte. Semanalmente fazemos outra planificação onde integramos as sugestões das crianças. Podemos dizer que a planificação é flexível e sempre que não a realizamos fazemos a reestruturação necessária.

Estes documentos são afixados no placard da sala e consultado por todos os pais. Quando planificamos temos presente as OCEPE e os princípios do Modelo *High Scope*, escutando e perguntando às crianças o que gostariam de fazer. (Diário de bordo, 21-10-2010).

Na construção da sua prática pedagógica, referenciou as OCEPE, a metodologia de trabalho de projeto e a abordagem ao modelo curricular *High Scope*, como principal referencial teórico-prático.

Em junho de 2011, aquando do terminus da observação participante realizámos uma reflexão conjunta (educadora e investigadora) sobre a prática pedagogia

desenvolvida inspirada no modelo curricular mencionado anteriormente. Para tal utilizámos o documento *Perfil de Implementação do Programa - PIP*, estruturado em quatro pontos: o ambiente físico, a rotina diária, a interação adulto - criança e a interação adulto – adulto.

Em relação ao ambiente físico a educadora revelou primazia à definição das áreas de trabalho, organizadas de forma lógica, com materiais suficientes e variados para o trabalho curricular das crianças. Observámos, para um melhor funcionamento no modelo curricular *High Scope*, que as áreas poderiam ser reorganizadas de acordo com os percursos de aprendizagem das crianças do grupo, ao longo do ano letivo. Os materiais poderiam ser sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.

Em relação à rotina diária, a educadora referiu realizá-la como prioritária, em situações de pequeno e grande grupo, de forma a criar tempos de planeamento, desenvolvimento e reflexão (revisão). Este tempo para a sistematização poderia, no nosso entender ser mais valorizado de forma a proporcionar a concretização dos planos individuais das crianças.

Em relação à interação adulto-criança, a educadora revelou desenvolver uma atitude supervisiva (encorajando a interação, a resolução de problemas) no grande e no pequeno grupo, durante a realização das diferentes atividades. Face ao mencionado, consideramos importante melhorar a observação das ações das crianças em contexto de jogo, para poder fornecer de forma mais adequada as ajudas necessárias.

Em relação à interação adulto-adulto a educadora referiu que o pessoal docente utiliza um processo de planificação e avaliação em equipa, comunicando e envolvendo os pais neste processo. No entanto a implementação do currículo poderia ser melhorada através da reflexão partilhada em equipa. Não existem registos escritos sistematizados na forma como é proposto pelo modelo curricular *High Scope* (CAR - registo de avaliação da criança e COR - registo da observação da criança).

Podemos dizer que não existe uma implementação plena do modelo curricular *High Scope*, havendo a necessidade de refletir em equipa e em contexto de formação contínua, os processos vigentes.

7.2.1.1. Breve caracterização do Infantário “O Carrocel”

De forma a contextualizar o espaço onde decorreu o processo de observação e recolha de dados relacionados com a prática pedagógica da educadora A, achámos pertinente referir que o Infantário “O Carrocel” fica afastado do centro da cidade do Funchal, a aproximadamente três quilómetros, situado no bairro habitacional da Nazaré, na freguesia de São Martinho, muito próximo do Infantário “O Girassol”. Sobre esta instituição de educação de infância referiu-se no Projeto Educativo do Carrocel 2009/2013 que:

Esta instituição da rede pública foi construída em 1988 e engloba duas valências: Creche e Jardim de Infância. A população abrangida é proveniente do Bairro da Nazaré, mas a maioria é oriunda de outras zonas do Concelho do Funchal, e também de outros concelhos da ilha da Madeira (R. Fernandes, et al, 2009, p. 13).

No espaço circundante a esta instituição de educação de infância encontrava-se o Centro de Saúde, uma loja dos CTT, uma instituição bancária, algumas lojas de pequeno comércio de roupa e outros artigos, vários cafés, um supermercado, uma igreja, o quartel militar RG3 (Regimento de Guarnição n.º 3), a escola do 1º ciclo do ensino básico com pré-escolar da Nazaré, várias instituições de educação de infância públicas e privadas, nomeadamente o infantário “O Girassol”, o infantário “As Primaveras”, o infantário “Escola João de Deus” e todo o complexo habitacional do Bairro da Nazaré. No que diz respeito ao tipo de habitação, ela era composta, na sua maioria, por blocos de apartamentos de três, quatro e cinco andares, apresentando alguns sintomas de desgaste e mau estado ao nível da pintura e dos espaços verdes. Verificou-se o cuidado de manter os espaços públicos próximo ao Infantário em boas condições e em segurança. As instalações interiores do infantário “O Carrocel” apresentavam manutenção recente e um ambiente muito acolhedor e agradável. Tinha cinco salas de creche e três salas de jardim de infância e zonas com serviço de apoio distribuídas num único piso, com corredores que estabeleciam a ligação com todos estes espaços. Qualquer uma das salas e zonas de serviços estavam equipadas de forma a dar uma resposta educativa de qualidade às crianças, tendo em conta as suas características, interesses e necessidades. Este infantário tinha um espaço exterior descoberto, pavimentado, cercado de vegetação e com vários aparelhos fixos, destinados à atividade física e lúdica das crianças. Uma parte deste espaço era destinado às crianças da creche e a outra às crianças do jardim de infância, com um escorrega, um carrossel, mesas e

bancos de jardim, um labirinto, dois balancés, promotores da atividade lúdica e psicomotora da criança. Segundo a diretora, o corpo docente do infantário era empenhado e demonstrava vontade em aprender e desenvolver experiências enriquecedoras para as crianças tendo esta sublinhado que:

... há colegas que já tentam integrar na sua prática aspetos metodológicos e fundamentam a sua prática pedagógica segundo os princípios do modelo *High Scope*. Digamos que neste momento existe quer da minha parte, quer da maioria dos educadores, uma proximidade e interesse em implementar o modelo curricular *High Scope*. Gostaria muito de desenvolver aqui no Carrocel, em contexto de formação para a equipa, uma reflexão e aprofundadamente o modelo curricular *High Scope*, quer com os educadores da valência creche, quer com os da valência jardim de infância (Diário de bordo, 25-11-2010).

Por ser também a coordenadora do Projeto Educativo de Estabelecimento - PEE, e quando questionada sobre este assunto, a diretora mencionou que todos os atores educativos estiveram envolvidos no processo de elaboração, divulgação, implementação e avaliação do Projeto Educativo do Infantário “O Carrocel” no quadriénio de 2009/2013. Neste âmbito, apresentamos o seguinte extrato de uma conversa estabelecida com a diretora:

Tivemos muito trabalho na elaboração deste projeto educativo a ser concretizado. Primeiro elaboramos questionários para fazermos um diagnóstico ao trabalho desenvolvido nesta instituição e fazermos um levantamento de problemas. Fizemos um inquérito para os pais, outro para o pessoal não docente e ainda outro para o pessoal docente. Esta fase levou algum tempo mas valeu a pena (Diário de bordo, 25-11-2010).

O projeto educativo deste estabelecimento, iniciado em 2009, e com data de finalização prevista para 2013, tinha como meta principal trabalhar as seguintes vertentes:

- A vida em segurança e com saúde enquanto condição imprescindível para viver feliz na sua comunidade. Neste ponto, é necessário conhecer e refletir a educação para a saúde e formas de prevenção de acidentes nos diferentes contextos onde estão inseridos;
- A interiorização de valores, importantes ao bem-estar, tais como a afetividade, a responsabilidade, o respeito, a cooperação, a participação, entre outros;
- A construção de um espírito crítico facilitador do desenvolvimento de uma educação para a cidadania.
- Os saberes sobre o mundo no âmbito da educação ambiental, pois é preciso proteger o planeta Terra, para isso é imprescindível refletir sobre pequenas mudanças a fazer nas casas, na escola, na cidade onde vivem (R. Fernandes, et al, 2009).

Podemos compreender, ainda, o ideário do estabelecimento “O Carrocel”, no Projeto Educativo de Estabelecimento, através do seguinte pensamento:

... é importante lembrar que as propostas pedagógicas deveriam conter uma única frase “TODA A CRIANÇA DEVERÁ SER FELIZ NO INFANTÁRIO” e o que faz uma criança feliz no infantário é deixá-la brincar, cantar, pintar, esculpir ou dançar. ACREDITAMOS que deve ser essa uma das tarefas dos profissionais que atuam com as crianças (R. Fernandes, et al, 2009, p. 10).

Conforme referiu a diretora, os pais estavam muito satisfeitos com a resposta educativa prestada pelo infantário e, numa conversa, mencionou que:

...O grupo de crianças que frequenta o infantário é muito heterogéneo do que diz respeito ao poder económico, ao meio familiar e sociocultural. Isto é, temos crianças que apresentam muitas carências a vários níveis e outras que pertencem a meio considerados muito favoráveis. Tentamos responder a esta diversidade, sempre em parceria com a família e outras instituições envolvidas no processo educativo das crianças, nomeadamente o Centro de Saúde, a Direção Regional de Educação Especial, a Segurança Social. (Diário de bordo, 21-10-2010).

7.2.1.2. Organização do espaço da sala Violeta

A sala Violeta que, apresentava uma área de cinquenta metros quadrados organizados em diferentes áreas de trabalho, é uma sala com duas grandes janelas que permite a entrada de luz natural. Possuía, também, dois placards para exposição dos trabalhos das crianças e outro, utilizado apenas pela equipa, para colocar todas as informações e registos da dinâmica pedagógica da sala, nomeadamente a planificação mensal e semanal, o quadro de aniversário, a lista de presenças e o horário das atividades orientadas por outros docentes (educação física, educação musical e inglês).

Figura 16– Placard informativo: instrumentos de registo de atividades na sala Violeta



A sala de atividades Violeta estava dividida em áreas definidas e demarcadas, refletindo as OCEPE e o modelo *High Scope*, contribuindo, assim, para a aprendizagem ativa da criança. No Relatório Anual de Atividades do ano letivo 2010/2011 da sala Violeta do Infantário Carrocel consta o seguinte:

Partindo da observação do grupo de crianças com que trabalhamos e atendemos às suas necessidades, interesses e características, elaboramos o Projeto Curricular de Grupo com base nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar e no Currículo do *High Scope* (E. M. Correia, C., 2009, p. 3).

Este aspeto foi também referido na primeira entrevista realizada à educadora:

...Um modelo único e de forma integral não. Mas como já disse tento seguir algumas orientações do modelo High Scope, e as orientações curriculares. Até porque é um bocado difícil pois tem a ver com a nossa prática e experiência e eu acho que conheço pouco do modelo high scope... para aplicar de forma plena (...) (Entrevista à Educadora A, maio 2009).

Na sala Violeta existiam as seguintes áreas:

- A área dos jogos, com blocos lógicos, jogos de encaixe, jogos de construção, puzzles, dominó, jogos de memória, jogos de enfiamentos, entre outros. Os jogos estavam organizados numa estante, ao alcance das crianças. O espaço para a realização dos jogos era o tapete ou a mesa, consoante o tipo de jogo. Nesta área podiam trabalhar 10 crianças no máximo, sem que houvesse prejuízo na realização dos diferentes jogos.

Figura 17– Áreas de trabalho da sala Violeta: jogos



- Área da casinha das bonecas, um espaço, tipo T0, com zonas definidas como sendo a cozinha, o quarto de dormir e o vestuário com roupas e outros adereços. Existiam bonecas e bonecos colocados nas cadeiras e na cama como se fossem os habitantes mais jovens desta casa. Na cozinha, os armários verdes estavam cheios de materiais, nomeadamente panelas, frigideiras, pratos, talheres, copos, chávenas, bule, cafeteira, eletrodomésticos, toalhas, aventais e peças de comida em plástico (ovos, bifes, hambúrguer, batata frita, legumes, frutos, etc.). Tinham, ainda, um fogão com forno, um lava loiça, um frigorífico e uma mesa redonda com quatro cadeiras. Em cima de uma prateleira do armário, um vaso com uma planta de interior verdadeira, muito bem cuidada. No quarto de dormir existia uma cama, uma alcofa, uma mesinha de cabeceira, uma cómoda, dois telefones, um espelho, uma caixa de maquilhagem, uma arca com vários tipos de roupa (inclusive roupa de cama), um vestuário com roupa para os bonecos e outros adereços, nomeadamente chapéus e carteiras. Estava estipulado que só poderiam utilizar este espaço, em simultâneo, quatro a cinco crianças. No entanto, conforme o jogo de faz de conta as crianças poderiam convidar mais um ou dois elementos.

Figura 18– Áreas de trabalho da sala Violeta: casinha das bonecas



- A área da garagem era composta por uma estrutura de madeira com rampas de acesso ao rés-do-chão e com três andares ligados por rampas. Havia, também, um tapete com trajetos de estradas estampadas, um cesto com vários tipos de carros desportivos, carros de carga, carros de bombeiros, carros de polícia, carros de corrida, entre outros. Estava estipulado que só poderiam utilizar este espaço, em simultâneo, duas a três crianças.

Figura 19– Áreas de trabalho da sala Violeta: garagem



- A área de expressão plástica apresentava os materiais ao alcance das crianças, colocados em estantes e caixas com tintas de várias cores, colas, pincéis, lápis de cor, bolas de plasticina coloridas, folhas de papel, carolinas, papel crepe, material de desperdício, etc. Nesta área estavam três mesas retangulares e cadeiras, distribuídas em “L”, para a realização das atividades de expressão plástica. Encontravam-se, também, as pastas individuais das crianças onde, semanalmente, eram arquivados os trabalhos que

depois eram levados para casa, no final do ano letivo, por cada criança. Estava estipulado que só poderiam utilizar este espaço, em simultâneo, seis crianças.

Figura 20– Áreas de trabalho da sala Violeta: expressão plástica



- A área da biblioteca tinha uma estante cheia de livros, de histórias variadas, todos eles em boas condições. Era um espaço onde as crianças podiam sentar-se comodamente nas almofadas coloridas e numa cadeira tipo pufe. Geralmente neste espaço estavam quatro crianças, no máximo. Aqui as crianças tiveram a oportunidade de conversar, ler e contar histórias.

Figura 21– Áreas de trabalho da sala Violeta: biblioteca



- A área do acolhimento era denominada, também, por área do tapete. Ali decorriam as reuniões e atividades de grande grupo para planificar e refletir sobre o trabalho realizado. Era neste espaço que acontecia o conto e reconto de histórias, realizado pela

educadora. Esta área foi utilizada para a realização de atividades de expressão dramática e jogos de construção.

Figura 22– Áreas de trabalho da sala Violeta: acolhimento

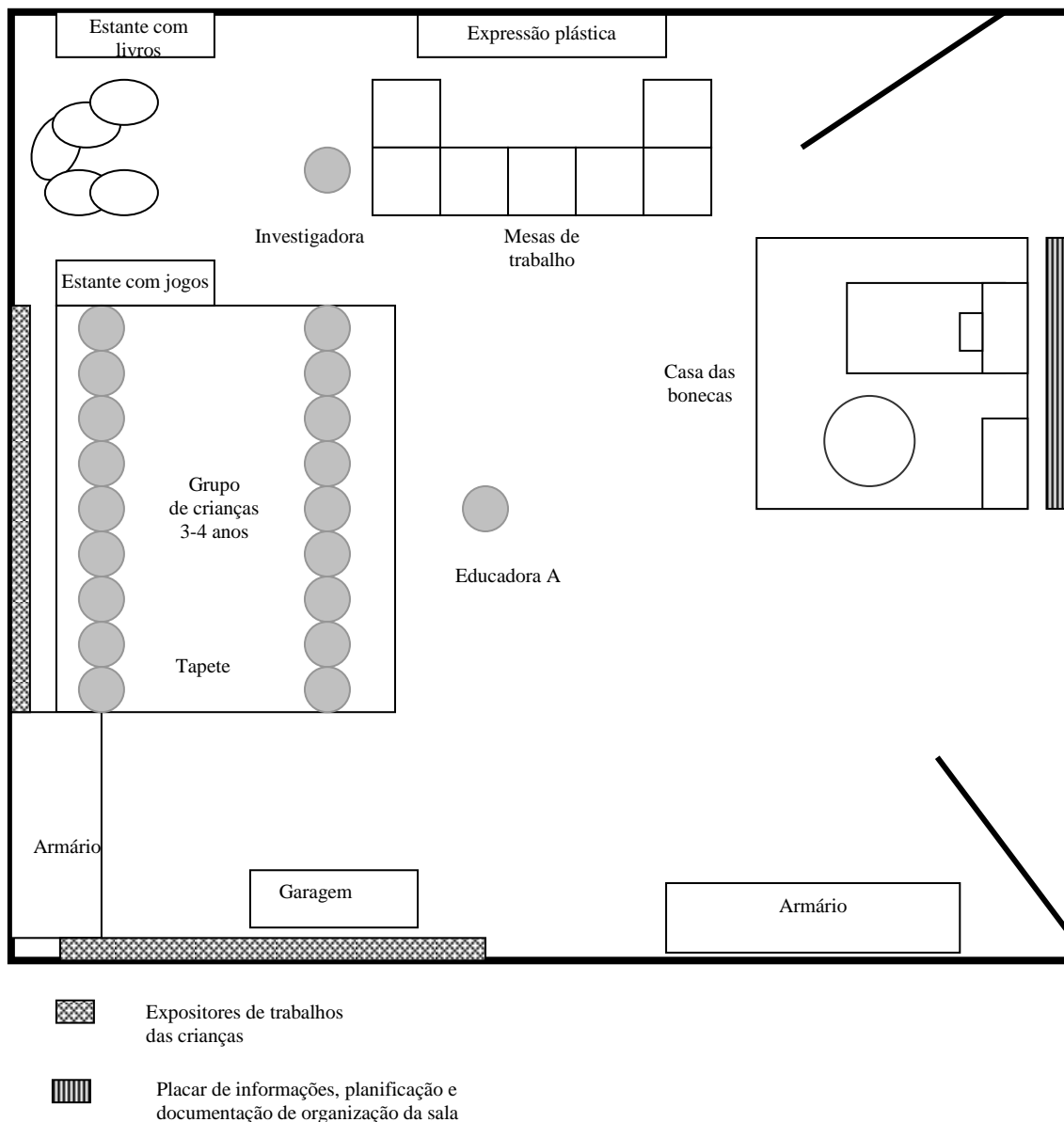


Ao questionarmos a educadora sobre a forma como organizava as áreas de trabalho, esta respondeu:

... são aquelas que habitualmente se encontram em todas as salas de jardim-de-infância. Quando vim para esta sala estas áreas já estavam criadas, não senti necessidade em alterá-las. Esta organização está de acordo com a nossa intenção de desenvolver uma abordagem High Scope. A minha preocupação foi disponibilizar os materiais, em número e quantidades suficientes para todas as crianças, de maneira a provocar interesse nas crianças e negociar com elas o número de crianças, em simultâneo, que poderiam frequentar as diferentes áreas. Estipulamos o número quatro a cinco crianças para a área da casinha das bonecas, biblioteca e três a quatro crianças para a garagem. A área dos jogos e da expressão plástica pode variar consoante o tipo de atividade que desenvolvermos (Diário de bordo, 22-11-2010).

Para melhor compreensão do espaço físico da sala apresentamos, em síntese, a distribuição das diferentes áreas nesta sala de atividades, mobiliário essencial e utilização do espaço pelas crianças, educadora e investigadora no momento do acolhimento, através da seguinte planta:

Figura 23 - Planta da sala violeta



Conforme podemos observar, as crianças sentavam-se no tapete em duas filas virados para a frente, de forma a estarem atentos nos momentos de planificação, de reunião, de escolha das áreas para trabalharem livremente e nos momentos do conto de histórias. As áreas da sala estavam organizadas de forma a que as crianças se pudessem movimentar facilmente entre elas. A investigadora sentava-se numa posição estratégica de forma a poder observar sem interferir na dinâmica da sala (ressalvando-se as situações em que fosse, espontaneamente, solicitada a sua participação).

7.2.1.3. O dia-a-dia da sala Violeta

A atividade letiva da sala Violeta começava por volta das 9:00 h da manhã, até às 17.00h. Durante a manhã havia um período de intervalo para o lanche, seguido de um tempo de recreio, assim como na parte da tarde.

No início da manhã, às 8:00 h, as crianças começavam a chegar ao Carrocel acompanhadas por um dos familiares (pai, mãe, avó, tio, tia, irmão, irmã, entre outros) e eram recebidas na sala polivalente, ou na própria sala, sempre com um sorriso da educadora ou da auxiliar de educação, num contexto de conversa informal sobre o bem-estar da criança (comeu bem, dormiu bem, etc.). Por vezes, algumas crianças chegavam com sono ou com desejo de ficar com a mãe ou pai. Nesses momentos, a educadora interferia, pegando, por vezes, na criança ao colo e explicava à criança como deveria reagir naquelas situações, como por exemplo:

... Olha enquanto a mãe vai trabalhar nós vamos brincar com os meninos, hoje vamos ter uma surpresa na sala... vai ser bom! E penso que hoje a mamã vem mais cedo buscar-te. Vá diz adeus à mamã, dá um abracinho... vamos... (Diário de bordo, 1-10-2010).

Enquanto esperavam umas pelas outras, as crianças estavam a brincar livremente na área da biblioteca, na área dos jogos (no tapete) e na área da expressão plástica a trabalhar com plasticina. Conforme chegava uma criança, a educadora dizia, por exemplo:

Educadora - Olá bom dia! Então está tudo bem?...um beijinho...Olha, que preferes fazer? Plasticina, jogos ou ver livros na biblioteca?
Criança - Quero ir para a biblioteca.
Educadora - Muito bem. Então vai, já lá estão dois amiguinhos. (Diário de bordo, 1-10-2010).

Ainda, quando estavam na sala polivalente, podiam visionar um vídeo na televisão e, ainda, correr, saltar e conversar.

Por volta das 9:15 h, normalmente o grupo estava quase completo. Então a educadora organizava as crianças no tapete e todos cantavam os bons dias, de forma alegre e bem-disposta. Quando surgia interesse por parte das crianças em cantar diferentes canções, num momento de conversa, onde as crianças tinham a oportunidade de referir algo que as preocupasse, de relatar algum incidente, em mencionar algum desejo, a educadora correspondia às solicitações das crianças. Esta reunião no tapete era transformada num momento de diálogo, onde as crianças tinham oportunidade de comunicar em grande grupo. Neste espaço a educadora recordava, ainda, alguns

trabalhos realizados no dia anterior, principalmente aqueles que precisavam ser continuados e apresentava, de uma forma geral, o trabalho do dia. Existia quase sempre uma atividade proposta pela educadora ou atividades programadas que faziam parte da planificação da semana e ainda atividades livres desenvolvidas nas diferentes áreas da sala. A duração deste momento de reunião no tapete durava entre 15 a 40 minutos, consoante o interesse das crianças em conversar. Por vezes, depois da conversa, surgia o momento de contar uma história.

Nalguns momentos e de forma a recordar as regras de comunicação em grande grupo, a educadora tentava cativar a atenção das crianças para os assuntos que estavam a ser discutidos em grande grupo:

Educadora: então meninos estão a ouvir o que o colega está a dizer? Como estão a conversar com os colegas do lado, parece-me que não ouviram nada... vamos lá ouvir com atenção ... quando falamos todos ao mesmo tempo, não conseguimos ouvir nada... (Diário de bordo, 7-10-2010).

A conversa com as crianças era geralmente baseada num tópico proposto pela educadora, consoante a planificação previamente realizada ou nos acontecimentos de natureza sociocultural que estavam a acontecer no jardim de infância ou na comunidade. No entanto, as crianças naturalmente conversavam sobre várias situações que iam vivenciando. No momento final do diálogo, as crianças escolhiam as áreas onde iam trabalhar, conforme o registo seguinte:

Após o momento de acolhimento a educadora pergunta:

Educadora: Hoje estão todos os cantinhos da sala abertos. Quem quer ir para a garagem? E para a biblioteca? Para a casinha das bonecas vão os meninos que esta semana ainda não tiveram essa oportunidade... vocês já sabem como é.

Há sempre um grande grupo que quer ir para a área da casa das bonecas. Então a educadora escolhe quatro crianças, justificando o porquê da sua escolha.

Educadora: A área mais solicitada é a da casinha das bonecas, depois os jogos, a garagem, as histórias e a expressão plástica. Tenho de ter cuidado para que o grupo que vai trabalhar na casinha seja o mais variado possível, tentando que haja igualdade de oportunidades (Diário de bordo, 22-11-2010).

As atividades livres nas diferentes áreas da sala realizavam-se logo após o acolhimento, com a duração aproximada de 45 minutos. Em simultâneo, decorria uma atividade orientada pela educadora, em pequeno grupo. As crianças ficavam a circular entre as atividades livres, nas diferentes áreas, ou na atividade orientada pela educadora. Os adultos da sala faziam a supervisão das brincadeiras das crianças. Geralmente o grupo da casinha das bonecas ficava nesta atividade até à hora do lanche, sem querer ir fazer outra atividade.

O Francisco, Joana, Vânia, Isabel estavam na área da casinha das bonecas. As meninas estão todas entusiasmadas a tratar do bebé, a colocar o babete, a fazer a papa, colocavam alguns objetos numa mochila, “o bebé pode precisar...”.

A Isabel tratava do bebé com o Francisco.

A Joana veio trazer-me o seu bebé... (Diário de bordo, 26-11-2010).

Figura 24 – Atividade das crianças na casinha das bonecas



Por volta das 10:15 h era a hora do lanche da manhã. Nesse momento, as crianças eram convidadas a arrumar um pouco a sala, ficando alguns materiais preparados para dar continuidade a outras atividades.

Após o lanche era a hora do recreio. Geralmente, o grupo de crianças tinha um momento de recreio durante a manhã e outro durante a tarde. A duração do recreio dependia das condições meteorológicas, da dinâmica das atividades da sala e, também, da solicitação das crianças:

Crianças - quero ficar mais um bocadinho, ainda não andei de escorrega
Criança - espera, ainda não acabamos o jogo... vou dar só mais uma corrida
Criança - Podemos ficar aqui até a hora do almoço? Hoje está sol... vamos buscar os jogos e ficamos aqui (Diário de bordo, 19-11-2010).

As crianças normalmente brincavam livremente no recreio, o adulto fazia a supervisão de modo a evitar conflitos, manter a segurança, evitar quedas ou outros acidentes. No entanto, os adultos também participavam nas atividades de recreio sempre que eram solicitados pelas crianças. É de salientar que o tempo de recreio era muito desejado pelas crianças, por isso a chuva no tempo de recreio era sempre motivo de tristeza.

...o resto do grupo foi para a polivalente ver um vídeo, pois não podiam ir para o recreio por causa da chuva.
Isabelinha - Ana, hoje não podemos ir brincar para a rua porque está chuva... não gosto de chuva na hora do recreio....
Investigadora - Pareces triste...

Isabelinha – Sim, eu estou um bocadinho triste... e os meus amigos também. Mas a Elisabete disse que na parte da tarde não vai chover... não sei... vais ao café?

Ana – Sim, vou ... então até já.

Isabelinha – Eu vou para a sala polivalente ver um vídeo, não gosto muito... era melhor ficar na sala... (Diário de bordo, 22-11-2012).

Figura 25 – Atividade das crianças no recreio



Por volta das 11:00 h, as crianças retomavam as suas atividades em contexto de sala ou polivalente, quer de educação física ou outra atividade calendarizada.

Às 12:00 h era a hora de almoço. As crianças, acompanhadas pelos adultos, dirigiam-se à casa de banho para lavar as mãos e colocar o babete. Algumas crianças já não apreciavam o uso de babete:

Criança - Eu já não sou bebé. Em casa no almoço eu uso guardanapo para limpar a boca a minha mana é que usa babete.

Adulto: Sabes, se não colocas o babete podés sujar a roupa e depois fica a cheirar mal... e não vais gostar. É melhor usares, no próximo ano já não precisas de usar babete (Diário de bordo, 19-11-2010).

À medida que as crianças terminavam a refeição do almoço, iam conversando informalmente umas com as outras e com os adultos da sala. Quando mais de metade do grupo acabava de almoçar, um dos adultos da equipa da sala acompanhava-as à casa de banho e, em seguida, para a sala Violeta. Por volta das 13.30 h permaneciam nas suas camas a repousar. Na parte da tarde, por volta das 15.00 h, era hora de levantar, pentear o cabelo, ir à casa de banho e deslocar-se ao refeitório para lanchar. Logo de seguida, iam até ao recreio ou então participavam numa atividade previamente programada. As crianças regressavam ao seio familiar entre as 17.00 h e as 18.30 h. Na imagem seguinte podemos observar as crianças em situação de jogo na área da garagem e na área dos jogos, onde estas simulam acidentes de viação, passeios, proprietários de automóveis,

condutores de carros de polícia em alta velocidade, entre outras situações, assim como com os jogos de construção.

Figura 26 – Atividade das crianças: garagem e jogos



7.2.1.4. O Grupo de crianças da sala Violeta

O grupo de crianças da sala Violeta era composto por dezoito crianças, dez meninas e oito meninos, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

Consultámos o projeto curricular de grupo 2010/2011 e vimos que 89% das crianças eram oriundas do Concelho do Funchal e 11% de outras localidades, nomeadamente Câmara de Lobos e Caniço. Da consulta realizada ao projeto educativo de grupo, referente ao ano letivo 2010/2011, vimos que a caracterização das crianças estava organizada segundo as áreas das OCEPE – formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo. Sendo assim, apresentamos os seguintes extratos redigidos pela educadora:

Área de Formação pessoal e Social – ...Este grupo de crianças tem vindo a demonstrar alguma dificuldade na compreensão de algumas regras estabelecidas para uma vivência harmoniosa na sala de atividades da sala e consequentemente no respeito pelo outro. Aprender a partilhar e a cooperar é um trabalho moroso e passa pela sensibilização, pelo respeito pelos direitos, diferenças e características próprias de cada criança... sendo este um dos nossos principais objetivos... Tem-se demonstrado um grupo autónomo no que diz respeito às suas decisões e às suas escolhas e iniciativas... Ao nível da socialização interagem e adaptam-se a situações novas, são alegres, simpáticas interessadas e afetivas (E. Correia, & Menezes, C., 2010, p. 42).

Área de Expressão e Comunicação – O grupo apresenta grande interesse e motivação pelas atividades relacionadas com esta área, desde novas experiências, meios e materiais diferentes e diversificados, que apelem à imaginação e criatividade, vivenciando diferentes formas e atitudes corporais... As crianças mostram-se capazes de reproduzir melodias, cantar e dançar, mas demonstram dificuldade em escutar e criar atendendo à sua inibição, principalmente se estiverem em situação de destaque. No domínio da linguagem, o grupo mostra-se muito participativo, utilizando a articulação e dicção adequada à idade, à exceção de uma criança que demonstra muita dificuldade. Relativamente à matemática o grupo é capaz de identificar, classificar e seriar objetos pela cor, tamanho e quantidades... (E. Correia, & Menezes, C., 2010, pp. 42,43).

Área do Conhecimento do Mundo – O grupo demonstra ser conhecedor das características do meio circundante ao infantário e grande curiosidade em saber mais. (...) Demonstra alguma atitude crítica em relação aos factos, situações e acontecimentos, formulando questões e avançando possíveis respostas. Atendendo ao seu interesse e curiosidade o grupo é capaz de memorizar facilmente factos, situações e assuntos relacionados com as temáticas abordadas na sala de atividades, construir diálogos e registar aprendizagens(...) (E. Correia, & Menezes, C., 2010, pp. 43,44).

Quanto à avaliação, cada criança possuía um dossier individual de avaliação onde eram registados todos os dados de vária natureza, nomeadamente, sobre os pais e ambiente familiar, os interesses, as características pessoais e as necessidades educativas nas aprendizagens a adquirir.

Em síntese, as crianças deste grupo precisavam de ajuda do adulto para a realização das suas rotinas e nas escolhas das atividades das diferentes áreas da sala. Uma das crianças com Necessidades Educativas Especiais apresentava paralisia cerebral e na realização das suas tarefas e rotinas, precisava quase sempre do acompanhamento de um adulto da sala, beneficiando, semanalmente, do apoio de uma Educadora da Educação Especial e, também, de uma Terapeuta Ocupacional. As crianças deste grupo gostavam mais de brincar na área da casinha das bonecas, de ouvir e ler histórias, de brincar na área da garagem, de brincar com jogos, de jogar à bola no recreio e de fazer atividades de expressão plástica (plasticina, pinturas e desenhos). Em termos de intervenção, segundo a educadora, era prioritário trabalhar aspetos relacionados com as regras e a autonomia nas rotinas da sala. Um terceiro aspeto importante a trabalhar era a capacidade de atenção e concentração nas tarefas.

7.2.1.5. O Projeto Curricular de Grupo 2010/2011 – Sala Violeta

Este documento orientador da gestão curricular teve em conta o Projeto Educativo do Estabelecimento (PEE), cuja temática predominante a ser desenvolvida no ano letivo 2010/2011 foi a “Segurança – Educação para a Prevenção de Acidentes”.

O Projeto Curricular de Grupo foi elaborado pelas educadoras da sala em colaboração com o Conselho de Docentes. Pelativamente a este documento as educadoras Elizabete Correia e Carla Menezes apresentaram a seguinte estrutura:

1. Introdução - Teve como referências principais o projeto educativo de estabelecimento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as características específicas do grupo de crianças da sala Violeta. Pretendeu promover o trabalho colaborativo e os modos de articulação e atuação dos diferentes profissionais envolvidos no processo educativo das crianças (E. Correia, & Menezes, C., 2010, p. 3).
2. Caracterização do grupo – Partiu da caracterização familiar/sociocultural e da avaliação do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, tendo como reportação as três grandes áreas das OCEPE sendo aí sistematizada toda a informação sobre o grupo de crianças (E. Correia, & Menezes, C., 2010, p. 42).
3. Fundamentação das opções educativas - Sustentou-se em vários aspetos a prática pedagógica, nomeadamente, a sua formação inicial e contínua, a sua experiência profissional, os princípios das OCEPE e, ainda, a abordagem ao *High Scope*. Estavam presentes a aprendizagem pela ação (iniciativa na metodologia de trabalho de projeto de experiências-chave), a interação adulto-criança (estratégias de interação, encorajamento e resolução de problemas e conflito), o ambiente de aprendizagem (áreas, materiais e armazenamento), a rotina diária (planear, fazer, rever, tempo em grande grupo e tempo em pequeno grupo) e a avaliação (trabalho de equipa, registos ilustrativos diários, planeamento diário, avaliação da criança). Eram também fundamentadas a importância e a complexidade do papel do educador no desenvolvimento do ato educativo, de forma a responder aos objetivos definidos para a educação pré-escolar apresentados na Lei-Quadro para a educação pré-escolar em 1997 (E. Correia, & Menezes, C., 2010, p. 45).
4. Metodologia - referiu-se a dinâmica de atividades em grande grupo, em pequeno grupo e individualmente, estando explicitada a metodologia de trabalho de projeto, principalmente nos momentos de desenvolvimento dos mini-projetos na sala de atividades e de articulação entre o projeto curricular de grupo e o projeto educativo da

instituição. A criança era considerada elemento competente e ativo no desenvolvimento da sua aprendizagem e a família um dos parceiros mais importantes em todo o processo educativo das crianças (E. Correia, & Menezes, C., 2010, p. 47).

5. Organização do ambiente educativo - Implicou a reflexão sobre a forma de gestão do espaço, do tempo, dos recursos e do grupo. Sendo assim, o projeto curricular preconizava a organização da sala em áreas (casinha das bonecas, garagem, jogos, biblioteca, expressões e tapete/acolhimento) segundo a abordagem ao *High Scope*. Os recursos materiais foram distribuídos nas diferentes áreas de forma a responder às necessidades e interesses das diferentes crianças. A gestão do tempo apresentou alguma flexibilidade e obedeceu a uma rotina diária, a um espaço de atividades orientadas pelo educador e a outro de atividades livres lideradas pelas crianças. O espaço físico envolvente, dentro da instituição, foi organizado de forma a dar uma resposta de qualidade a todas as crianças deste grupo e de todas as outras que o frequentam (E. Correia, & Menezes, C., 2010, pp. 48-52).

6. Intenção de trabalho para o ano letivo - Pretendeu-se, durante este ano letivo, desenvolver um trabalho cooperativo com todos os intervenientes no processo educativo das crianças, sistematizando-se um conjunto de objetivos e estratégias tendo em conta as áreas curriculares das OCEPE. Para o efeito, foram construídos instrumentos de gestão das atividades, de registo das avaliações individuais sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e calendarizados momentos de reflexão em equipa sobre o trabalho realizado de carácter diário, quinzenal e mensal.

7. Previsão de procedimentos de avaliação - Tratou-se de um processo contínuo que permitiu corrigir e adequar a intervenção às características, interesses e necessidades das crianças. Esta avaliação foi realizada em equipa com as famílias das crianças e com as crianças durante a realização das atividades.

8. Relação com a família e outros parceiros educativos - Foi criado um clima de confiança e empatia com os pais que foram convidados a participar em alguns momentos de atividades dinamizadas na instituição, em momentos de avaliação e eram conhecedores do processo educativo das suas crianças. Diariamente, aconteceram contactos informais com os familiares e, sempre que necessário, foram agendados momentos formais com os pais, individualmente ou em grupo (E. Correia, & Menezes, C., 2010, p. 61).

9. Comunicação dos resultados e divulgação da informação produzida – Apresentou-se o projeto formalmente aos pais, sendo este partilhado com todos os educadores do infantário e outros intervenientes do processo educativo. Os resultados dos projetos e atividades realizados foram divulgados em forma de exposição, encontros e momentos festivos. Finalmente, as crianças levaram para casa um dossier organizado com todos os trabalhos realizados ao longo do ano letivo (E. Correia, & Menezes, C., 2010, p. 62).

10. Planificação das atividades - Foram definidos objetivos, estratégias/atividades e a planificação da sala foi mensal, de carácter flexível. Depois deste documento, decorreu uma planificação semanal de forma a sistematizar melhor as atividades, envolvendo as crianças e dando resposta aos projetos que foram surgindo. Foi depois registada uma reflexão sobre o trabalho realizado ou modificado e as reações e realizações das crianças (E. Correia, & Menezes, C., 2010, p. 63).

11. A presença da Expressão Dramática - Foi visível um conjunto de objetivos e estratégias indicados no ponto seis do projeto curricular de grupo, tendo como referência as áreas curriculares das OCEPE. Como neste estudo nos interessa salientar a área de conteúdo Expressão e Comunicação - domínio da Expressão Dramática - apresentamos uma síntese dos objetivos e estratégias definidos neste domínio:

Quadro 27 - Área de conteúdo Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Dramática

Objetivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a imitação e a realização do jogo simbólico. - Progredir na representação de cenas simples. - Desenvolver o aparecimento de situações de expressão e comunicação que incluam diferentes formas de mimar e dramatizar vivências das crianças, assim como experiências, histórias, canções, poesias, lengalengas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizando mímicas que traduzem diferentes estados emocionais: prazer, riso, choro, carinho, medo dor. - Representando situações simples do quotidiano em pequeno e grande grupo. - Dançando criativamente com músicas, tecidos, papel, objetos da natureza, fitas etc.

Nota: Adaptação da tabela de intenções de trabalho para ano letivo 2010/2011, Correia, E., & Menezes, C., 2010, *Projeto curricular de grupo*. Infantário o Carrocel. Funchal, p. 55.

Em síntese, as Orientações Curriculares eram referência para a elaboração da planificação, avaliação das crianças e sistematização do trabalho com a família e comunidade. A planificação da Expressão Dramática estava presente como área curricular, dando a entender que seria desenvolvida de forma integrada nas atividades de sala. O projeto curricular do grupo explicitava o modelo *High Scope*, nomeadamente

os princípios curriculares que orientam os profissionais nesta abordagem: a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação com implicação dos atores envolventes.

7.2.2. Os contextos e as práticas da educadora B

A educadora B pertencia à equipa da sala Girassol, composta por duas educadoras e duas ajudantes sendo que o horário de trabalho era geralmente rotativo, na parte da manhã ou na parte da tarde. Diariamente, à hora do almoço, a educadora reunia com a sua colega a fim de passar o testemunho de intervenção com o grupo de crianças da manhã para a tarde.

Eu e a minha colega planificamos mensalmente e semanalmente toda a estrutura do nosso trabalho e intervenção. Estes documentos são afixados no placard da sala e consultados por todos os intervenientes educativos. Sempre que necessário alteramos, pois existe muita flexibilidade na nossa forma de planificar. No ato de planificar temos em conta o projeto educativo de estabelecimento, o projeto pedagógico de sala, as OCEPE, os interesses e sugestões das crianças. Estrutturamos a nossa intervenção utilizando muito a metodologia de trabalho de projeto. Quando temos estagiárias da Universidade da Madeira planificamos semanalmente com elas. Diariamente cada uma de nós faz o seu roteiro ou planificação diária, no sentido de partilhar e garantir uma intervenção próxima das aspirações de cada criança e do grupo de crianças. Tentamos planificar tendo em conta os referenciais teóricos do MEM. Conversamos com as crianças sobre o que já sabemos, o que queremos saber e como vamos desenvolver o nosso trabalho para aprender (Diário de bordo, 19-01-2011).

Na construção da sua prática pedagógica referenciou as OCEPE e a metodologia do Movimento de Escola Moderna - MEM.

A metodologia que tenho presente na minha planificação é a metodologia da Escola Moderna. Decido no tapete com as crianças, a conversar, “o que hoje vamos fazer?” Como eu faço parte do grupo também dou sugestões. Mas interessa-me saber o que as crianças querem fazer e ouvir as sugestões deles. E depois pomos em prática. Parto do diálogo em grande grupo, e depois estruturamos as diferentes atividades combinadas - também na construção de instrumentos de sistematização e avaliação das crianças. (Entrevista à Educadora B, 17-06-2009).

Em junho de 2011, aquando do terminus da observação participante realizámos uma reflexão conjunta (educadora e investigadora) sobre a prática pedagógica desenvolvida inspirada no modelo curricular mencionado anteriormente. Para tal utilizámos o documento *Uso do modelo pedagógico do MEM no desenvolvimento do currículo*, estruturado nos seguintes pontos: Cenário pedagógico; Organização e gestão

cooperada em Conselho de Cooperação Educativa; Trabalho de aprendizagem curricular por projetos educativos de produção, de pesquisa e de intervenção; Circuitos de Comunicação; Trabalho Curricular Comparticipado pelo Grupo / Animação Cultural; Princípios estratégicos da intervenção educativa.

Em relação ao cenário pedagógico a educadora organizou a sala de atividades em áreas de trabalho: área dos jogos, da garagem, do faz-de-conta, da leitura, da expressão plástica e da reunião / aconhimento. Não existia a oficina de escrita e reprodução, o laboratório de ciências e matemática e a oficina de construções e carpintaria.

Relativamente à rotina diária e semanal, a educadora diz realizar o acolhimento sem a contextualização de um Conselho de Cooperação Educativa. O tempo de atividades em projetos emergia de iniciativas de grupo ou individual mas não fazia parte da rotina semanal. Não existia assim avaliação das atividades em Conselho de Cooperação Educativa, nem aconteciam as tardes de Animação Cultural, enquanto momento complementar às aprendizagens das crianças.

Os Instrumentos de Pilotagem não eram aplicados nem utilizados, conforme o modelo curricular do MEM propunha.

A organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa, elemento fundamental deste modelo curricular não acontecia. A prática democrática da ação educativa passava exclusivamente pela regulação da educadora, não conferindo esta às crianças autonomia neste aspeto.

Trabalho de aprendizagem curricular por projetos educativos de produção, de pesquisa e de intervenção aconteciam de forma não sistematizada e sem rotina semanal.

Os Circuitos de Comunicação limitavam-se à realização de comunicações dentro do próprio grupo, sendo necessário utilizá-los de forma mais ampla e em múltiplos contextos.

Realtivamente aos princípios estratégicos da intervenção educativa a educadora afirmou que desenvolvia uma ação educativa valorizando a intervenção diferenciada com as crianças, respeitando as suas características, experiências e ações, e proporcionava momentos de cooperação e interajuda entre pares.

Este instrumento de autoavaliação contribuiu para a reflexão e consciencialização da proximidade da prática da educadora B ao modelo curricular do MEM.

7.2.2.1. Breve caracterização do Infantário “O Girassol”

De forma a contextualizar o espaço onde decorreu o processo de observação e recolha de dados relacionados com a prática pedagógica da educadora B, achámos pertinente referir que o Infantário “O Girassol” ficava situado geograficamente na freguesia de S. Martinho, no Concelho do Funchal, integrado no bairro habitacional da Nazaré, a uma distância de aproximadamente trezentos metros do Infantário “O Carrocel”. Sobre este era referido o seguinte:

É um estabelecimento de ensino público e destina-se a crianças dos quatro meses aos quatro anos... foi inaugurado no dia 26 de setembro, pelo Senhor Presidente da Região Autónoma da Madeira (Projeto Educativo do Girassol 2009/2013, p. 16).

O espaço circundante a esta instituição de educação de infância era o mesmo do Infantário “O Carrocel”, ou seja, existia o Centro de Saúde, uma loja dos CTT, uma instituição bancária, algumas lojas de pequeno comércio de roupa e outros artigos, vários cafés, um supermercado, uma igreja, o quartel militar RG3 (Regimento de Guarnição n.º 3), a escola do 1º ciclo do ensino básico com pré-escolar da Nazaré, várias instituições de educação de infância públicas e privadas, nomeadamente, o infantário “O Carrocel”, o infantário “As Primaveras”, o infantário “Escola João de Deus”, e todo o complexo habitacional do Bairro da Nazaré. Segundo o projeto pedagógico, muito próximo ao infantário existia ainda:

(...) uma biblioteca, cinco grupos desportivos, uma Casa do Povo e o Serviço de Protecção de menores. Estas instituições têm desempenhado um papel preponderante na dinamização de atividades que promovam hábitos de vida saudável, com o intuito de desviar os jovens de comportamentos disruptivos (Projeto Pedagógico da Sala Girassol 2010/2011, p. 5,6).

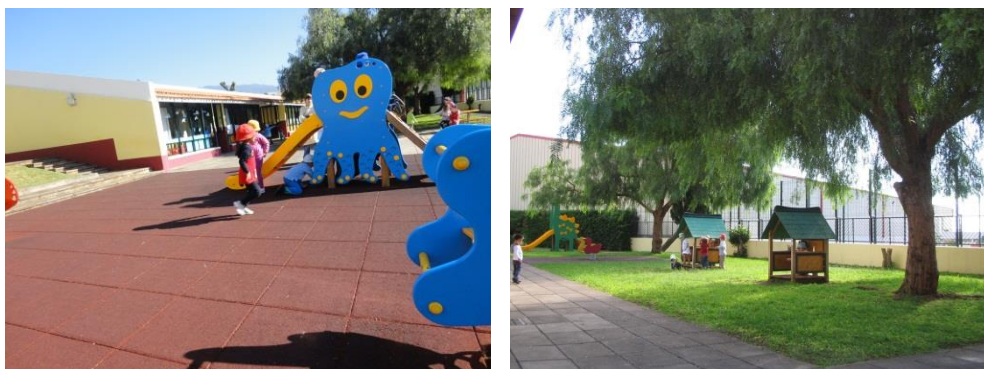
No que diz respeito ao tipo de habitação do Bairro da Nazaré, este era composta, na sua maioria, por blocos de apartamentos de três, quatro e cinco andares, apresentando alguns sintomas de desgaste e mau estado ao nível da pintura e dos espaços verdes. Em relação aos adultos empregados, referiu-se no projeto pedagógico, que:

A população do Bairro da Nazaré dedica-se na sua totalidade ao setor terciário (serviços) ... grande parte da mesma recorre ao trabalho na construção civil e aos serviços do setor terciário na área central do Funchal (Projeto Pedagógico 2010/2011, p. 5).

As instalações interiores do Girassol tinham um ambiente muito acolhedor e agradável, com três salas de creche, duas salas de transição, três salas de jardim de infância e zonas com serviços de apoio, distribuídas em dois pisos, com corredores e

escadas que estabeleciam a ligação com estes espaços. Todas as salas e zonas de serviço estavam equipadas de forma a dar uma resposta educativa de qualidade, tendo em conta as características e necessidades das crianças. Este infantário tinha um espaço exterior descoberto, pavimentado sendo que uma parte deste espaço era destinado às crianças da creche e a outra às crianças do jardim de infância, com um escorrega, mesas e bancos de jardim, três casas refúgio em madeira e alguns aparelhos fixos promotores da atividade lúdica e psicomotora da criança. Em toda a extensão do recreio existia um relvado com árvores frondosas. “De referir que todo o espaço exterior foi reestruturado no ano letivo 2008/2009” (Projeto Educativo do Girassol 2010/2011, p. 26).

Figura 27– Espaço do recreio da sala girassol



Segundo a diretora, o corpo docente e não docente do infantário era empenhado e predisposto a melhorar a sua prática de intervenção tendo mencionado que:

Gostava muito de promover alguma inovação nas práticas das educadoras e das auxiliares de ação educativa. Sinto que o trabalho desenvolvido nas diferentes salas poderia ainda apresentar uma maior qualidade. A Universidade pode ajudar neste sentido... (Diário de bordo, 12-10-2010).

No que diz respeito ao Projeto Educativo do Girassol, denominado “Educar para a Cidadania”, a diretora referiu que este foi elaborado em 2009 e que houve um esforço por parte dos educadores para que os pais participassem com opiniões e sugestões. Todos os atores educativos estiveram envolvidos no processo de elaboração, divulgação, implementação e avaliação do Projeto Educativo do Girassol 2009/2013, que:

(...) exigiu um trabalho aprofundado e complexo sobre toda a comunidade educativa e sobre metodologia. Discutimos em equipa como elaborar e dividimos tarefas... todos os intervenientes educativos deram as suas opiniões... depois de fazermos um levantamento das diferentes situações

problemáticas, sentimos que o tema mais abrangente para o projeto era “educar para a cidadania”. Depois, em equipa, delegamos um pequeno grupo de educadores, coordenado por mim, para proceder à elaboração do documento. (Diário de bordo, 12-10-2010).

O Projeto Educativo deste Estabelecimento - PEE, iniciado em 2009 com data de finalização prevista para 2013, tinha como meta principal trabalhar as seguintes vertentes e prioridades:

- Educação multicultural respeitar os outros e as suas diferenças socioculturais, conhecendo outras culturas;
- Educação para a sexualidade - valorizar a afetividade e promover a construção de uma identidade individual e sexual adequada;
- Educação para a saúde/ Prevenção de acidentes/ Educação rodoviária - desenvolver hábitos saudáveis e saber estar e agir em diferentes contextos;
- Educação para o consumidor - discutir formas equilibradas de domínio do materialismo e do consumo. (Projeto Educativo do Girassol 2009/2013, p. 31).

Neste documento era expressa a ideia do percurso a delinear para promover hábitos de cidadania junto das crianças e de todos os atores do processo, Sendo assim competia:

(...) aos educadores trabalhar os quatro pilares da educação de futuro, já identificados em 1996 pela Comissão Internacional para a Educação do século XXI:

- Aprender a conhecer
- Aprender a fazer
- Aprender a viver juntos

(Projeto Educativo do Girassol 2009/2013, p. 28).

7.2.2.2. Organização do espaço de sala Girassol

A sala Girassol apresentava uma área ampla, com duas grandes janelas, viradas para o relvado, que permite a entrada de luz natural. Possuía dois placares para exposição dos trabalhos das crianças e outro para colocar todas as informações e registos da dinâmica pedagógica da sala. Esta sala de atividades estava dividida em áreas definidas e demarcadas que contribuíam para a aprendizagem ativa da criança. Observámos, através de um olhar atento, a seguinte estruturação dos espaços da sala:

(...) da área dos jogos (junto ao lado direito do tapete); da área da garagem (junto à porta de entrada); da área do faz-de-conta (num recanto); da área da leitura (junto ao tapete lado esquerdo) e da área da expressão plástica. Havia ainda um grande armário com gavetas tipo caixas. Neste móvel todas as

gavetas estavam etiquetadas, estava uma gaveta com o rótulo “os fantoches” e no espaço ao lado estava um biombo de fantoches (Diário de bordo, 4-10-2010).

A forma como a sala de atividades estava organizada foi também referido numa entrevista de natureza etnográfica realizada à educadora, que explicou que:

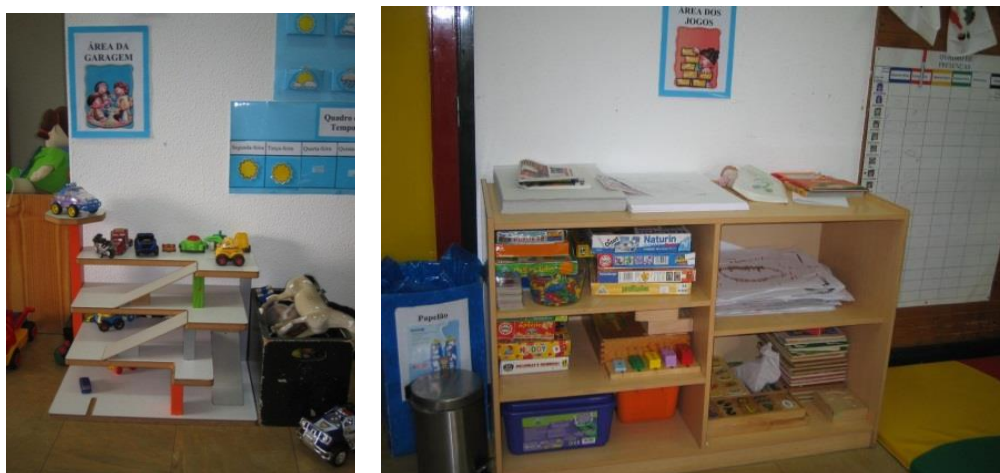
Eu gosto da forma como está estruturada a sala, facilita o trabalho em grande e pequeno grupo e também ao trabalho de projeto. Eu, a minha colega Mina, a Guida e a Isa organizámos o espaço e os materiais para receber as crianças com esta disposição... e sentimo-nos muito bem e as crianças também demonstram satisfação (Diário de bordo, 17-11-2010).

Assim, na sala Girassol, existiam seis áreas onde eram desenvolvidas diferentes atividades que passamos a apresentar:

- A área dos jogos, com blocos lógicos, jogos de encaixe, jogos de construção, puzzles, dominó, jogos de memória, jogos de enfiamentos, entre outros, estando os jogos organizados numa estante e ao alcance das crianças. O espaço para a realização dos jogos era o tapete, a mesa ou o recreio, consoante o tipo de jogo. Nesta área podia trabalhar um número variável de crianças, desde que não houvesse prejuízo das condições de realização dos diferentes jogos.

- A área da garagem era composta por uma estrutura de madeira com rampas de acesso ao rés-do-chão e com três andares ligados por rampas, havendo também um tapete com trajetos de estradas estampadas, um cesto com vários tipos de carros desportivos, carros de carga, carros de bombeiros e carros de polícia, entre outros. Para esta área foi estipulado o número máximo de três crianças para brincarem em simultâneo.

Figura 28– Áreas de trabalho da sala Girassol: Garagem e Jogos



- A área do faz de conta, denominada também como área da casinha das bonecas, era um recanto da sala com aproximadamente seis metros quadrados. Aí existiam várias zonas da casa: cozinha, quarto de dormir, quarto de jantar, engomadoria, equipadas com mobília e materiais específicos da área da casa. As bonecas e os bonecos eram colocados nas cadeiras e na cama como se fossem os habitantes mais jovens desta casa. Foi negociado com as crianças que o grupo a trabalhar, em simultâneo, nesta área deveria ser de quatro crianças, mas em algumas ocasiões especiais, de acordo com os jogos de faz de conta, havia mais pessoas, ou seja, os convidados.

Figura 29– Áreas de trabalho da sala Girassol: área do faz de conta ou casinha das bonecas



- A área da leitura, tinha uma estante cheia de livros de histórias, nas diferentes prateleiras viradas para o tapete. As crianças sentavam-se no tapete junto à estante para ler, ver e contar histórias. Ao longo do ano letivo, as crianças e a educadora traziam de casa propostas de leitura que enriqueciam, durante uma semana, aquele espaço. Assim todas as semanas havia novas sugestões de leitura.

Figura 30- Área de leitura



- A área de expressão plástica apresentava os materiais dispostos de forma organizada e ao alcance das crianças, colocados no parapeito da janela e num grande armário com muitas gavetas com rótulos de identificação dos materiais que existiam nas caixas: tintas, colas, fita-cola, pincéis, tesouras, lápis de cor, plasticina, folhas de papel, cartolinas, papel crepe, material de desperdício, etc. Neste armário também estava a caixa dos fantoches.

Na área de expressão plástica também se encontravam duas mesas redondas com cadeiras para a realização de atividades, um pequeno biombo de fantoche num canto e um aparelho de som, assim como, ainda, as pastas individuais das crianças onde, semanalmente, eram arquivados os trabalhos que depois eram levados para casa, no final do ano letivo, por cada criança. Neste espaço, as crianças podiam, desenhar, pintar, modelar, colar, etc.

Figura 31 - Área da expressão plástica e armário com material diverso, nomeadamente, a caixa dos fantoches



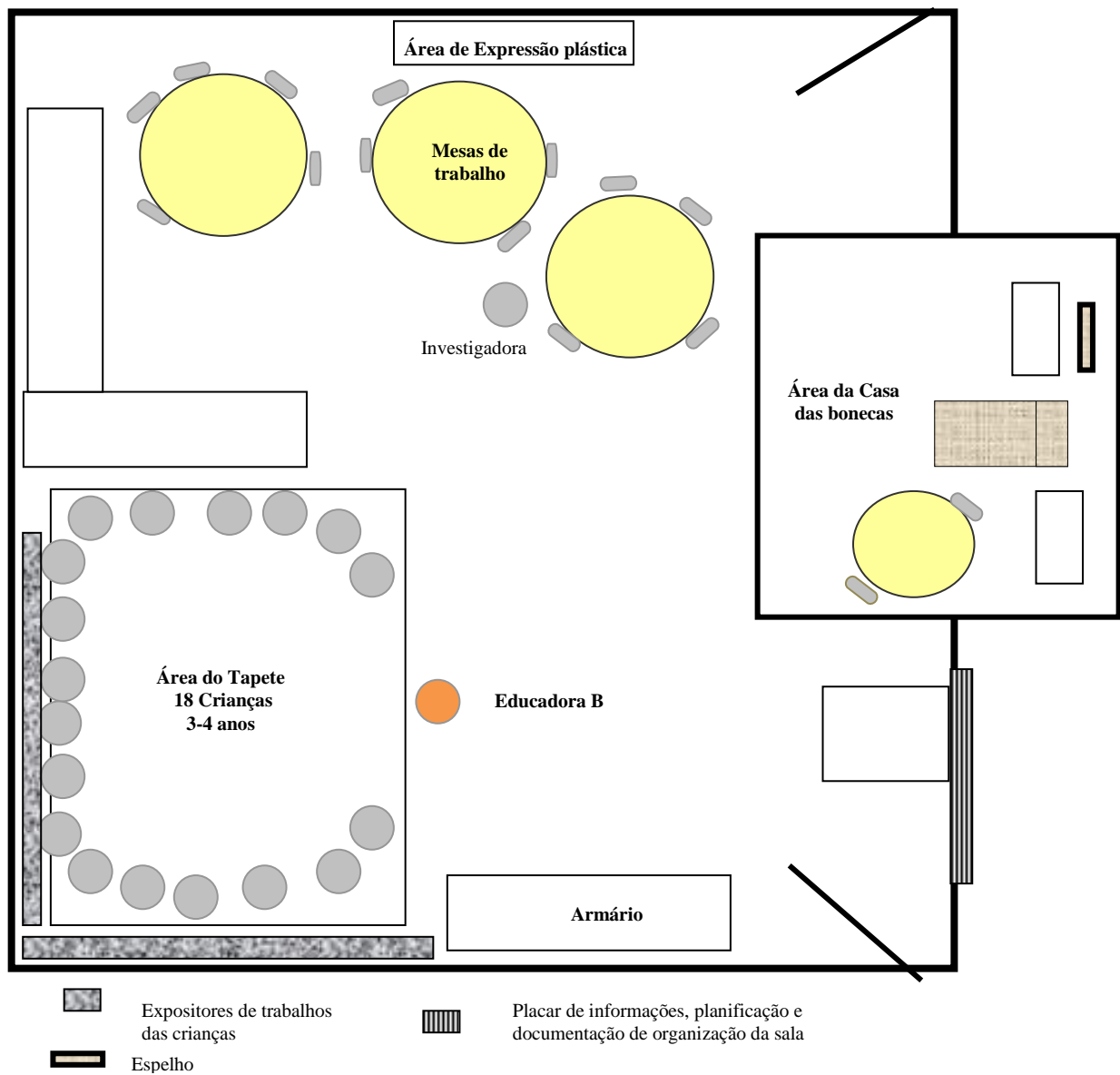
- A área de reunião era denominada também por área do tapete. Ali decorriam as reuniões, as atividades de grande grupo, a leitura de histórias e a realização de jogos de construção. Esta zona estava identificada com uma frase: “Aprender fazendo...”.

Figura 32 - Área de reuniões ou área do tapete



Para melhor compreensão da organização do espaço físico da sala e disposição dos materiais, apresentamos, em síntese, a distribuição das diferentes áreas nesta sala de atividades, mobiliário essencial e utilização do espaço pelas crianças, educadora e investigadora no momento do acolhimento, através da seguinte planta:

Figura 33- Planta da Sala Girassol



As crianças sentavam-se no tapete em semicírculo de forma a poderem ver o rosto dos diferentes colegas, enquanto que a educadora se sentava estrategicamente na zona central de forma a fechar o semicírculo. A investigadora sentava-se estrategicamente na sala de forma a não chamar à atenção, participando na vida da sala apenas quando solicitada quer por crianças quer por adultos. A estrutura da sala manteve-se com as mesmas áreas ao longo do ano letivo 2010/2011.

7.2.2.3. O dia-a-dia da sala Girassol

No início da manhã, às 8:00 h, as crianças começavam a chegar à sala Girassol acompanhadas por um dos familiares (pai, mãe, avó, tio, tia, irmão, irmã, entre outros) e eram recebidas sempre com um sorriso da educadora ou da auxiliar de educação, num contexto de conversa informal sobre o bem-estar da criança (comeu bem, dormiu bem, etc.). As crianças cumprimentavam o adulto da sala com um beijinho e integravam-se na dinâmica das atividades da sala. Quando uma criança manifestava insatisfação e não queria ficar no jardim de infância, a educadora interferia conversando com muito cuidado e dando espaço para que esta se despedisse do adulto que a acompanhava, como por exemplo:

Educadora - Olha, dá mais um beijinho e um abraço à mamã... ela vai trabalhar e o mais rápido que puder vem buscar-te.

Criança - Eu queria ficar em casa com a mamã... (choraminga)

Educadora - Tens toda a razão, é muito bom ficar em casa com a mamã, mas hoje não pode ser, mas estamos quase a chegar ao fim de semana... sábado e domingo, são dias de ficar em casa! (faz uma expressão de felicidade) ... É bom, não é? Eu também gosto muito de ficar em casa. (dá um beijo, faz festinhas e aconchega a criança junto ao seu corpo)

Mãe - Venho, na hora do lanche, está bem filha?

Educadora - Vá descansada, ela fica bem (Diário de bordo, 16-11-2010).

Por volta das 9:15 h, normalmente, o grupo estava reunido no tapete, cada criança marcava a sua presença no quadro de presenças e todos cantavam os bons dias, de forma alegre e bem-disposta. Depois a educadora estabelecia um diálogo com as crianças para planificação das atividades do dia que eram posteriormente registadas num quadro de registo de atividades. Também era exposto na sala um outro quadro, de planificação mensal, que ajudava a estruturação das planificações diárias.

Figura 34- Instrumento de registo mensal das atividades na sala Girassol

No início da manhã, diariamente, eram preenchidos pelas crianças dois instrumentos de registo: o quadro de presenças (uma tabela de dupla entrada) com fotografias das crianças e os dias da semana e o quadro do tempo. Este era preenchido, de acordo com a ordem das crianças, apresentada no quadro de presenças, por uma criança que, à vez, observava e registava o tempo meteorológico.

Figura 35– Instrumentos de registo: o quadro de presenças e o quadro do tempo



Sempre que era demonstrado interesse por parte das crianças em cantar canções, em ter momentos de conversa onde as crianças pudessem referir algo que as preocupasse, relatar algum incidente ou mencionar algum desejo, a educadora incentivava o diálogo das crianças.

Figura 36– Atividades das crianças na reunião de grupo e marcação da presença



Depois chegava o momento da história que, muitas vezes, era ocupado com um livro trazido de casa pelas crianças ou outras vezes era a educadora quem sugeria a história a ser contada. A leitura de uma história fazia parte da rotina desta sala, principalmente no início do dia. No entanto, também podia acontecer no final da tarde ou pontualmente durante recreio, por solicitação das crianças. Observámos que durante a leitura o educador tinha o cuidado de mostrar as páginas enquanto lia às crianças, complementando com as imagens de cada passagem da história. Nos momentos mais emocionantes da história, complementava a leitura com sonoridades, diferentes vozes, expressões faciais e corporais. A um dado momento da nossa observação:

A Educadora contou uma história que a Constança trouxe.
Ao mesmo tempo que leu a história dramatizou todos os momentos: transformou a voz consoante os personagens, gesticulou e fez expressões faciais... Movimentou-se no espaço entre a porta da sala e o tapete.
As crianças estavam com um olhar envolvente, em silêncio (sorriso, riso, palmas). Eram espetadores de uma dramatização (...) (Diário de bordo, 16-11-2010).

Segundo o diário de bordo, durante a leitura de uma história, a educadora permitiu as interferências de algumas crianças que:

(...) interferiram dando sugestões ao desenrolar da história. Todas as sugestões das crianças foram aceites pela educadora. Esta por vezes fazia perguntas às crianças. O António riu-se e tentou avançar com sugestões do que iria acontecer... a Bia olhou para ele e riu muito com as sugestões do António... gargalhada geral na sala (...) (Diário de bordo, 15-11-2010).

Belica- A ovelhinha dá um beijo ao lobo... ai ai ai (leva a mão há boca e ri)
O Martin reagiu com uma careta e disse:
- Vou tapar as orelhas! (tapou as orelhas com ambas as mãos).
Aconteceu uma gargalhada geral na sala.
A Marta reagiu com uma careta. As crianças reproduziram, espontaneamente algumas expressões faciais da educadora: surpresa, medo, triste, alegre...maldoso... deram respostas a todas as perguntas da educadora.
O Martin disse: - A ovelhinha e o lobo ficaram amigos?
Belica: - E foram felizes para sempre! (Diário de bordo, 15-11-2010).

Além disso, solicitava previsões sobre o que podia acontecer às personagens e, muitas vezes, incorporava na história as ideias das crianças. Notava-se um grande cuidado em lembrar que todos podiam falar e recordava-se que era importante escutar as ideias uns dos outros, evitando falarem todos ao mesmo tempo.

Depois da leitura, a educadora discutia com as crianças passagens da história que levava a momentos de relato de situação, por parte destas, fazendo parte das suas vivências ou apenas de situações imaginadas. As crianças tinham a oportunidade, no momento de “contar uma história”, de opinar, criticar, recontar a história, imitar personagens e relacionar as suas vivências, reais ou imaginárias, com a história.

Figura 37– Atividade das crianças na história com fantoches



As atividades de expressão plástica eram, também, uma constante na sala. Em pequeno grupo, as crianças circulavam neste espaço para registrar as suas ideias e acontecimentos e também desfrutar da experimentação de diferentes materiais, nomeadamente a massa de cores, a plasticina, diferentes tipos de papel e outro material reciclado.

Figura 38– Atividade das crianças na Expressão Plástica



Por volta das 10:00 h era a hora de ir lanchar, mas antes a educadora fazia o ponto de situação sobre o que estava programado para aquela manhã. Após o lanche, havendo bom tempo, as crianças iam para o recreio. No caso de fazer chuva, as crianças iam para a sala e, pontualmente, para a sala polivalente. Às 11:00 h, as crianças reuniam-se no tapete, negociavam e planificavam o que cada um ia fazer e como o ia fazer. Assim, cada criança, perante o leque de atividades apresentadas pela educadora, rapidamente escolhia o que ia realizar, deslocava-se para as diferentes áreas de trabalho da sala e participava em atividades orientadas pelos adultos da sala ou em atividades livres de natureza individual, de pequeno grupo ou de grande grupo. Os adultos da sala

faziam a supervisão das brincadeiras das crianças e, por vezes, eram convidados a entrar no jogo de faz de conta.

Geralmente chegavam ao refeitório às 12:20 h. Por volta das 13:00 h era a hora do descanso. Sobre este momento, a educadora referiu o que:

O que eu gostava era que a hora do descanso das crianças fosse realizado num espaço especial, à parte, próximo da sala ou dentro da sala... a sala teria que ser maior ... mas que não implicasse uma constante interrupção das atividades e arrumação dos materiais de forma que caibam todas as camas das crianças. Eu tenho dificuldade em acompanhar as rotinas de arrumação da sala, no horário certo. Ando sempre atrasada: na chegada e saída do refeitório, na preparação da sala para o descanso (...) (Diário de bordo, 16-11-2010).

Na parte da tarde, por volta das 15:00 h, era hora de levantar, pentear o cabelo, ir à casa de banho e deslocar-se ao refeitório para lanchar. Logo de seguida, iam até ao recreio ou, então, participavam numa atividade previamente programada.

Figura 39– Atividades das crianças no recreio



Em relação às “atividades de oferta educativa”, este grupo de crianças usufruía de uma hora de atividade relacionada com a Saúde Oral, com uma periodicidade mensal, orientada pela equipa de saúde do Centro de Saúde da Nazaré e outras atividades mais conforme podemos ver no extrato seguinte:

Segunda-feira, Inglês, semanalmente, das 10:00 às 11:00,
Quarta-feira, Educação Musical, semanalmente, das 10:00 às 10:30;
Quarta-feira, Ginástica, semanalmente, das 16:15 às 17:00
(Diário de bordo, 16-02-2011).

As crianças regressavam ao seio familiar entre as 17:00 h e as 18:30 h. A atividade letiva da sala Girassol começava por volta das 9:00 h da manhã, terminando às

17.00 h. Havia durante a manhã um período de intervalo para o lanche, seguido de um tempo de recreio, assim como na parte da tarde.

7.2.2.4. O Grupo de Crianças da sala Girassol

O grupo de crianças da sala Girassol era constituído por dez meninas e oito meninos, oriundos de várias zonas do Concelho do Funchal com idades compreendidas entre os três anos e meio e os quatro anos. Na voz da educadora o grupo era muito heterogéneo e muito ativo, com interesses e necessidades bastante diversas.

De uma forma geral, as crianças encontravam-se num desenvolvimento adequado às suas idades tendo a educadora salientado a necessidade de dar atenção individual ao desenvolvimento pessoal e social, bem como ao desenvolvimento da linguagem. Da avaliação realizada pela educadora, quatro das dezoito crianças possuíam problemas emocionais devidos a contextos familiares desestruturantes, de modo que foram acompanhados por uma psicóloga e uma assistente social, no sentido de verem resolvidos os seus problemas. Neste grupo existia uma criança com Necessidades Educativas Especiais - NEE, sinalizada pela equipa da Educação Especial como tendo graves problemas de comunicação e linguagem, a qual beneficiou de um apoio semanal, dentro da dinâmica pedagógica da sala de atividades e, sempre que necessário, usufruiu de um acompanhamento individualizado. As crianças, cujas famílias apresentavam um rendimento socioeconómico baixo, tinham acompanhamento da assistente social da zona e beneficiavam gratuitamente de alimentação e redução da mensalidade do jardim de infância. Duas crianças desenvolviam comportamentos de “chamada de atenção” dasajustados, uma situação que foi sendo gradualmente anulada com o passar do tempo. As crianças do grupo gostavam muito de histórias contadas e também de trabalhar e de brincar com alegria. Existia uma relação empática entre elas e os adultos da sala. Era um grupo que já demonstrava autonomia nas atividades de rotina, assim como no cumprimento e negociação das regras da sala.

7.2.2.5. O Projeto Curricular de Grupo 2010/2011 – Sala Girassol

Segundo a educadora B, o Projeto Pedagógico, também denominado de Projeto Curricular de Grupo, visou a elaboração de um conjunto de ações e decisões sobre o processo educativo do grupo de crianças da sala Girassol, a desenvolver durante o ano letivo 2010/2011, num contexto de instituição, em parcerias com as famílias das crianças. Este documento era um instrumento de ligação com o projeto educativo do Infantário “O Girassol” e, ainda, com os colegas educadores que desempenhavam funções nesta instituição. A temática central era “educar para a cidadania”.

O Projeto Curricular de Grupo da sala Girassol foi elaborado pelas educadoras da sala, Elizabete Carvalho (Beta), com a colaboração da colega Maria Guilhermina Rodrigues (2010) e apresentava a seguinte estrutura:

1. Introdução - Apresentou as características específicas do grupo de crianças, os recursos físicos e humanos e, ainda, as experiências do trabalho desenvolvido anteriormente com este grupo, tendo a educadora referido, ainda, que a planificação do mesmo respeitava as particularidades pessoais das crianças e o seu ritmo de desenvolvimento/aprendizagem. O principal papel do educador era facilitar o desenvolvimento/aprendizagem de cada criança, através da criação de condições, de ambientes educativos adequados, favoráveis à comunicação e à participação de todos (Carvalho, 2010, p. 3).
2. Breve caracterização do meio - Partiu da caracterização do meio envolvente ao Infantário Girassol, os seus recursos físicos e humanos e a população do bairro da Nazaré (Carvalho, 2010, p. 4).
3. Breve descrição do espaço educativo - Mencionou-se todos os espaços interiores e exteriores do Infantário “o Girassol”, referindo-se também algumas características, quer dos espaços interiores quer dos espaços exteriores (Carvalho, 2010, p. 7).
4. Metodologia – Fez-se referência ao modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, mas sem explicitar como é que algumas atividades e estratégias se relacionavam com os elementos referenciais da sintaxe do modelo. Mencionou-se que as metodologias a utilizar eram centradas na criança enquanto sujeito competente e ativo do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, salientando-se também, o envolvimento da comunidade educativa na sua concretização. A metodologia de trabalho de projeto foi referida do seguinte modo: “Planificar com as crianças

negociando: O que sabemos? O que queremos saber? Como vamos saber?”. A intencionalidade educativa dos educadores e respetiva intervenção pedagógica tinha como principal referencial as OCEPE (Carvalho, 2010, p. 9).

5. Composição do grupo - Apresentou-se, numa tabela, os dados pessoais do grupo de crianças, composto por treze meninas e dez meninos (Carvalho, 2010, p. 10).

6. Equipa da sala - Apresentou-se uma tabela com o nome das educadoras, das ajudantes da ação educativa e respetivos horários (Carvalho, 2010, p. 11).

7. Organização do espaço da sala – Foram referidas as boas características físicas da sala, a disposição dos materiais didáticos distribuídos por diferentes áreas, numa zona aberta, para que as crianças se pudessem movimentar à vontade, com facilidade e agilidade. A sala de atividades foi organizada tendo em conta as características, os interesses e as necessidades das crianças. O espaço polivalente foi usado para atividades de expressão motora e dramática. O espaço exterior, em frente à sala, foi utilizado sempre que as condições climáticas o permitiam (Carvalho, 2010, p. 12).

8. Organização do tempo – Referiu-se como tempo total diário para o desenvolvimento das atividades e o período compreendido entre as 8:00 h e as 18:30 h. Assim, acontecia diariamente o acolhimento das crianças na sala, a planificação das atividades a desenvolver em grande grupo, atividades estas intercaladas com momentos para lanche, higiene pessoal, almoço e repouso (Carvalho, 2010, p. 14).

9. Caracterização do grupo de crianças – Sistematizou-se as três grandes áreas das OCEPE, nomeadamente: formação pessoal e social, de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo, tendo em conta a proveniência familiar/sociocultural das crianças, os dados de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem do grupo, complementando ainda com dados sobre a adaptação das crianças ao jardim de infância (Carvalho, 2010, p. 15).

10. Conteúdos, objetivos e estratégias – Definiram-se os conteúdos, os objetivos e as estratégias segundo as OCEPE, em tabela, explicitando também as características, os interesses e as necessidades das crianças. As temáticas e os assuntos trabalhados decorreram das conversas, dos interesses e das necessidades das crianças em reunião de grupo (Carvalho, 2010, p. 23).

11. Atividades a desenvolver – Redigiu-se uma lista de atividades de natureza diversa, nomeadamente atividades livres, atividades orientadas, atividades festivas, visitas de

estudo e atividades relacionadas com o projeto de estabelecimento (Carvalho, 2010, p. 24).

12. Conclusão - Traçou-se os objetivos e o percurso a ser desenvolvido durante um ano, tendo em conta as características, os interesses e as necessidades das crianças da sala Girassol. Também se mencionaram estratégias e opções metodológicas no sentido de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A concretização do projeto curricular foi entendida como flexível, exigindo dos educadores uma observação e avaliação contínua de cada criança (Carvalho, 2010, p. 27).

13. A presença da Expressão Dramática - Foram mencionados neste projeto, conteúdos e atividades relacionadas com a Expressão Dramática.

Como já referimos anteriormente, considerámos fundamental, neste estudo, salientar o domínio da expressão dramática:

Quadro 28 - Domínio da Expressão Dramática - tabela de conteúdos, objetivos e estratégias do ponto 10 e atividades do ponto 11 Projeto Pedagógico da sala Girassol 2010/2011

Domínio da expressão dramática/Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> - Promover o jogo simbólico progressivamente utilizando diferentes formas, meios e materiais. - Recriar situações do quotidiano, situações do imaginário de forma progressiva - Construir diálogos e histórias com as crianças, decorrentes das vivências destas. - Realizar dramatizações que impliquem encadeamento de ações e a utilização de linguagem verbal e não-verbal e histórias com fantoches e marionetas - Realizar atividades livres na área do faz de conta/casinha das bonecas - Contar e recontar histórias 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades/brincadeiras espontâneas em interação com os outros, num contexto de faz de conta. - Atividades de construção e manipulação de fantoches - Atividades de expressão corporal, utilizando linguagem verbal e não-verbal, que expressem pensamentos, sentimentos e emoções - Ida ao teatro ver uma peça de teatro infantojuvenil - Visita da equipa do Gabinete Coordenador de Educação Artística - Atividades de Carnaval “o assumir um papel”, participando num cortejo.

Nota: tabela de conteúdos, objetivos e estratégias do ponto 10 e atividades do ponto 11 Projeto Pedagógico da sala Girassol 2010/2011, adaptado de Carvalho, E., & Rodrigues, M., 2010, *Projeto pedagógico*. Infântario o Girassol. Funchal, pp. 23, 24.

Em síntese, as Orientações Curriculares eram referência para a sistematização das diferentes componentes do processo educativo e para o desenvolvimento da prática pedagógica da educadora. A planificação da Expressão Dramática estava presente como área curricular, dando a entender que era desenvolvida de forma integrada nas

atividades de sala. O Projeto Curricular do Grupo fazia referência ao modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, mas não explicitava como é que algumas atividades e estratégias se relacionavam com os elementos referenciais da sintaxe do modelo: Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos; Circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais; Trabalho curricular participado pela turma; Trabalho autónomo e acompanhamento individual; Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa.

Capítulo 8 - Respostas às questões desta investigação

Neste capítulo, procurámos dar resposta às questões definidas para a realização desta investigação. Logo, organizámos toda a informação recolhida, procedendo à análise descritiva e interpretativa dos resultados provenientes de várias fontes, nomeadamente das entrevistas semidiretivas, do diário de bordo elaborado pela investigadora e dos documentos orientadores da prática pedagógica.

Impõe-se, então, situarmo-nos na resposta às cinco questões de partida, tendo em conta os objetivos da investigação, o objeto de estudo e a metodologia.

8.1. Qual a importância dos modelos curriculares para a construção de boas práticas, no âmbito da Educação de Infância?

8.1.1. Os modelos curriculares e a construção das boas práticas

A evolução dos modelos curriculares para a educação de infância foi marcada pela crescente investigação sobre a criança e o seu processo de aprendizagem e provocou a necessidade de romper com a pedagogia tradicional, provocando a construção de boas práticas. Lembramos Oliveira-Formosinho (2007), quando fala da importância dos modelos pedagógicos, dos modelos curriculares e das abordagens curriculares considerando-os como gramáticas pedagógicas, referenciais sobre como pensar a ação, como desencadear a ação e como refletir a ação. A adoção de um modelo pedagógico ou de um modelo curricular, por parte do educador, é ainda um fator de qualidade e de sustentação da práxis. Este é um campo de afirmação do educador enquanto profissional, pois ao Estado não compete, para além das linhas curriculares mínimas obrigatórias, interferir nas dimensões curriculares, nos dispositivos pedagógicos, nem impedir propostas pedagógicas (Oliveira-Formosinho, 2007).

Figura 40– A triangulação praxiológica



Fonte: Oliveira-Formosinho, J., 2007b, Modelos curriculares para a educação de infância (3ª edição actualizada ed.). Porto: Porto Editora, p.16.

Assim, reforçamos a ideia de Oliveira-Formosinho (2007) sobre os modelos pedagógicos e modelos curriculares enquanto gramáticas pedagógicas, conquistas da história da pedagogia. Estes articulam de forma sustentada as crenças, os valores, os saberes teóricos e as ações práticas, tornando-se neste sentido um importante andaime para o educador na procura de intencionalidade educativa, para envolver adequadamente as crianças num quotidiano de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). Ainda, favorecendo a construção das boas práticas, o modelo curricular tem subjacente uma dinâmica institucional flexível que integra a dimensão organizacional, a dimensão curricular e a dimensão profissional do educador (Cardona, 2008).

Esta criação/definição de modelo curricular implica uma fluência entre três grandes níveis: O teórico - as conceções teóricas do currículo, do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, as finalidades da educação pré-escolar; O contexto - A caracterização da comunidade educativa, o grupo, a instituição, os recursos; A ação no contexto - os objetivos e os conteúdos a realizar, a organização do trabalho, a dinamização das atividades e a avaliação.

8.1.2. Os modelos curriculares no âmbito da Educação de Infância referidos pelos educadores cooperantes

Através da entrevista semidiretiva, na questão sobre a contextualização das práticas das educadoras e seus referenciais teóricos, foi possível identificar um conjunto de aspetos de natureza teórica, de âmbito geral, nomeadamente referências ao modelo curricular *High Scope*, ao modelo pedagógico do MEM, ao modelo pedagógico

Montessori e às práticas João de Deus. Consequentemente, passamos a apresentar o quadro seguinte:

Quadro 29 - As referências ao modelo curricular *High Scope*

... Também analisamos alguma documentação do modelo *High Scope* para crianças na creche, para bebês. (Educador 1)

Apesar de conhecer pouco o *High Scope*, identifico-me com este modelo porque privilegia uma aprendizagem ativa, por serem as crianças a realizar as suas aprendizagens. (Educador 1)

... Trabalhamos com várias componentes do modelo *High Scope* (Educador 3)

... Trabalho com alguns aspetos gerais do modelo *High Scope*... as crianças fazem registos e planeiam as suas atividades nos diferentes cantinhos da sala (Educador 3)

Inspiro-me no modelo curricular *High Scope*, através do livro “A criança em acção” destinado às crianças do jardim-de-infância e também o livro que trata das orientações curriculares para a creche. (Educador 8)

Tento aplicar a metodologia de projeto segundo as orientações do modelo *High Scope*, para fundamentar a elaboração do projeto curricular do jardim-de-infância, nomeadamente na organização das atividades dentro da sala, organizando-a em cantinhos (Educador 8)

Aquele que conheço minimamente é o *High Scope*. (Educadora 8) / Posso dizer que inspiro-me no modelo curricular *High Scope* quando estou a trabalhar com crianças (Educador 8)

As referências ao modelo *High Scope* não significam a prática efetiva deste modelo. Antes podemos dizer que existe uma intencionalidade educativa concordante com esses princípios, o que foi reconhecido pelas educadoras no momento da entrevista. No entanto, este facto levanta-nos a questão da necessidade de refletir ou melhorar essas práticas, no contexto de reflexão e formação na instituição a que pertencem os educadores.

Outro modelo pedagógico citado foi o da Escola Moderna Portuguesa, conforme podemos verificar no quadro seguinte:

Quadro 30 - As referências ao modelo pedagógico MEM

... Temos como referência alguns aspetos do modelo da escola moderna MEM. As crianças fazem muitos registos, planeiam as suas atividades. (Educador 12)

A metodologia que tenho presente é a metodologia da Escola Moderna. Tento elaborar a planificação com eles de maneira que a planificação parta do interesse das crianças. Apesar de estar numa sala de transição, oriento a minha intervenção segundo o MEM ... Neste momento conheço o MEM. A metodologia que tenho presente é a metodologia da Escola Moderna. Planifico no tapete conversando com as crianças, "o que vamos fazer hoje?" Como eu faço parte do grupo também dou sugestões. Mas interessa-me saber o que as crianças querem fazer e ouvir as sugestões delas. E depois pomos em prática. Parto do diálogo em grande grupo e depois estruturamos as diferentes atividades combinadas... Também utilizo e construo instrumentos de sistematização e de avaliação das crianças inspirado no MEM. (Educador 4)

... Ponho em prática alguns aspetos defendidos no modelo da escola moderna MEM, as crianças fazem muitos registos de atividade, planeiam as suas atividades. (Educador 12)

A metodologia que tenho presente é a metodologia da Escola Moderna mas não a pratico na íntegra. Quando estou a elaborar uma planificação, tento fazer com eles: o que queremos fazer, como queremos fazer. A planificação parte do interesse deles (Educador 12)

Conheço o Movimento da Escola Moderna. A partir dos 4 anos podemos trabalhar muito bem este modelo. (Educador 6)

Identifico-me com o Modelo da Escola Moderna. Daquilo que conheço e li, gosto muito deste modelo. Na minha perspetiva é o melhor, mas temos de reunir um conjunto de condições para aplicá-lo e isso eu não consigo. Tenho uma ideia do MEM. Todo o trabalho parte das crianças e isso é muito bom. Vamos ao encontro dos reais interesses da criança e isso é muito gratificante. (Educador 10)

Penso, daquilo que conheço do Modelo da Escola Moderna, que gostaria de desenvolver uma prática mais próxima com este. Não o aplico ainda na íntegra. O modelo pedagógico da escola moderna é aquele que eu conheço. Aplico alguns aspetos. (Educador 12)

Também as referências feitas pelos educadores ao modelo pedagógico da Escola Moderna não significam a sua prática efetiva. De facto, há uma distância entre as intenções e as práticas pedagógicas. Acrescido a esta realidade está a falta de conhecimento assumido pelos educadores relativamente ao modelo pedagógico da Escola Moderna, pelo que estas práticas são reveladas como tentativas isoladas. Falta-lhes espaço de reflexão com os restantes profissionais, na tentativa de melhorar essas práticas, preferencialmente no contexto da instituição a que pertencem sem esquecer a importância de participarem e se identificarem com o próprio modelo.

Outro modelo pedagógico citado foi o modelo Montessori, apresentado no quadro seguinte:

Quadro 31 - Referências ao modelo pedagógico Montessori

Conheço o modelo curricular Montessori. Tento no trabalho com as crianças organizar um trabalho sensorial, onde o conhecimento passa pelos sentidos. Desde que terminei o curso de Educadores de Infância que oriento a minha prática pensando no modelo Montessori (Educador 15)

Lembro-me no meu curso de formação inicial de abordar o modelo Montessori ... princípios importantes até hoje, sobre o desenvolvimento sensorial da criança. (Educador 10)

As referências ao modelo Montessori revelam a influência que a formação inicial teve nestes educadores e, uma vez que foram os únicos, quer a dentro da sua instituição quer fora desta, a referir este modelo, levou-nos a supor que desenvolvem estes princípios numa prática isolada, isto é, sem reflexão entre pares. Logo, faltará igualmente espaço de reflexão com os restantes profissionais, na tentativa de melhorar as suas práticas.

Outro modelo pedagógico citado foi o modelo João de Deus, que passamos a transcrever no extrato apresentado seguidamente:

Quadro 32 - Referências às práticas João de Deus

... a minha intervenção tem muito a ver com as práticas de João de Deus. Organizo com as crianças as temáticas centrais a desenvolver. Preparo e apresento as atividades. Vou desenvolvendo as atividades, conforme as crianças vão demonstrando interesse e capacidade (Educador 13)

... Organizo temas que vão ao encontro do interesse das crianças e desenvolvo com as crianças os pequenos projetos (Educador 13)

Deste modo, a partir da reflexão implícita nas referências ao modelo João de Deus feitas por este educador, percecionámos que significam alguma prática efetiva do mesmo. Existe, pois, uma intencionalidade educativa concordante com esses princípios, facto reconhecido pelo educador, o que nos levanta a questão da necessidade de indagar a sua prática no contexto da instituição a que pertence, de forma a perceber como reflete, promove e partilha as suas experiências junto da sua instituição.

Outro aspeto que se salientou na análise das entrevistas foi os educadores reconhecerem dificuldades em aproximar a sua prática a um modelo curricular como podemos verificar nas transcrições seguintes:

Quadro 33 - Desconhecimento e dificuldade em desenvolver uma prática aproximada aos modelos curriculares

Sinto dificuldade na operacionalização do modelo pedagógico do MEM, na reflexão com os colegas, pela falta de formação ... Sim, sinto dificuldade. Ainda não aplico integralmente o MEM. Precisava de acompanhamento para desenvolver melhor este modelo. (Educador 4)

Eu tive duas ações de formação quando apareceram as orientações curriculares e a partir daí tive consciência das dificuldades em implementar um modelo pedagógico. (Educador 3)

Sinto dificuldade na operacionalização do MEM, a reflexão com os colegas, a formação... (Educador 10)

Deixa ver ... sim conheço o movimento escola moderna, o *High Scope*. O da escola moderna, já tive uma formação sobre esse modelo, mas o educador para pôr em prática precisa estar muito bem orientado. Na minha prática não sigo nenhum modelo porque tenho muita dificuldade e falta de conhecimento. (Educador 5)

Gostava de conhecer e ter formação sobre os modelos. Nós precisamos de partilhar as nossas vivências e ter formação nesta área. Sinto dificuldade, mesmo na argumentação teórica do projeto, pois isso agora é obrigatório. Tenho colegas que seguem algumas orientações do *High Scope*, mas não consigo falar sobre o modelo e fundamentar a minha prática segundo o *High Scope*. (Educador 6)

As dificuldades que senti quando estava na prática era a falta de formação e acompanhamento para refletir e saber se estava a fazer bem e como melhorar a minha prática. Mas volto a dizer que não apliquei o modelo *High Scope* na íntegra, pois só apliquei alguns aspetos. (Educador 8)

Não conheço mas tenho curiosidade... Ouço falar sobre o Movimento da Escola Moderna, o modelo *High Scope*, mas não conheço. (Educador 2)

Identifico-me com o movimento da Escola Moderna, mas não pratico. Sinto que tinha de ter formação. Gostaria muito de ter a oportunidade de ter formação para conhecer os diferentes modelos. Nunca fiz nenhuma ação de formação sobre os modelos curriculares. Identifico-me com o movimento da Escola Moderna, mas não pratico nem frequento grupos de trabalho. (Educador 6)

Ouçõ falar em vários modelos, nós cá trabalhamos a metodologia de trabalho de projeto. Mas conheço a pedagogia de situação, os temas de vidas e outros que não me lembro. Eu gosto de estruturar a minha prática com os temas que eu acho importante para as crianças (Educador 7)

Eu estou muito distante dos modelos curriculares. Gostaria muito de conhecer. Eu trabalho muito com a aprendizagem do dia-a-dia e preciso estudar mais. Este ano que temos de apresentar o nosso projeto, argumentando teoricamente, sinto que preciso de me atualizar e relembrar muitos assuntos que vão ajudar a fundamentar a minha prática. Hoje sinto que preciso de atualizar os meus conhecimentos sobre este assunto. A formação que tive há vinte e tal anos já está muito distante... agora como tenho de fundamentar e argumentar a minha prática tenho de aprender e ler sobre esses assunto. (Educador 9)

Tudo depende do contexto onde estamos a intervir. Não desenvolvo nenhum modelo. Tenho interesse em aprender. (Educador 11)

Agora não estou a ver nada ... Nem sequer sei ... Não, não sigo nenhum modelo curricular. (Educador 14)

Nas referências anteriores são visíveis imprecisões nos conceitos de metodologia e modelo pedagógico. Ambos são referidos no mesmo contexto, fazendo passar a ideia que a metodologia de trabalho de projeto, por exemplo, é um modelo pedagógico ou exclusivo de um modelo. Alguns educadores explicitam, também, a necessidade de formação sobre modelos curriculares na educação pré-escolar no sentido de melhor fundamentarem as suas práticas pedagógicas:

Quadro 34 - Expetativas de formação no âmbito dos modelos curriculares

Eu gostava de conhecer e experimentar o Movimento da Escola Moderna. Se houvesse formação neste âmbito gostaria de frequentar. Mas é preciso formação pois sozinha não consigo. Tenho uma colega com quem trabalho que pretende desenvolver o Movimento da Escola Moderna. Ela teve formação como eu, no modelo João de Deus. Posso dizer que, por vezes, aproveito algumas propostas do MEM, pois falo com a minha colega, mas gostava de desenvolver melhor estes conhecimentos (Educador 13)

Se tiver oportunidade de assistir a alguma ação sobre modelos curriculares gostaria de conhecer melhor cada um deles. (Educador 14)

Os educadores reconheceram, mais uma vez que sentem necessidade em fazer formação contínua sobre modelos curriculares. No entanto salvaguardámos a consciência que têm de que esta tarefa deverá ser levada a cabo não isoladamente, mas de uma forma cooperada, com reflexão entre pares e contextualizada nas suas práticas pedagógicas. Pelo que concluímos que urge atender a esta solicitação, na tentativa de melhorar as suas práticas.

Está implícita, nos discursos dos educadores cooperantes, a consciência de que o uso de um modelo curricular na educação de infância é uma mais-valia na argumentação e na melhoria da sua práxis.

8.2. Que suportes teóricos e referenciais são mencionados pelos educadores, na planificação, ação e reflexão?

8.2.1. Os suportes teóricos e referenciais mencionados pelos educadoras quando planificam e refletem sobre a sua prática pedagógica.

Relativamente a esta questão, apresentamos os dados obtidos na entrevista realizada ao grupo de educadores cooperantes do Curso de Educação de Infância, sistematizámos as respostas nas seguintes categorias: A relação de referenciais teóricos com a prática contextualizada; Referências explícitas sobre a metodologia de trabalho de projeto; Referências à necessidade de formação teórica. Para cada categoria apresentamos as unidades de significado correspondentes abaixo indicadas no quadro seguinte:

Quadro 35 - A relação de referenciais teóricos com a prática contextualizada

Vou ao encontro dos interesses e características da criança. A última formação que fiz foi no âmbito das Ciências Naturais para as crianças pequenas. E ao mesmo tempo que aprendia a fazer experiências, na minha formação, partilhava com as crianças as minhas aprendizagens e foi muito interessante. As crianças depois em casa diziam aos pais para pesquisarem na Net, sobre o vulcão etc. e depois os pais vinham falar comigo com entusiasmo. Também tudo depende da equipa onde estamos inseridas. (Educador 11)

Conforme os interesses das crianças vamos programando as atividades. Assim vamos fundamentando a nossa prática. (Educador 11)

Eu funciono muito com os valores sociais. A criança através de uma boa autoestima consegue desenvolver todas as suas potencialidades o respeito, a interajuda, relação com o adulto, a educação para os valores. A partir da minha experiência, daquilo que acredito. A minha preocupação é ler sobre auto estima e as crianças, a socialização. É o meu ponto de partida para fazer as crianças desabrocharem. (Educador 12)

Apoio-me muito nos documentos que abordam as áreas de desenvolvimento, na psicologia de infância. Tentamos atingir os objectivos tendo em conta as fases de desenvolvimento da criança e as características das crianças e cada criança. (Educador 9)

A psicologia, alguns livros sobre técnicas de expressão plástica, algum psicólogo mais ... os livros de psicologia vêm ajudar a perceber alguns problemas da criança, a evolução que muitas vezes não se dá ... (Educador 5)

Identifico as necessidades das crianças e faço a minha prática com a minha experiência. Por exemplo li "Ao redor da mesa grande", que tem uma componente prática muito forte, vou lendo, mas aplicar não consigo, não domino. Também estudei na Universidade de Aveiro. A Prof. Gabriela Portugal, Prof. Neto Mendes e outros que realmente são referências. (Educador 10)

A metodologia que desenvolvo, "a criança em ação". Vou ao encontro dos interesses e características da criança. (Educador 11)

Um dos aspetos encontrados foi um conjunto de considerações gerais sobre a relação de referenciais teóricos e a prática contextualizada na sala de atividades do jardim de infância, conforme podemos ver no discurso apresentado no quadro anterior.

No entender destes educadores, a planificação tem mais sentido se estiver comprometida com os problemas da prática, isto é, se for contextualizada. Assim, para uma planificação / ação o ambiente envolvente deverá ser compreendido, refletido e depois justificado com referentes como autores que abordam a socialização, o desenvolvimento da autoestima, a pedagogia de projeto, a teoria sobre psicologia da educação, a psicologia do desenvolvimento e ainda autores como Gabriela Portugal, Teresa Vasconcelos e Neto Mendes.

Na planificação, na ação e na reflexão surgem, também, referências sobre a metodologia de trabalho de projeto, como necessidade de operacionalizar a planificação, conforme se pode ver no quadro seguinte:

Quadro 36 - Referências explícitas sobre a metodologia de trabalho de projeto

Uso a metodologia de trabalho de projeto na elaboração dos projetos de sala e no projeto anual do Jardim-de-infância. Planifico com as crianças. Planifico as atividades tendo em conta as diferentes áreas. Interliço as atividades tendo em conta a metodologia de projeto (Educador 6)

Gosto de desenvolver míni projetos com as crianças. (Educador 11)

Posso dizer que oriento-me com um bocadinho de tudo: utilizo a pedagogia de situação, o movimento da escola moderna nalguns aspetos e a pedagogia de projeto noutros (Educador 9)

A metodologia que eu mais utilizo é a metodologia de trabalho de projeto. Consigo planificar com as crianças as ações que elas pretendem realizar, partindo dos seus interesses e questões (Educador 12)

Alguns educadores, embora falando de pedagogia de projeto, não são explícitos no seu modo de planificar, desviando o seu discurso para aspetos gerais, na expressão “um bocadinho de tudo”. Este facto levanta a questão da necessidade de formação contínua dos mesmos, como se vê já de seguida no quadro denominado Referências à necessidade de formação teórica:

Quadro 37 - Referências à necessidade de formação teórica

Para melhor planificar tento frequentar formação contínua sobre construção de objetivos e competências. É uma forma de atualização teórica. (Educador 11)

A forma de planificar tem muito a ver com o meu curso de formação, mas sinto que tenho que fazer formação contínua. (Educador 13)

Eu tenho o Curso do Magistério e isso às vezes também ajuda na planificação ... ou mesmo no despiste de problemas das crianças, no entanto, preciso de adquirir mais conhecimento atualizado. (Educador 14)

Planifico segundo a formação que obtive no curso de educadores da escola de João de Deus. Tenho muita experiência, tenho feito alguns cursos de formação mas sinto que sei pouco sobre moledos curriculares. Neste momento posso dizer que a minha prática tem referências às práticas de João de Deus. (Educador 13).

Em síntese, poderemos dizer que os educadores planificam suportadas por um conjunto de pressupostos oriundos da formação inicial e contínua, tomando esta planificação primazia na prática contextualizada na sala de atividades do jardim de infância, ou seja, encontrando sentido no compromisso com os problemas do contexto educativo e nas características das crianças. A pedagogia de projeto é destacada, embora este aspeto seja considerado uma intencionalidade uma vez que não foi observado. Novamente, a necessidade de formação contínua dos educadores é unânime no grupo entrevistado.

8.2.2. As Orientações Curriculares para a Educação de Infância enquanto suporte teórico e referencial mencionado pelos educadores cooperantes, na planificação, ação e reflexão da expressão dramática na educação de infância

Na entrevista semidiretiva, os educadores de infância mencionaram como principal documento de referência na construção da sua prática pedagógica, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, expressando o seguinte:

Quadro 38 - Importância das Orientações Curriculares

Neste momento como estou na creche tenho-me orientado pelas orientações curriculares espanholas. (Educador 1)

Eu gosto muito das orientações curriculares, a nível da organização do professor ... estão ali todas as áreas, eu gosto muito. Toda a minha prática tem como referência as orientações curriculares. (Educador 3)

É assim, eu tive duas ações de formação quando apareceram as orientações curriculares e, a partir daí não senti qualquer dificuldade. (Educador 3)

... Sim, trabalho mais com as orientações curriculares. (Educadora 3)

As orientações curriculares para a educação pré-escolar. Tento programar segundo as áreas das orientações curriculares. (Educador 6)

Sigo as orientações curriculares (Educador 8)

Tenho como referência principal as orientações curriculares. (Educador 11)

Ao analisar a visão dos educadores sobre as OCEPE, no que se refere à sua operacionalização, foi possível encontrar três tipos de resposta que agrupámos em torno da importância que as educadoras atribuem às OCEPE, conforme podemos observar na tabela seguinte:

Tabela 2 - Importância da Orientações Curriculares para os educadores de infância cooperantes

Ocorrências	Nº
Como quadro de referência teórico	31
Como forma de operacionalizar as práticas	38
Como documento orientador atual	15

A maioria das ocorrências (38) diz respeito à operacionalização das práticas pedagógicas; seguidamente, e com um pouco menos de ocorrências (31), encontramos OCEPE enquanto quadro de referência teórica das práticas; por último, existem referências dos educadores (15) no sentido de considerar as OCEPE como documento atual.

Os indicadores de referência às OCEPE como instrumento orientador da prática pedagógica são claramente visíveis em todas as entrevistas, como podemos ver pelas expressões dos educadores:

Quadro 39 - As OCEPE como instrumento orientador da prática pedagógica

É um manual que está sempre comigo. (Educador 1).

De acordo com as Orientações Curriculares podemos trabalhar e construir a nossa prática sistematizando uma intervenção que contemple as diferentes áreas. (Educador 4).

É uma referência [as OCEPE] para a construção para a nossa prática pedagógica. (Educador 8).

É um documento importante na construção da minha prática pedagógica ajuda a organização de conteúdos... (Educador 10)

Estes excertos, retirados das narrativas dos educadores cooperantes, ilustram a importância que estes atribuem às OCEPE na intervenção educativa.

Quanto às ocorrências sobre a atualidade das OCEPE, verificamos que onze dos respondentes afirmam ser um documento orientador atual:

Quadro 40 - A atualidade das OCEPE

Não sinto necessidade de alterar nada. Acho que, como são só orientações o educador pode, depois, adaptar aquilo que for necessário. (Educador 8).

As OCEPE são tão gerais que funcionam como princípios ... por isso acho que são atuais (Educador 5).

Sim, são atuais, tocam em todos os aspetos necessários para a criação de ambientes de aprendizagem geridos e organizados pelo educador (Educador 3).

Finalmente, quatro educadores referiram que o documento deveria ser algo de reflexão e atualizado.

As razões apontadas para esta necessidade de mudança prendem-se com a evolução da realidade em que as crianças se encontram nos dias de hoje, particularmente nas TIC e, ainda, com a necessidade de se encontrarem orientações específicas para a valência creche, conforme podemos ver seguidamente:

Quadro 41 - A atualização das OCEPE

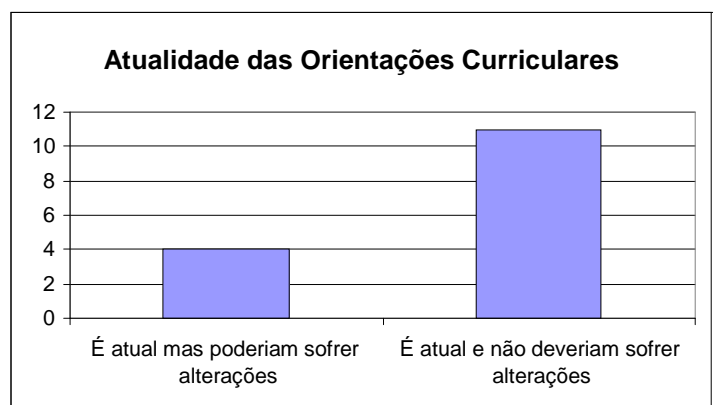
Talvez [alterar] a questão ou importância que as OCEPE dão às novas tecnologias. Hoje as crianças já estão muito mais à vontade com as tecnologias do que na altura em que saíram as OCEPE. Hoje as novas tecnologias têm outra dimensão e importância. (Educador 13).

Penso que as OCEPE são atuais, no entanto precisávamos de as reler em equipa. Seria de grande importância criar orientações para a creche dos 0 aos três anos. (Educadora 1).

As OCEPE são atuais, mas já precisam de uma revisão, decorrente de uma reflexão, pois foram publicadas em 1997 (Educador 12).

De forma a permitir uma melhor visualização da importância das OCEPE, apresentamos a seguinte figura sobre a atualidade deste documento, na opinião dos educadores cooperantes:

Figura 41 - A atualidade das OCEPE no discurso dos educadores entrevistados



Podemos ver que a maioria dos educadores cooperantes entrevistados consideram as OCEPE um instrumento atual de referência para a sua prática. Embora não saibamos como e em que condições os educadores utilizam na sua prática as OCEPE. Para tal compreensão, seria necessário, no nosso entender, observar em contexto as práticas dos diferentes educadores cooperantes para conhecermos realmente a operacionalização das OCEPE, no cotidiano da Educação de Infância e, assim, identificarmos a dissonância ou não com o discurso por eles proferido. No entanto, neste estudo, não está propositadamente contemplado este aspeto, dado que o nosso enfoque é na atividade da expressão dramática e não na operacionalização das OCEPE.

8.3. Que valorização é dada ao domínio da expressão dramática nos modelos curriculares em estudo?

8.3.1. O espaço da expressão dramática no modelo curricular *High Scope*

As crianças de idade pré-escolar sentem a necessidade poderosa de construir os seus próprios símbolos como substitutos para os objetos e experiências reais. Ao fazer-de-conta, fazer reproduções, pintar e desenhar, as crianças pré-escolares constroem os seus próprios textos e imagens e tornam-se conscientes de si próprias como atores e construtoras de imagens (Hohmann, 1997, p. 476).

A maior parte das vezes, a atividade de expressão dramática emerge do envolvimento na brincadeira com objetos, pessoas e/ou situações relacionadas com o contexto sociocultural da criança, aquilo a que chamamos *brincadeira dramática*, na qual as crianças desempenham papéis imaginados, em jogo de faz de conta, representando “os seus próprios cenários sobre pessoas e animais” (Hohmann, 1997, p. 88).

O espaço da atividade de expressão dramática da criança no modelo curricular enquadra-se, predominantemente, no âmbito das seguintes *experiências-chave*:

- Representação criativa – A habilidade para fantasiar acerca de ocorrências do passado e do futuro transporta as crianças para vivências pródigas em imaginação e para a conceção de representações suscetíveis de alargar horizontes de conhecimento de si própria e da realidade envolvente. Esta condição desencadeia uma complexa interação entre a memória, a representação do real e a antecipação do devir. Também na criança, esta dimensão abre caminho à expressividade e à comunicação através de diferentes meios como sejam a música, a dramatização, a pantomima e o teatro. O pensamento simbólico é, por excelência, o nutriente que alimenta “(...) artistas emergentes, os atores, os escritores, os músicos, os dançarinos, os cineastas, os cientistas entre outros.” (Hohmann, 1997, p. 477). O caráter lúdico e de boa disposição, associado ao jogo, são vividos pelas crianças com imenso prazer e entrega transformadora. Embrenhados na brincadeira criam, brincam, comunicam, interagem, descobrem e pouco a pouco, desligam-se dos “modelos” que imitam e, de modo complexo e único, interiorizam e identificam-se com a particularidade dos papéis inerentes à organização social que as rodeiam.

- Linguagem e literacia - As crianças e o educador inventam, contam e recontam histórias de várias formas, utilizando, nomeadamente, bonecos, objetos, adereços e fantoches. A dramatização, muitas vezes, surge depois de escutar uma história, pois “Para muitas crianças, brincar com a linguagem é uma atividade que, espontaneamente, têm vindo a desenvolver desde muito cedo” (Hohmann, 1997, p. 545).

- Movimento – A Expressão criatividades através do movimento e da expressão corporal, uma vez que o corpo em movimento é uma constante no decurso da representação. As crianças devem ser encorajadas a associar ao jogo simbólico a exploração do espaço através do dinamismo da expressão dramática como linguagem complementar, no sentido de fortalecer a imagem e as potencialidades emergentes que possuem, pois:

A crescente capacidade das crianças em descrever as suas ações aumenta a sua consciência daquilo que fazem, dá-lhes mais controlo sobre os seus movimentos, e constrói sentimentos de confiança e sucesso (Hohmann, 1997, p. 643).

A atividade de expressão dramática pode acontecer em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente, dependendo da situação, do espaço educativo, do poder de iniciativa e interesse da criança, entre outros fatores. O educador deve estar atento e decidir quando e como participar ativamente nas atividades, apelando às *experiências-chave* que com ela estão relacionadas. Neste contexto a brincadeira ao faz de conta tende a ser fluida e flexível, visto que as crianças se envolvem em diálogos complexos e criam o guião à medida que vão experimentando as suas ações.

8.3.2. O espaço da expressão dramática no modelo curricular MEM

Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano (Niza, 2007, p. 129).

Encontramos nos princípios pedagógicos e conceções estratégicas do MEM referências que apontam claramente para a valorização das expressões artísticas enquanto área da comunicação, cujo desenvolvimento se apresenta estritamente relacionado com o contexto real, autêntico, de construção da cultura. Nesse sentido, as estratégias de aprendizagem são as estratégias metodológicas próprias de cada conteúdo científico, tecnológico ou artístico (Niza, 2007).

Na estrutura organizativa da sala, vista como cenário educativo, encontramos a zona do faz de conta ou de dramatização entre outras áreas principais: biblioteca e centro de documentação; oficina de escrita e reprodução; laboratório(s) das ciências; atelier de expressão plástica; espaço de construções e jogos; área polivalente e lugar para culinária ou cultura alimentar.

O jogo ou expressão dramática surgem intimamente ligados à comunicação verbal e não-verbal. A atividade de expressão dramática, tal como em outros modelos curriculares, surge a partir do envolvimento das crianças nas brincadeiras com objetos, pessoas e/ou situações relacionadas com o contexto sociocultural. Estas desempenham papéis em faz de conta, representam cenários sobre do seu quotidiano entre outras temáticas decorrentes do seu imaginário. Há também a participação do educador no contar e recontar histórias utilizando objetos, adereços, fantoches. As crianças fazem representações, ampliando os horizontes de conhecimento de si próprias e da realidade envolvente. A dramatização surge, por exemplo, depois da escuta de uma história, sendo que o texto livre das crianças é muitas vezes o ponto de partida:

O texto livre, que a criança dita à educadora, pode ser o ponto de partida para muitas outras atividades como por exemplo o drama, a música, desenho, pintura, etc. Estas linguagens são estimuladas nas salas do MEM pois funcionam como representações do mundo e ampliam as formas de comunicação (Folque, 1999, p. 10).

Tal como na vida real, o pensamento simbólico, o jogo de faz de conta surge como fator de construção das diferentes personagens e papéis desencadeados pela iniciativa da criança, nos diferentes espaços e tempos de trabalho na sala de atividades.

8.3.3. O espaço da expressão dramática no modelo curricular *Reggio Emilia*

As crianças pequenas são encorajadas a explorar o seu ambiente e a expressar-se através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens dramatizações e música (Edwards, Gandini, & Forman, 1999b, p. 21).

Depreendemos que a expressão dramática, enquanto forma de *linguagem* e comunicação, está sempre presente em todos os espaços de aprendizagem da criança, como recurso que pode emergir a qualquer momento. A atividade de expressão

dramática enquadra-se na forma de trabalhar por projetos. Por isso, é projetada pelas crianças e valorizada e acompanhada pelos educadores em diferentes espaços da escola. Consequentemente o desafio para o educador é estar presente para garantir a dinâmica cognitiva e social enquanto acontece o processo de atividade de expressão dramática, integrada num conjunto de diferentes formas de linguagens. Podemos dizer que o espaço privilegiado para o acontecimento deste tipo de atividades é a *Piazza*, ou seja, a praça central da escola, no interior da escola, porque lá existe uma área dedicada à experimentação do jogo de faz de conta num ambiente de liberdade, de criatividade e de expressão. A expressão dramática, enquanto forma de linguagem, num contexto de valorização da educação artística, é experienciada pelas crianças nas suas brincadeiras livres, nos seus projetos planeados em rede de conhecimentos, na construção de materiais específicos para a dramatização, como o teatro de fantoches, a teatralização de situações, etc., onde as crianças codificam e descodificam, interpretam dados e situações com uma criatividade incrível.

Outro espaço importante a considerar é o atelier e os mini ateliers das salas de atividades, enquanto oficinas promotoras de diferentes linguagens expressivas e formas de apresentação e comunicação, organizadas com diferentes materiais e com uma dinâmica flexível de trabalho. A situação de brincadeira é um contexto de onde emerge, a maior parte das vezes, a atividade de expressão dramática e é muito valorizada pelos educadores.

8.4. Como é que o domínio da expressão dramática é planificado e desenvolvido pelos educadores cooperantes?

8.4.1. A planificação da expressão dramática no grupo dos quinze educadores cooperantes

Pelo discurso recolhido na entrevista semidiretiva, os quinze educadores cooperantes mencionaram que a atividade de expressão dramática era desenvolvida e refletida diferenciadamente. Para responder a esta questão, elaborámos primeiro considerações gerais sobre a emergência da atividade de expressão dramática no grupo dos quinze educadores cooperantes deste estudo, verificando-se que a expressão dramática tem origem quer em atividades livres, quer em atividades planificadas. Para o

efeito, apresentamos as duas categorias (a expressão dramática com origem nas atividades programadas e a expressão dramática com origem nas atividades livres) e as suas unidades de significado:

Quadro 42 - A expressão dramática com origem nas atividades programadas

A expressão dramática com origem nas atividades programadas
Existem momentos desencadeados por mim mas muitas vezes deixo...as crianças brincarem à vontade. (Educador 3)
Por exemplo quando abordamos ... tentamos fazer a história, mas com muito apoio do adulto ... vamos vendo as ... trabalhamos as histórias tradicionais. (Educador 3)
Eu gosto de criar a oportunidade das crianças desenvolverem atividades de expressão dramática. (Educador 4)
Acontece nos jogos das crianças, nos cantinhos da sala, geralmente não é programado esse tipo de atividades. (Educador 5)
Por vezes faço canções com mímica, de resto não programo. (Educador 5)
De que modo a expressão dramática pode ser valorizada na Educação de Infância? Nas diferentes atividade e temas desenvolvidos na sala. As crianças precisam de vivenciar as histórias. Conforme vai acontecendo, não gosto de programar. Geralmente programo mais quando há festas. Aí há maior orientação do adulto. De resto, surge conforme as minhas sugestões e a das crianças. (Educador 1)
Eu trabalho a expressão dramática mais em épocas festivas ... (Educador 2)
... Eu negocieei com eles ... criei o texto ... depois contei a história e na distribuição das personagens perguntava a todos ... e depois ... a minha Francisca pediu à avó para me pedir para fazer de Beatriz Costa ... fomos à informática ver um filme da Beatriz Costa antigo ... tirámos a imagem dela a cantar e depois o vestido, os sapatos ... a miúda viveu aquilo ... a miúda parecia uma pulga elétrica na sala. (Educador 2)
Às vezes organizo um jogo dramático, por exemplo o "chefe manda". Por vezes planifico, mas o maior número de vezes surge no momento. (Educador 11)
A expressão dramática é um meio a que eu recorro muitas vezes, para discutir assuntos, desenvolver temáticas e apresentar pessoas e propostas de atividades às crianças ... através do conto de histórias e da manipulação de fantoches o diálogo surge naturalmente... (Educador 12)

A atividade de expressão dramática surge no espaço pedagógico como forma programada ou não, e é evidente a liderança realizada pelo educador no desenvolvimento do seu processo. Assim, a expressão dramática decorre, predominantemente, de canções mimadas, histórias contadas, espetáculos em épocas festivas ou situações quotidianas percebidas pelo educador.

Quadro 43 - A expressão dramática com origem nas atividades livres

A expressão dramática com origem nas atividades livres
Dou espaço para dramatizarem as histórias, livremente, no âmbito do faz de conta. (Educador 6)
Interligo com aquilo que estou a trabalhar no momento com as crianças. (Educador 6)
Surge de forma espontânea, predominantemente, vai surgindo. No entanto, dentro de cada tema por vezes planifico uma atividade de expressão dramática. (Educador 6)
Tem a ver com as vivências que trazem de casa. E vemos como fazem de conta na casinha das bonecas, na garagem e nos diferentes cantinhos da sala. Emerge naturalmente conforme as atividades das crianças. (Educador 7)
Quando são maiores 4, 5 anos já podemos fazer uma dramatização de uma história. (Educador 7)
As expressão dramática está intrínseca, vai emergindo de forma espontânea dos diferentes cantinhos e atividades. (Educador 7)
Nas lengalengas, e diversas áreas. Vai emergindo de forma espontânea. (Educador 7)
Gosto muito de trabalhar as aquisições das crianças através da expressão dramática. (Educador 8)
A expressão serve de suporte para as atividades e meio de comunicação. (Educador 12)
Em todos os momentos da história há sempre um espaço para experimentar emoções, valores, socialização. O que é curioso é que muitas vezes, conto a mesma história, pois as crianças pedem, e o momento é sempre especial. (Educador 13)
Eu não programo atividades de expressão dramática. Posso dizer que, por vezes, fazemos mímica nas canções ou recontamos. (Educador 14)

Nestas situações, a expressão dramática decorre predominantemente das atividades livres das crianças. A partir daí o educador colabora na estrutura de uma ação conjunta. Naturalmente, quisemos aprofundar esta questão para saber a natureza das atividades de expressão dramática, relacionando-as com as OCEPE enquanto documento de referência das práticas dos educadores cooperantes. A partir do domínio da expressão dramática das OCEPE construímos as seguintes categorias: o jogo simbólico como atividade espontânea da criança; o jogo simbólico com a intervenção do educador; o jogo dramático, atividades com fantoches, sombras chinesas, o movimento, a dança e a música.

Quadro 44 - Jogo Simbólico – Atividade espontânea da criança

Jogo Simbólico – Atividade espontânea da criança
Nos cantinhos da sala, principalmente na casinha das bonecas. (Educador 1)
Os próprios momentos na casinha das bonecas. (Educador 2)
As brincadeiras livres das crianças na rua. (Educador 3)
As crianças, por vezes, vão até à arca da trapalhada e fazem os seus jogos. Na casinha das bonecas também fazem os jogos de imitação. (Educador 4)
As crianças têm um momento em que lideram as suas brincadeiras. (Educador 4)
Acontece nos jogos das crianças, nos cantinhos da sala. (Educador 5)
No recreio, eles imitam as educadoras, observei ainda hoje, umas faziam de educadoras outras de ajudantes e outras ainda faziam de grupo de crianças. (Educador 5)
Como a sala está organizada em áreas, a casinha das bonecas também é um espaço onde as crianças fazem de conta. (Educador 8)
Uma cena do dia-a-dia ... na casinha das bonecas ... fazendo de conta ... (Educador 10) / Na casinha das bonecas (Educadora 11)
Quando estão na casinha das bonecas, sei que elas representam os diferentes papéis da vida quotidiana. (Educador 14)

O quadro nº 43 refere as ações das crianças no jogo simbólico (mencionadas pelos educadores cooperantes) que acontece, espontânea e predominantemente, na área da casa das bonecas, no recreio, em diferentes momentos de brincadeira e com recurso à arca da trapalhada.

Quadro 45 - Jogo Simbólico com intervenção do educador

Jogo Simbólico com intervenção do educador
Conto uma história, depois eles querem dramatizar. (Educador 1)
Agora quando estávamos a desenvolver a temática saúde e higiene, as crianças pegaram em objetos que estavam na sala e transformaram em chuveiro, sabonete, etc, através do faz de conta. (Educador 1)
"Professora podemos fazer um teatro?". Com objetos fazemos de conta. Improvisam e fazem de conta. (Educador 1)
Muitas vezes surge através do reconto da história. Já tentei fazer histórias rodadas (Educador 3) / outras vezes sou eu que conto uma história e depois podemos recontar e contar a história através da dramatização. (Educador 4)
Através dos gestos e dramatização experimentou as diferentes fases do nascimento de uma borboleta. (Educador 7)
Tanto numa história ... tento provocar ... às vezes numa brincadeira ... eu ajudo-os ... e nos jogos de movimento ... de memorização ... eu interligo na sequência do que acontece ... eles gostam. (Educador 9)

Talvez, quando faço os jogos de memorização ... eles gostam quando vêm da rua ... eles fazem uma roda e fazemos um jogo de memorização ... mais nesse aspeto. (Educador 9)

Quanto fazemos o acolhimento, que varia sempre todos os dias, posso fazer com fantoches, com gesto, sons, música. (Educador 12)

Trabalho mais com a expressão facial, os gestos, os sons, as vozes. (Educadora 13) / O conto e reconto, com gestos. (Educador 13)

Geralmente surge nas histórias. Quando as crianças fazem o reconto da história. (Educador 14)

Por sua vez o quadro nº 44 refere as ações das crianças no jogo simbólico com orientação do educador, o qual acontece na sala de atividades (ou noutro espaço por este pré-definido) num tempo planificado pelo educador.

Quadro 46 - Jogo Dramático

Jogo Dramático

Quando fazemos lengalengas, poesias. (Educador 1)

Eu trabalhei o texto e depois criei uma dramatização de todas as cenas, incluindo as tradições, que era o tema do nosso projeto pedagógico de grupo... eu acho que a expressão dramática está em tudo, adoro a expressão dramática ... dá um certo gozo ... criar um texto ... ahhhh ... estas crianças deram-me muitas pistas ... nós conversámos muito e depois uma coisa muito engraçada, ver escolher as suas personagens ... isto é muito importante ... (Educador 2)

Uma vez contei a história dos três porquinhos, história de que as crianças gostam. Depois, construímos adereços, desenhamos, e dramatizamos a história. As crianças quiseram repetir várias vezes e trocaram de personagens. (Educador 4)

Dramatizamos as histórias. (Educador 6)

Quando demos as profissões experimentámos compreender e identificar com canções e gestos as diferentes profissões, através da imitação. (Educador 6)

São situações do quotidiano, em grupo e individualmente imitaram as profissões e os colegas tentavam adivinhar. (Educador 6)

Dramatizando uma história... (Educador 10)

Desencadeio muitas atividades e os miúdos adoram fazer dramatizações e assumir personagens ... (Educador 10)

O quadro nº 45 refere as ações das crianças no jogo dramático, que se trata de um jogo mais complexo e implica, no seu desenvolvimento, uma estrutura ou sequência de situações, estando, normalmente associado a uma história.

Quadro 47 - Fantoches

Fantoches
Outras vezes provooco as crianças através dos fantoches, atividade de que eles gostam muito, e acabam depois por experimentar os fantoches. (Educador 4) / Eu desenvolvo os momentos de expressão dramática com fantoches. (Educador 8)
Gosto especialmente de ver as crianças brincar com os fantoches. Quando as crianças estão a trabalhar com os fantoches existe uma maior fluência de linguagem e desinibição. (Educador 8) / Através dos fantoches. (Educador 11)
É engraçado que o fantoche estabelece um diálogo e a conversa parece ficar mais rica e espontânea. Muitas vezes, com fantoches, as crianças em pequenos grupos experimentam e conversam entre eles. Falam de variadíssimos assuntos e nós adultos só temos que observar. (Educador 12)
A expressão dramática e especialmente os fantoches são um auxílio imprescindível, são uma forma de concretizar e desenvolver os momentos de comunicação. (Educador 12)
Com fantoches trabalho muito pouco. (Educador 13)

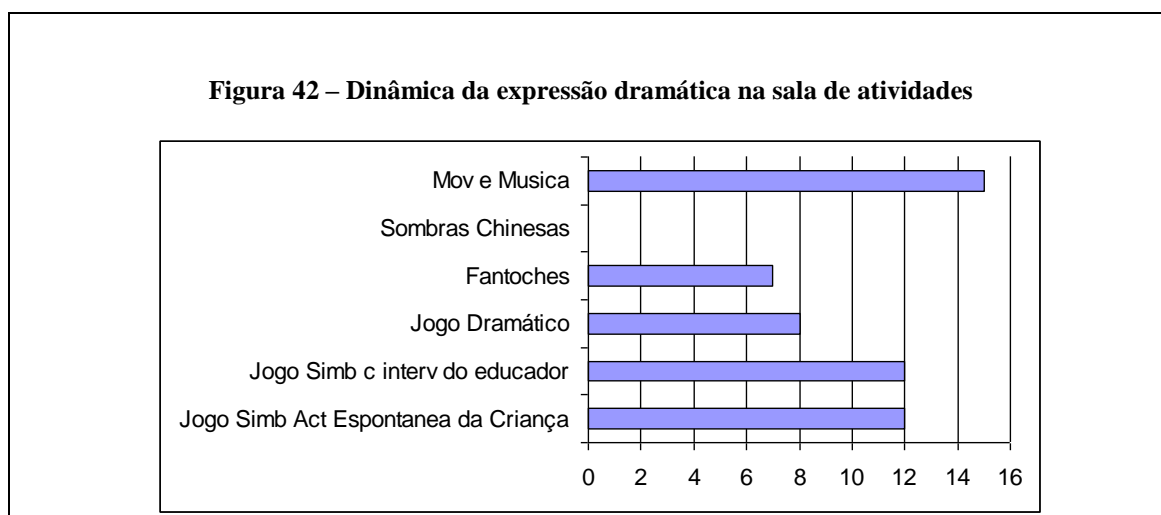
Ainda, o quadro nº 46 refere as ações das crianças com fantoche, que acontecem ora por iniciativa das crianças, ora por proposta do educador.

Quadro 48 - Movimento Dança e Música

Movimento, dança e música
Nas quadras populares inventámos umas danças para as quadras que ao mesmo tempo eram cantadas. (Educador 1)
Também nas canções quando realizamos mímica. Tudo muito improvisado. (Educador 1)
Ensino uma canção às crianças eu tenho que trabalhar o esquema corporal, a mímica. (Educador 2) / Ou com canções onde o gesto representa a canção. (Educador 4)
Por vezes faço canções com mímica. (Educador 5) / Posso dizer que a expressão dramática acontece nas canções. (Educador 5)
Se estou a trabalhar o corpo humano as crianças experimentam “o alto”, “o baixo”, o triste, o zangado etc. (Educador 6)
Quando demos as profissões experimentamos com canções e gestos. (Educador 6)
E depois, através de uma canção, representámos com as crianças as diferentes fases de uma borboleta. (Educador 7)
Jogos de movimento e drama, utilizo muitas vezes a música a dança. (Educador 8) / As danças de rodas. (Educador 8)
Com as histórias, as temáticas desenvolvidas, as canções, a dança. (Educador 8)
Tento interligar a expressão dramática com a expressão plástica e atividades de música. (Educador 8) / Canções com mímica; com música, dançar ao som da música. (Educador 11)
Eu não programo atividades de expressão dramática. Posso dizer que, por vezes, fazemos mímica nas canções ou recontamos. (Educador 14)

Finalmente, o quadro nº 47 refere as ações das crianças na expressão corporal junto com a música e a dança, que acontecem por proposta do educador, com um fim didático, envolvendo a música e a sua componente cultural contextual, nomeadamente, as danças de roda.

Em síntese, apresentamos um gráfico de frequência sobre o discurso dos educadores cooperantes na dinâmica da atividade da expressão dramática:



Ao analisarmos a figura anterior podemos ver que a atividade que ocorre com maior frequência quinze (15) é a expressão corporal através do movimento e da música. O jogo simbólico com ou sem orientação do educador obtém a frequência de doze (12); o jogo dramático, enquanto atividade mais estruturada, é referido oito (8) vezes e a atividade com fantoches é referida sete vezes (7). Na entrevista os educadores não referiram desenvolver a atividade de expressão dramática através de sombras chinesas.

Em segundo lugar, fomos analisar a planificação da expressão dramática nas duas educadoras escolhidas para o estudo de caso. Os dados foram recolhidos através de entrevista etnográfica, observação participante e análise documental. Passamos a apresentar dados obtidos nos pontos seguintes.

8.4.2. A planificação da expressão dramática na prática pedagógica da educadora A

Através da análise documental vimos que a educadora A sistematizou, no Projecto Curricular de Grupo, as áreas de conteúdo, os objetivos e as estratégias a serem

desenvolvidos com o seu grupo de crianças durante o ano letivo 2010/2011, no âmbito da expressão dramática, conforme podemos ler na informação no quadro seguinte:

Quadro 49 - Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Dramática

Áreas curriculares	Objetivos	Estratégias
Comunicação e Expressão Domínio da Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a imitação e a realização do jogo simbólico. - Progredir na representação de cenas simples. - Desenvolver o aparecimento de situações de expressão e comunicação que incluam diferentes formas de mimar e dramatizar vivências das crianças, assim como experiências, histórias, canções, poesias, lengalengas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizando mímicas que traduzem diferentes estados emocionais: prazer, riso, choro, carinho, medo dor. - Representando situações simples do quotidiano em pequenos e grande grupo. - Dançando criativamente com músicas, tecidos, papel, objetos da natureza, fitas etc.

Nota: Quadro síntese Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Dramática de Correia, E., & Menezes, C., 2010, *Projeto curricular de grupo*. Infantário o Carrocel. Funchal, p. 55.

Um outro documento analisado foi a planificação mensal, tendo a educadora referido que esta era construída em articulação com o Projeto Curricular de Estabelecimento. As atividades eram programadas sequencialmente e depois refletidas, diariamente, após a sua realização, no sentido de reprogramar as ações posteriores. Neste âmbito a atividade de expressão dramática surgiu como proposta da educadora, conforme as temáticas dos miniprojectos desenvolvidos pelo grupo da sala Violeta ou pelo grande grupo de crianças do infantário. Recortámos, no quadro nº 49, das planificações mensais, os objetivos que espelham o que foi dito anteriormente. Apesar de analisarmos as planificações mensais realizadas entre setembro e junho do ano letivo 2010/2011, optámos por referir o período entre setembro e dezembro, pois achámos suficiente para descrever o processo de planificação da atividade da expressão dramática, pois verificava-se uma repetição das mesmas intenções nos períodos seguintes.

Quadro 50 – A planificação mensal da sala Violeta – Área da Comunicação e Expressão

Objetivos	Estratégias/Atividades	Periodicidade
- Valorizar o processo de descoberta das possibilidades dos diferentes materiais - Fomentar a comunicação verbal e não-verbal	Brincando livremente nas diferentes áreas da sala. Reproduzindo rimas, lenga-lengas. Ouvindo e contando histórias.	Setembro/Outubro
Progredir na representação de cenas simples	Dramatizando cenas de histórias, poesias, canções relacionadas com o Outono e o Pão-por-Deus. Brincando livremente nas diferentes áreas.	Outubro/Novembro
Abordar as vivências do Natal	Contando histórias, aprendendo poesias, lenga-lengas e canções sobre o Natal Dramatizando cenas do dia-a-dia.	Dezembro

Anualmente era programado uma saída ao teatro para assistir a uma peça infantil-juvenil, sobre a qual a educadora A referiu que:

Uma ou duas vezes por ano vamos ao teatro, e também recebemos a equipa de animação do gabinete de educação artística. As crianças têm oportunidade de assistir a uma ou duas peças de teatro e às dramatizações desenvolvidas pela equipa de animação... que trazem espetáculos fantásticos com fantoche, sombras chinesas e dramatizações (Diário de bordo, 10-01- 2011).

Em todas as atividades a que assistimos e participámos as crianças aderiram com entusiasmo às propostas da educadora e participavam conforme o espaço de manobra facultado por esta. Ao questionarmos a educadora A sobre a participação das crianças na planificação das atividades, esta referiu o seguinte:

Educadora – devido à idade do grupo: 3 e 4 anos, é difícil planificar com eles, por isso eu faço as propostas de atividades e incorporo as ideias das crianças sempre que me é possível. Mesmo assim, é complexo gerir os diálogos deles pois querem todos falar ao mesmo tempo. Por isso, estou constantemente a dizer para levantarem o dedo antes de iniciarem a conversa. Faço-os perceber que é preciso respeitar as regras de comunicação... mas não é nada fácil.
Ainda é difícil mantê-los sentados e atentos no momento do acolhimento, por isso recorro muito às canções, lengalengas e jogos de mímica para chamar à atenção e depois iniciar a apresentação das atividades do dia (Diário de bordo, 22-11-2010).

Destacamos que diariamente no espaço de reunião de grupo no tapete era negociada e apresentada a programação diária onde queremos destacar a dinâmica de atividades livres nas diferentes áreas da sala. Foi aqui que observámos melhor a atividade de expressão dramática, enquanto atividade autêntica e significativa.

Na sala de atividades, o jogo de faz de conta surgiu predominantemente na área da casinha das bonecas sendo esta era a área mais solicitada pelas crianças e tinha

sempre uma lotação completa como podemos ver no seguinte excerto do diário de bordo:

Educadora - A área mais solicitada é a da casinha das bonecas, depois os jogos e a garagem. As outras atividades que eles gostam muito são o contar histórias e as de expressão plástica. Tenho cuidado para que o grupo que vai trabalhar na casinha das bonecas seja o mais variado possível, tentando que haja igualdade de oportunidades (Diário de bordo, 22-11-2010).

Observámos que outro espaço privilegiado de realização da atividade de expressão dramática com a iniciativa das crianças foi o recreio, onde as crianças, de forma individual ou em pequenos grupos, inventavam e recriavam situações através do jogo de faz de conta. Salientamos a atitude positiva da educadora e das ajudantes na não interferência na brincadeira das crianças sem terem sido solicitadas para isso, mas vimos que os adultos observam pouco as brincadeiras das crianças, assumindo uma atitude de supervisão no bem-estar, cumprimento das regras e gestão de conflitos, enquanto por vezes organizam em simultâneo as atividades orientadas que deverão acontecer na sala de atividades.

Digamos que a atividade de expressão dramática surge no espaço não programado mas previsto, através das atividades livres das crianças nas diferentes áreas da sala. Assim, a expressão dramática emergiu da relação, da iniciativa e da brincadeira das crianças com os objetos, com os colegas e menos com os adultos da sala. Decorrendo daquilo a que “chamamos *brincadeira dramática*, na qual as crianças desempenham papéis imaginados, em faz de conta, representam os seus próprios cenários sobre pessoas e animais”(Hohmann, 1997, p. 88).

A atividade lúdica e a boa disposição, associadas ao jogo livre, eram vividas pelas crianças com imenso prazer e entusiasmo. Embrenhadas na brincadeira, gradualmente interiorizavam e identificavam-se com aspetos da sua vida real e desempenhavam papéis observados no seu contexto sociocultural.

Para a educadora, estas brincadeiras eram efémeras, pois esta não as transformava em *experiências-chave*. Ela própria referiu que gostaria de dar mais atenção a este aspeto:

Gostaria de inserir mais as ideias das crianças, os seus interesses, na nossa planificação, mas é muito complicado... neste momento não sei como fazer... registamos na planificação aquilo que achamos ser importante realizar com as crianças e aquilo que achamos que elas precisam para adquirirem níveis de desenvolvimento e aprendizagem, correspondentes às suas características e idades (Diário de bordo, 17-05- 2011).

Num olhar crítico podemos afirmar que a educadora necessita de conhecer e compreender melhor as *experiências-chave* do modelo curricular *High Scope*, pois esse conhecimento ajudá-la-ia a enquadrar as brincadeiras das crianças nas suas propostas de aprendizagem. Assim, a dinâmica pedagógica da sala de atividades e a planificação das atividades saíam valorizadas, uma vez que a metodologia de trabalho de projeto aconteceria naturalmente por necessidade de planificar, desenvolver e comunicar as ideias das crianças. A valorização das brincadeiras, por iniciativa das crianças, poderia ter mais destaque através de registos, construção de histórias e dramatizações e a atividade de expressão dramática poderia acontecer mais vezes em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente, dependendo da situação, do espaço educativo, do poder de iniciativa e do interesse das crianças.

Na nossa opinião a educadora deveria disponibilizar mais atenção para observar as brincadeiras das crianças, de forma a poder decidir quando e como participar ativamente, apelando às *experiências-chave* que com aquelas estão relacionadas. A brincadeira ao faz de conta seria fluida e flexível pois As crianças envolver-se-iam em diálogos complexos, criariam guiões de histórias ou situações, à medida que experimentassem e refletissem as suas ações sob o olhar atento do educador.

8.4.3. A planificação da expressão dramática na prática pedagógica da educadora B

Através da análise documental, vimos que a educadora B sistematizou, no Projeto Curricular de Grupo no âmbito da expressão dramática, os objetivos e o tipo de atividades a serem desenvolvidas com o seu grupo de crianças, durante o ano letivo 2010/2011, conforme podemos ler no quadro seguinte:

Quadro 51 – Planificação do domínio da Expressão Dramática

Domínio da expressão dramática/Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> - Promover o jogo simbólico progressivamente utilizando diferentes formas, meios e materiais. - Recriar situações do quotidiano, situações do imaginário de forma progressiva. - Construir diálogos e histórias com as crianças, decorrentes das vivências destas. - Realizar dramatizações que implicam encadeamento de ações e a utilização de linguagem verbal e não-verbal e histórias com fantoches e marionetas. - Realizar atividades livres na área do faz de conta/casinha das bonecas. - Contar e recontar histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades/brincadeiras espontâneas em interação com os outros, num contexto de faz de conta. - Atividades de construção e manipulação de fantoches. - Atividades de expressão corporal, utilizando linguagem verbal e não-verbal, que expressem pensamentos, sentimentos e emoções. - Ida ao teatro ver uma peça de teatro infanto-juvenil. - Visita da equipa do Gabinete Coordenador de Educação Artística. - Atividades de Carnaval “o assumir um papel”, participando num cortejo.

Nota: Quadro síntese da planificação da expressão dramática de Carvalho, E., & Rodrigues, M. (2010). *Projeto pedagógico*. Infantário o Girassol. Funchal, pp. 23, 24

Relativamente a esta educadora um outro documento analisado foi a sua planificação mensal, construída em articulação com o Projeto Curricular de Estabelecimento. As atividades eram programadas diariamente com as crianças e aqui a atividade de expressão dramática decorria das sugestões e contextos da sala de atividades.

Analisámos as planificações mensais realizadas entre setembro e junho do ano letivo 2010/2011, pois considerámo-las como dados suficientes para descrever o processo de planificação mensal da atividade da expressão dramática.

Quadro 52 – A planificação mensal da sala Girassol – Domínio da Expressão Dramática

Objetivos	Conteúdos do domínio da expressão dramática	Periodicidade
<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir consciência da sua expressão corporal como meio de comunicação verbal e não-verbal. - Favorecer a componente lúdica inerente às atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - A expressão corporal em situações imaginárias. - A codificação dos gestos. - A relação do corpo no espaço. 	Setembro/Outubro
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de imaginação e criatividade. - Vivenciar papéis sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - O jogo de faz de conta. - Inventar histórias com sequência temporal. 	Outubro/Novembro
Criar e recriar cenas e jogos dramáticos.	O teatro de fantoches. Dramatização a partir de histórias e vivências do quotidiano.	Dezembro

Relativamente à planificação a educadora B esta referiu que:

Uma vez por semana reunimos durante duas horas para planificar e refletir sobre todo o trabalho realizado e aquele que pretendemos realizar num futuro mais próximo. Sempre que necessário, reunimos diariamente, informalmente, para fazermos o ponto da situação e passar o testemunho. Conversar informalmente sobre tudo o que aconteceu na parte na manhã e vice-versa. (Diário de bordo, 19-10- 2010).

Como já referi, ao longo deste ano, senti necessidade de planificar semanalmente para fazer pontos de encontro com a colega, as estagiárias da Universidade e dar a conhecer o trabalho aos pais.

Estas planificações davam seguimento ao interesse da criança. São sempre feitas em conjunto, surgia de situações criadas com e pelas as crianças.

Portanto, realizamos planificações, mensais, semanais e diárias enquanto registo daquilo que vai sendo realizado e refletido. Este misto de planificações aconteceu muito devido àqueles com quem trabalhei, fui muito influenciada por isso. Porque foi um trabalho em parceria com a minha colega, e durante todo o ano letivo com estagiárias, três dias por semana. As planificações são sempre feitas em conjunto.

Aquilo que estava nas planificações acontecia mais ou menos tudo. Com toda a flexibilidade que uma planificação tem de ter.

A semanal faço-a partilhando as ideias com a Mina, mas tem muito de meu e das crianças. Obviamente, também tem a ver com a intervenção das estagiárias. Muitas das propostas das estagiárias geram alguns problemas de interesse das crianças. Alguma coisa que podia gerar um problema no interesse das crianças e nas suas curiosidades era colocado na planificação. (Diário de bordo, 03-03- 2011).

A liderança da atividade era partilhada entre a educadora e as crianças e, em todas as atividades observadas, as crianças e os adultos da sala participaram com entusiasmo e envolvimento. Diariamente, no espaço de reunião de grupo no tapete, era construída a planificação onde a educadora valorizada e integrava as ideias e interesses das crianças, transformando as suas conversas em temas de conteúdo de aprendizagem. Neste espaço, observou-se que a atividade de expressão dramática uma atividade autêntica e significativa:

Quando falo numa planificação diária é mais a participação das crianças. Esta é que me dá um gozo muito grande. É o contributo negociado, construído pelas crianças. Eu sou uma espécie de mediadora... Em relação à expressão dramática é como se fosse um palco e vamos fazer e trabalhar todas as outras áreas. É como se fosse uma panela que tem tudo lá dentro. Vou tirando os ingredientes com as crianças e construímos diferentes menus. Cada um pode ser o que é, há sempre sucesso, nada falha (Diário de bordo, 03-06- 2011).

Na sala de atividades, o jogo de faz de conta surgiu também na área da casinha das bonecas (área frequentemente solicitada pelas crianças para experimentar o desempenho de papéis). Passamos a apresentar um excerto de um diálogo, entre vários, que ocorreu entre duas crianças:

A Beatriz estava com o bebê ao colo e disse:

Beatriz - O bebê quer leite. Faz milho com leite, é bom (e começou a preparar a refeição do bebê com a Sofia. Ambas estavam sentadas a cuidar do bebê.

O Rodrigo arrumava a cama e colocava as bonecas de forma ordenada:

Rodrigo - Agora vão todos dormir um bocadinho. Ninguém sai daqui... (continua a colocar lençol, a colcha... e a falar com as bonecas (Diário de bordo, 15-11- 2010).

Ainda outro espaço privilegiado para a realização da atividade de expressão dramática de iniciativa das crianças era o recreio, onde as crianças, de forma individual ou em pequenos grupos, inventavam e recriavam situações através do jogo de faz de conta.

Destacamos a participação ativa da educadora B nas atividades, pois esta observava cuidadosamente as situações interferindo cuidadosamente nelas, se necessário fosse:

Sofia - Beta a Bia sentiu-se mal... vem ver!

Educadora - Vamos já ver isso...Já telefonaram para o 112?

Beatriz - Ainda não ... já vou telefonar

Educadora - Ela desmaiou... está a ouvir a minha voz? (abanando a vítima) como é o meu nome? Sabe onde está?

A Beatriz “vítima/doente” dizia que sim com a cabeça.

Educadora - Diga-me o seu nome... o local onde está... quem sou eu...

A Beatriz respondeu a tudo corretamente.

Educadora - Ela está a reagir bem. Mas vamos aguardar pela ambulância. O melhor é ela ser vista por um médico (Diário de bordo, 19-10-2010).

A atividade de expressão dramática surgia diariamente dentro e fora da sala de atividades num espaço programado e não programado a partir do envolvimento das crianças nas brincadeiras com objetos e pessoas. Elas desempenhavam papéis em faz-de-conta, representavam cenários inspirados na vida real. O pensamento simbólico e o jogo de faz de conta surgiam como fator de construção do conhecimento, através da atividade livre e do trabalho em projeto.

8.5. Como é que são os processos de construção das aprendizagens das crianças, no domínio da expressão dramática, nos dois contextos educativos observados?

8.5.1. Os processos de construção das aprendizagens das crianças, no domínio da expressão dramática na Sala Violeta

8.5.1.1. O jogo simbólico desenvolvido pelas crianças da Sala Violeta

8.5.1.1.1 A feira das sopas no recreio

Esta atividade foi desenvolvida por iniciativa das crianças, no recreio, com a duração aproximada de vinte minutos, começando com o Francisco. Gradualmente o grupo foi aumentando.

As crianças conversavam, faziam sopa, fingiam que iam às compras, organizavam uma feira, provavam as sopas, atribuíam e premiavam-nas. Reproduziam uma vivência do quotidiano, conduzida pelo Francisco e recriada por um grupo de seis crianças.

Francisco – Estou a fazer uma sopa.

Iara – Eu também quero fazer uma sopa.

Francisco – Eu vi no Funchal uma feira das sopas, a minha mãe gosta de sopa de trigo, eu não.

Isabelinha – É... eu também, já vi uma feira de sopas no Funchal, mas não gosto de sopa... mas na escola tenho que comer...

Vânia – Eu e a Isabelinha também queremos brincar.

Maria – Eu vou às compras, é preciso ir ao supermercado

Francisco – Eu estou a fazer uma sopa de peixe que leva frango. E vou fazer outra de Peixe cão com cogumelos.

Investigadora - Parece ser uma sopa diferente. Queres escrever a tua receita de sopa de peixe com frango? Pega papel e lápis.

Francisco – Sim. Obrigado. Vou desenhar... e escrever.

Investigadora - Se precisares de ajuda diz.

Pedro – Depois de estar pronta, eu posso provar?

Tiago – Eu não gosto dessa sopa... só gosto de sopa ralada ...

Isabelinha – Compramos muita coisa: carne, peixe, cenoura, cebola, couves, massa, arroz, cogumelos.

A Maria distribui os “géneros” – folhas de vários tamanhos, pauzinhos e sementes – pelos seis colegas cozinheiros e um ajudante. Num total de sete crianças.

Tudo aconteceu sem conflitos, o Francisco organizou a feira, em cima da mesa, todos faziam as suas sopas ... contavam: Uma, duas, três, quatro, cinco, seis sopas. Chegaram mais crianças ao grupo que as quiseram provar.

A investigadora observou a brincadeira das crianças e foi convidada a provar as sopas.

Investigadora - Está bem, mas gostava que me explicassem as vossas receitas. Esta eu sei que é de peixe com frango e esta?

Iara – Tem pimenta e muitas verduras (Ri com entusiasmo).

Crianças – Ai ai pica muito

Investigadora - Realmente é picante. (faz um ar aflito depois de provar)

Crianças – (Riem à gargalhada e dizem) Água, água!

Investigadora - Obrigada. Estava mesmo a precisar de um copo de água. E esta sopa?

Isabelinha – Eu cozinhei canja de galinha, cuidado que ainda está muito quente!

Investigadora - Que bom. Tenho aqui uma colher para cada um...ó Francisco, podemos provar todas as sopas da feira?

Francisco – Sim, são todas muito boas, mas a minha é melhor.

No momento da prova já estavam onze crianças na “feira das sopas”, todos davam a sua opinião. A investigadora sugeriu que as crianças circulassem à volta da mesa no sentido dos ponteiros do relógio. Assim todos provaram as sopas, fazendo caretas, elogios e comentários.

Cada cozinheiro considerou a sua a melhor, mesmo depois de ter provado todas.

Investigadora - Muito bem esta feira é de grande qualidade, todas as sopas são fantásticas! Palmas! Muito bem.

A educadora chamou as crianças para a sala de atividades

Investigadora - Está na hora de irmos para a sala.

Crianças – Hooooo, e as nossas sopas...

As crianças, no momento de reunião no tapete, com a ajuda da investigadora, referiram o quanto gostaram de fazer “a feira das sopas” e de ver as fotografias.

Foi feita a reconstrução da atividade, através do diálogo.

(Diário de bordo, 25-05-2011).

Figura 43 - Crianças da sala Violeta a desenvolver jogo simbólico – a feira das sopas



As crianças envolveram-se gradualmente no jogo de faz de conta, tendo tudo começado entre duas crianças e, gradualmente, o grupo de participantes foi aumentando, terminando com o envolvimento de onze crianças. Este processo poderia ter durado mais tempo, se não tivesse sido interrompido na sequência da rotina diária, pois as ideias e a discussão da feira das sopas tinha grandes potencialidades para o

desenvolvimento de saberes ao nível do registo da linguagem oral e escrita, do desenvolvimento da comunicação, da expressão verbal e não-verbal, da leitura e do desenvolvimento pessoal e sociocultural.

8.5.1.1.2 Na casinha das bonecas

Esta atividade que transcrevemos seguidamente foi desenvolvida por iniciativa das crianças, na sala de atividades, na área da casinha das bonecas, com a duração aproximada de quinze minutos:

As crianças organizaram e negociaram as suas tarefas e a liderança na casa das bonecas. Os principais responsáveis colocaram dois bonés vermelhos (estojos de tecido vermelho da marca Maggi, que se transformaram em bonés) e respetivos aventais. Duas crianças prepararam o almoço, escolheram os ingredientes de maneira a fazerem batata frita, ovos e salsichas.

Ajudante – Convém também fazerem uma saladinha para o almoço.

Vânia - Hoje não há salada, fica para amanhã.

O Francisco, a Joana, a Vânia, a Isabel também estavam na área da casinha das bonecas. As meninas estavam todas entusiasmadas a tratar do bebé, a colocar o babeto, a fazer a papa e colocavam alguns objetos numa mochila, Isabelinha - O bebé pode precisar...

A Isabel tratava do bebé com o Francisco.

A Joana dirigiu-se à investigadora entregando-lhe o seu bebé...

Joana - Cuida dele, eu vou trabalhar, até logo... beijinho.

Esta ficou com o bebé no colo e desejou-lhe bom trabalho...

Depois de alguns segundos a Joana voltou do trabalho...

Joana - Olá o meu bebé está bem?... Agora vamos agora para casa.... até amanhã...

Matilde – Vamos fazer um piquenique, aqui na floresta. Preciso de preparar tudo.

(continua o seu monólogo)

Investigadora – Quantas pessoas vêm ao piquenique?

Matilde – É a família toda. Um, dois, três, quatro, cinco e as crianças... não sei quantas... tu também vens?

Investigadora – Não posso, eu tenho de ir trabalhar.

Matilde – ‘Tá bem.

A Matilde continuou a estender a toalha e a pensar em voz alto.

Duas crianças trouxeram os copos e fingiram estar a comer uma sandes no piquenique (Diário de bordo, 01-10-2010).

Figura 44 - A casinha das bonecas (atividades livres das crianças)



Nesta figura vemos a Matilde a estender a toalha na floresta para fazer o seu piquenique e pensava em voz alta tudo o que iria acontecer. As outras crianças demonstram estar envolvidas nas tarefas da casa principalmente na confecção das refeições e tratamentos e cuidados com os bebés (nenucos).

Noutro momento, também numa atividade desenvolvida por iniciativa das crianças na área da casa das bonecas, com a duração aproximada de vinte minutos, tivemos a oportunidade de observar um jogo de faz de conta, em pequeno grupo, em que desempenhavam os papéis habituais inerentes às tarefas domésticas. Foi visível a interação e relacionamento entre elas e com os objetos num ambiente de grande cumplicidade, utilizando por vezes uma linguagem simbólica própria da atividade de expressão dramática:

Dois meninos colocavam os aventais e um estojo da Maggi (uma marca de caldos de cozinha) a fazer de chapéu, na cabeça. Assumiram o papel de cozinheiros. As meninas abriram e fecharam os armários, selecionaram objetos para colocarem nas panelas e na mesa. Estavam a preparar uma refeição. Havia uma certa agitação neste espaço...

Educadora – Tenham cuidado com os materiais. Não precisam de fazer tanto barulho.

Os cozinheiros mexiam as panelas tiravam e punham objetos dentro delas... conversavam sobre aquilo que estavam a fazer. Duas meninas estavam ocupadas a fazer café e chá Uma delas veio servir um café à investigadora e disse-lhe:

Leonor - Está quente, cuidado.

Ela agradeceu e depois de provar disse-lhe que estava muito bom. Ela sorriu, demonstrando satisfação.

Leonor - Agora tenho de ir fazer outro café, é para a Elizabete.

Uma menina cuidava dos bebés no quarto de dormir. Estendeu uma grande toalha no chão para fazer uma cama grande.

As crianças preparam uma refeição... Arrumaram e desarrumaram a loiça...

A Érica, com as suas dificuldades de locomoção (por motivos de paralisia cerebral), deslocou-se até à casinha das bonecas escolheu um ovo, colocou num prato, foi buscar um boneco e tentou dar-lhe o ovo a comer.

O Pedro preparou um biberão para dar ao bebé. Todos estavam ocupados com as suas tarefas domésticas.

O Francisco solicitou à educadora o seguinte:

Francisco - Posso ir para a garagem? Não está lá ninguém.

Educadora - Hoje a garagem está fechada... mas está bem... vou abri-la ...vai lá um bocadinho... depois arruma os carros nos seus lugares.

Francisco: Está bem

Ajudante – Meninos, está na hora de almoçar!

As crianças brincaram na casinha das bonecas aproximadamente vinte minutos, pois por volta das 11:30 as crianças começaram a arrumar a sala com a colaboração das ajudantes (Diário de bordo, 07-10-2010).

Figura 45 – A casinha das bonecas (atividades livres das crianças)



Nesta figura, salientamos que as crianças que colocavam o boné vermelho geralmente assumiam um papel de liderança partilhada no desenvolvimento da atividade, Desempenhando, nomeadamente, o papel os chefe de cozinha, de pai e de mãe. Infere-se desta observação que as crianças têm uma perspetiva crítica do que se passa ao seu redor e que lhes permite, por meio da imitação, recriar papéis e situações oriundas do seu quotidiano.

8.5.1.2. Os projetos no domínio de expressão dramática, desenvolvidos pelas crianças da Sala Violeta

8.5.1.2.1. As folhas de Outono

Esta atividade fez parte do miniprojeto do projeto pedagógico de grupo, na exploração da temática da estação do ano denominada de Outono. No momento do

acolhimento registamos no diário de bordo o seguinte diálogo estabelecido entre as crianças e a educadora:

Educadora - Ontem o que é que fizemos de diferente?

Francisco - Um passeio, na rua.

Educadora - A fazer o quê?

Isabelinha - A ver as árvores com folhas verdes e amarelas... não, quer dizer, tivemos de juntar folhas secas... e enchemos um saco; tivemos muito cuidado com os carros, e atravessámos na passadeira... estou a ver as folhas dentro do saco que tens na mão.

Educadora - Muito bem. Fomos dar um passeio, respeitámos as regras para andar nas ruas onde passam os carros e recolhemos muitas folhas secas porque estamos na estação do ano que se chama...

Pedro - Primavera... Inverno... Verão... Outono

Educadora - É verdade estamos no Outono e por isso vamos brincar com estas folhas. Primeiro vamos fazer um jogo com música e depois uma atividade de expressão plástica. Vou distribuir duas folhas a cada criança e vamos brincar com as folhas. Ao som da música as folhas vão dançar pelo ar...

As crianças levantam-se e começam a dançar livremente ao som da música, no espaço no centro da sala, com as folhas com uma folha em cada mão.

A educadora vai dando sugestões para as crianças executarem:

Educadora - Veio o vento, muito forte e as folhas voaram pelo ar...

As crianças atiram as folhas e depois tentam juntá-las, continuando a dançar.

Educadora - Veio a chuva e as folhinhas serviram de guarda-chuva...

Cristiano - Ai ai estou a ficar todo molhado

David - Preciso de mais folhas...

Educadora - Depois veio o sol e as folhinhas ficaram lindas a secar ao sol...

Débora - E foram passear para o jardim...

Educadora - As folhas cantavam uma canção...

As crianças cantam uma canção do Outono e das folhas douradas, fazendo uma roda que vira para um lado e para outro.

Educadora - Então agora as folhinhas vão descansar no jardim. Aqui no centro.... Vamos deitar e descansar com as folhinhas, vamos relaxar.

Leonor - Não estou cansada.

Crianças - Risos e murmúrios.

Educadora - Vamos lá descansar, relaxar um bocadinho, sem fazer barulho... no jardim junto às folhinhas secas.. vamos ouvir a música.

As crianças falam baixinho e mexem nas folhas, rebolam no chão e depois acalmam e ficam aproximadamente cinco minutos em relaxamento.

Educadora - Então agora vão levantar-se devagar e sentar-se no tapete. Depois vamos organizar o trabalho que vamos fazer a seguir.

Na sequência desta atividade foi preparada uma atividade de expressão plástica intitulada "folhas de Outono e cores de Outono". As cores principais foram: o amarelo, castanho, laranja, e vermelho.

(Diário de bordo, 30-09-2010).

Figura 46 - As folhas de Outono - atividade na expressão plástica



Após a realização da canção dramatizada sobre as folhas de outono, as crianças tiveram a oportunidade de realizar atividades de expressão plástica, utilizando tintas para pintar as folhas e as cores do outono (laranja, amarelo, castanho, ocre e verde seco). Durante a realização da atividade, as crianças conversavam e ajudavam-se mutuamente, enquanto a educadora orientava a atividade.

8.5.1.2.2. A lengalenga, a conversa e a expressão sobre o Pai Natal de fato encarnado

Esta atividade estava integrada num miniprojeto com a temática do Natal, por se estar a aproximar esta data festiva. Foi desenvolvida por iniciativa da educadora, com a participação das crianças. Começou na sala de atividades e terminou no recreio, com a duração aproximada de vinte e cinco minutos. Seguidamente transcrevemos parte do diálogo ocorrido:

Educadora - Hoje tenho aqui uma lengalenga sobre o Pai Natal. Vamos aprender? O Natal está quase a chegar!

Crianças – eeeeeieie!

A educadora soletrou a lengalenga e as crianças repetiram. A Iara e o Tiago permaneceram calados... mas muito atentos.

Depois de repetirem duas vezes a lengalenga, a educadora mostrou uma imagem do Pai Natal. Estão a ver o fato? E as botas? Querem repetir mais uma vez, agora a olhar para o Pai Natal?

Todas as crianças tentam dizer a lengalenga em coro, com a educadora.

Pedro - O Pai Natal estava a comer ... leite e bolachinhas.

Educadora - Porquê?

Pedro - Porque sim, ele tinha muita fome...

Rodrigo - Ele não tira a barba... fica colada... a barba é verdadeira.

Iara - Mas as barbas ficam sujas... ele devia tirar para lavar.

Rodrigo - Ele lava as barbas assim (demonstra inclinando a cara e esfregando as mãos, a lavá-las com água e sabão)

Pedro - Ele tem óculos...

Joana – Porque ele é muito velhinho...

Educadora - Vamos esperar que o Pai Natal traga presentes a todos os meninos.

As crianças começaram a dizer o que queriam que o Pai Natal lhes trouxesse...

Educadora - Muito bem... Têm que ser meninos muito bem comportados para que possam receber esses presentes todos. Está bem? Qual é a canção que vamos cantar?

Crianças - Pinheirinho!!!

Cantaram a canção do Pinheirinho com gestos... depois a canção do Pai Natal...também com gestos (linguagem não-verbal).

Educadora - Agora vamos pintar e fazer as estrelinhas, trabalhar nos diferentes cantinhos da sala. Quem é que ainda não acabou a sua estrelinha de Natal? Quem é que ainda não pintou?

As crianças distribuíram-se pelas áreas... respeitando a rotatividade.

Circularam, durante algum tempo entre a atividade de expressão plástica e as diferentes áreas da sala.

Educadora - É a hora do lanche..

No recreio, por sugestão da educadora, as crianças experimentaram andar como o Pai Natal: com uma barriga grande, um andar pesado...

Joana - O Pai Natal já é muito velhinho, e vive no meio da neve.

Tiago - Ele faz: Ho Ho Ho!

Francisco - Ele não usa bengala.

André - Tem um saco às costas... com muitos brinquedos.

Cristiano - Mas ele tem uma carroça com renas... com muitas prendas, as renas têm um nariz vermelho que dá luz.

Leonor - é para ver o caminho de noite, no céu.

Dânia - É ... como os aviões.

Educadora - Vamos imaginar o Pai Natal a andar de trenó puxado a renas. Eu vou fazer de rena e vou correr pelo céu. Quem quer fazer de rena?

Todas as crianças correram pelo “céu” a fazer de rena.

Educadora - Bom passeio. Adeus até logo!

Francisco - Eu agora sou o Pai Natal e vou entrar em todas as casas!

Ninguém consegue ver-me! (e correu pelo recreio em grande velocidade)

(Diário de bordo, 30-11-2010).

Sublinhamos que esta atividade foi orientada pela educadora que provocou a imaginação das crianças, e após o recreio as crianças continuaram o desenvolvimento da temática através da realização de desenhos, ao som de uma melodia natalícia e ainda de forma espontânea, na área da biblioteca, estiveram a folhear histórias de Natal que aí se encontravam, estabelecendo diálogos entre si e recontando o que percecionavam a partir das ilustrações.

8.5.1.2.3. A minha mãe vem à escola. Vamos dançar.

Esta atividade estava integrada num miniprojeto relacionado com a temática do Dia da Mãe com o título “A minha mãe vem à escola”. Foi desenvolvida por iniciativa da educadora, a qual realizou um convite à mãe de uma criança, professora de educação física, para realizar uma atividade de expressão corporal e dança. A educadora referiu que a mãe aceitou logo o convite e manifestou grande satisfação em colaborar na

atividade abaixo transcrita, que decorreu na sala polivalente do infantário e teve a duração aproximada de trinta minutos:

A mãe (professora de educação física) de uma criança desenvolveu um momento de expressão corporal com aquecimento, jogo e relaxamento.

Realizou o aquecimento solicitando às crianças que corressem pelo espaço, fizessem exercícios específicos com os braços, pernas, tronco, cabeça e ainda exercícios de flexibilidade imitando as suas propostas e gestos.

As crianças sob orientação da mãe correram por todo o espaço, ao som da música, fazendo de conta que eram carros, aviões, cavalos e pessoas a andar depressa, devagar, a correr e a saltar. Ao som da música as crianças dançaram livremente umas com as outros.

Mãe - Vamos lá! Com alegria, satisfação e entusiasmo! Muito bem!

Mãe - Muito bem! Agora vão olhar para mim... todos virados para a frente. Vou ensinar-vos uns movimentos para realizarmos uma dança. Está bem?

Crianças - Simmmmm!

Depois realizaram uma coreografia com uma sequência de cinco movimentos. As crianças imitavam repetindo em sequência os movimentos ao ritmo da música.

Depois fizeram o relaxamento. A mãe disse o seguinte:

Mãe - Estamos muito cansados e vamos descansar, deitados no chão, vamos rebolar, descansar as pernas, os braços, as costas, a cabeça, rebolar até encontrar uma posição agradável.

Durante aproximadamente dez minutos as crianças descansaram ainda com algum movimento (baloiçando as pernas, rolando no chão lentamente ...)

Mãe - Meninos! Levantem-se devagar porque terminou a sessão.

Todos bateram muitas palmas. Todas as crianças expressaram alegria e satisfação na realização da atividade (Diário de bordo, 26-05-2011).

Figura 47 - Atividade de expressão corporal - A minha Mãe vem à escola, (atividade inserida no “miniprojeto Dia da Mãe”)



Na figura acima observamos a atividade de expressão corporal anteriormente descrita, no âmbito da expressão dramática, que foi liderada pela mãe de uma criança.

Depois desta atividade de expressão corporal, as crianças foram para a sala de atividades onde realizaram, individualmente, e em diálogo com a educadora, o retrato da sua mãe, conforme podemos ler no diário de bordo:

Na sequência desta atividade as crianças, já na sala de atividades desenharam o retrato da sua mãe e a educadora escreveu o que cada criança queria expressar sobre a sua mãe.

A minha mãe é muito linda, gosto muito dela...

A minha mãe é muito trabalhadora, tem cabelos pretos compridos e dá-me abraços e muitos beijinhos...

A minha mãe é grande e gordinha... cuida muito bem de mim e do meu mano.

A minha mãe é a namorada do meu pai... gosto muito dela, é a minha mãe...

(Diário de bordo, 26-05-2011).

Figura 48 – O retrato da minha mãe... Maio (atividade inserida no miniprojeto “O dia da Mãe”)



Enquanto as crianças desenhavam o retrato da sua mãe, a educadora registava os comentários que as crianças faziam, de modo a complementar os desenhos elaborados por elas, para expor no dia num placar da sala. A atividade decorreu em pequeno grupo, e ao longo de uma semana, de forma a criar oportunidade das crianças calmamente realizarem o seu trabalho. Todos os registos realizados pela educadora foram lidos às crianças, em situação de reunião em grande grupo.

8.5.1.2.4. A ida ao Teatro - A Estrela Perdida

Esta atividade fez parte do miniprojeto pedagógico de grupo - A semana da criança - cujo objetivo era comemorar o Dia Mundial da Criança em que uma das atividades programadas foi a ida ao teatro sobre a qual registámos no diário de bordo o seguinte:

Educadora - Recebemos um convite para ir ao teatro.
Rodrigo – Qual é a história que vamos ver?
Educadora – Vamos ver a peça de teatro “A estrela perdida”.
Vânia – Vamos de autocarro.
Iara – EEEEEiiii !
Isabel – Não conheço essa história. Ela está perdida no céu?
Francisco – O céu, à noite tem muitas estrelas pequeninas...
Educadora – É verdade... as estrelas ficam muito longe do planeta Terra... lá longe...
Hoje vão levar uma carta para os vossos pais a informar do dia e hora da nossa ida ao teatro e que é necessário trazer dinheirinho para o bilhete de autocarro. Vamos ao teatro no Dia Mundial da Criança. Dia 1 de junho.
(Diário de bordo, 23-05-2011).

Figura 49 - Ida ao teatro a 31 de Maio “A Estrela Perdida” (inserido no mini projecto Dia Mundial da Criança)



As crianças assistiram a um espetáculo de teatral infantil com o título - A Estrelinha Perdida, e num dia subsequente, já no jardim de infância, no período de recreio, estabelecemos uma conversa com um grupo de crianças, a qual foi registada no diário de bordo:

Investigadora – Então, gostaram da peça de teatro a estrelinha perdida?
Crianças – Sim. Nós ficamos mesmo à frente e a música estava alta... eles cantavam...
Investigadora – Cada ator fazia uma personagem e cantava uma canção. O teatro é um jogo de faz de conta.
Cristiano - Era a história de uma estrelinha que andava perdida ... mas encontrou o seu lugar ... as amigas ajudaram ela a ir para casa... era a estrela polar... a lua conversava com as estrelas ... ela disse que o planeta azul está doente ...
Investigadora: - A lua disse isso.

Cristiano – É. É por causa das pessoas que deitam lixo no mar e os peixes morrem e depois cheira mal.

Tomás - As três estrelas Marias andaram de baloiço, foi lindo... só que a estrela perdida estava triste... porque não sabia onde ficava a sua casa... quase que chorava...depois encontrou e ficou contente. A lua anda à volta da Terra a espreitar...

Isabelinha – As estrelinhas eram amigas e no fim falaram connosco.

Investigadora – Então o teatro foi fantástico! Repararam nos fatos e no cenário que estava em cima do palco?

Criança – Sim. A Elizabete disse que aqueles senhores e senhoras são atores

Francisco – É, eles estão a fingir... a fazer de Lua, estrela..

Investigadora – É verdade, cada um faz uma personagem, quem escreveu esta história foi o Senhor Secretário da Educação, Francisco Fernandes e a Magda, a atriz que fez de cometa inventou mais umas cenas. Depois todos ensaiaram muitas vezes a fazer de conta que eram as personagens da história... e agora apresentaram o espetáculo de teatro.

Isabelinha – É ... eu também já fiz de conta que era uma princesa...

(Diário de bordo, 2-06-2011).

8.5.1.3. Um olhar sobre os processos de construção das aprendizagens das crianças, no domínio da expressão dramática na Sala Violeta

A construção das aprendizagens das crianças está relacionada com as oportunidades criadas pela educadora A na gestão do tempo e do espaço curricular. A planificação da expressão dramática estava presente como área curricular e desenvolvida de forma integrada nas atividades de sala, sob liderança da educadora, embora se verificasse que as crianças acabam por desenvolver o jogo de faz de conta mais por iniciativa própria, vivenciando momentos de expressão dramática numa prática de expressão livre, na casinha das bonecas e no recreio. Na nossa opinião, uma vez que a educadora refere, aquando da entrevista semidiretiva e em conversas estabelecidas durante a observação participante, inspirar-se no modelo curricular *High Scope*, a metodologia de trabalho de projeto deveria acontecer com maior frequência, dando resposta às ideias individuais e de grupo das crianças.

A nosso ver, as ações das crianças eram frequentemente interrompidas pelas rotinas programadas e integradas na dinâmica do estabelecimento pelo que a gestão do tempo das atividades programadas deveria ser repensada, de modo a melhor se adequar à necessidade das crianças desenvolverem as suas ideias em maior profundidade e extensão:

Ajudante - Hora de Almoçar!

As crianças brincaram na casinha das bonecas aproximadamente vinte minutos, pois por volta das 11:30 as crianças começaram a arrumar a sala com a colaboração das ajudantes (Diário de bordo, 07-10-2010).

Educadora - Agora vamos pintar e fazer as estrelinhas, trabalhar nos diferentes cantinhos da sala. Quem é que ainda não acabou a sua estrelinha de Natal? Quem é que ainda não pintou?

As crianças distribuíram-se pelas áreas... respeitando a rotatividade.

Educadora - É a hora do lanche.. (Diário de bordo, 30-11-2010).

Uma vez que a casinha das bonecas era a área mais escolhida pelas crianças, seria importante que estas permanecessem aí mais tempo, por forma a desenvolverem mais o jogo de faz de conta, visto que esta área proporciona às crianças a oportunidade de liderarem as suas experiências e as suas aprendizagens, desenvolverem a sua personalidade e integrarem diferentes formas de expressão e comunicação.

É por isso fundamental proporcionar à educadora, de acordo com as suas próprias aspirações, formas de refletir, melhor conhecer e compreender o processo de implementação do modelo curricular *High Scope*, enquanto gramática pedagógica, já que referiu inspirar-se no modelo *High Scope* e nos princípios curriculares que o orientam, pois esse conhecimento ajudaria a enquadrar as brincadeiras das crianças nas suas propostas de aprendizagem.

O facto de a educadora ter como referencial este modelo, dar-lhe-ia a possibilidade de construir na sala de atividades espaços promotores de jogo dramático mais diversificados que os existentes, como a área do cabeleireiro, a área do consultório, a arca das viagens, entre outras, valorizando mais assim as ideias das crianças e as suas vivências do quotidiano.

Logo, recomendamos a reflexão em equipa sobre a valorização dos princípios orientadores do currículo pré-escolar *High Scope*, como: a criação do ambiente de aprendizagem, sendo que a estrutura do espaço da sala de atividades e a distribuição de materiais apropriados devem ser devidamente planeados pelo educador, pois assim “os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas” (Hohmann, 1997, p. 7).

Outro princípio a aprofundar melhor é a aprendizagem pela ação, em que as crianças constroem as aprendizagens e conhecimentos, envolvendo-se em “experiências-chave - interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que provocam o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann, 1997, p. 5).

Por sabermos que a expressão dramática se trabalha de forma integrada, relembremos algumas *experiências-chave* a serem mais desenvolvidas:

Representação criativa: Imitar ações e sons; Fazer de conta e representar papéis

Linguagem e literacia: Inventar histórias e rimas; Ditar histórias

Movimento: Expressar criatividade através do movimento; Mover-se de acordo com instruções; Movimento sequencial de acordo com um compasso definido

Espaço: Experimentar e descrever posições, direções e distâncias no espaço da brincadeira.

Tempo: Antecipação, lembrança e descrição de sequência de acontecimentos (Hohmann, 1997, pp. 30-31).

Relativamente à interação adulto-criança, a educadora poderia observar mais detalhadamente as atividades desenvolvidas em situação de brincadeira para melhor compreender as crianças através das suas conversas e brincadeiras e partilhar com controlo das situações e a resolução dos problemas desencadeados, pois a partir da observação desses momentos seria possível integrar as ideias das crianças na planificação diária, por este tipo de interações permitir às crianças expressarem com espontaneidade e confiança os seus pensamentos e sentimentos.

A rotina diária poderia ser mais flexível de forma a criar mais espaço para a escolha livre das atividades nas diferentes áreas, se tivermos em conta que o facto de o educador ter de planificar com a criança uma rotina diária sólida que ajude o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, reflete uma maior flexibilidade deste.

Relativamente à avaliação do processo esta é realizada em equipa, baseando-se nas observações das crianças recolhidas em contexto de atividade. Periodicamente, a equipa sistematiza as observações e anota-as segundo a categorização das Orientações Curriculares. Verificou-se que esta educadora ainda não utiliza os instrumentos de avaliação recomendados pelo *High Scope*: o CAR - Registo de Avaliação da Criança e o COR - Registo de Observação da Criança.

Quanto ao clima de apoio da sala de atividades seria importante que a educadora tivesse sempre presente o seguinte que:

As crianças e os adultos partilham processos de aprendizagem de forma negociada e democrática; Os adultos valorizam as potencialidades e os talentos das crianças, colaboram com elas, apoiam as suas brincadeiras intencionais e são mediadores das aprendizagens; O conteúdo curricular, tem origem nas iniciativas das crianças e é corporizado pela gestão curricular exercida pelo educador; Os adultos valorizam, acima de tudo, a ação das crianças como meio de aprendizagem, num contexto de brincadeira; Os adultos fazem a gestão de conflitos apelando às estratégias de resolução de problemas, num sentido democrático e de bem-estar (Adaptado de Hohman, 1997, p.73).

No decorrer deste pensamento, seria pertinente ainda que as brincadeiras de iniciativa das crianças tivessem maior destaque, nomeadamente no momento da construção de histórias e dramatizações, uma vez que estas aprendem mais e melhor em cenários de vida quotidiana. As crianças no jardim de infância precisam de tempo e espaço para brincar, pois este ato, resultante da capacidade de iniciativa, de envolvimento e da participação livre destas, é crucial para o seu desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar.

O educador ao observar, de forma participante as brincadeiras das crianças poderá reverter as temáticas e problemáticas daí decorrentes em aspetos relevantes do currículo. A excelência do brincar inclui a qualidade do contexto, a valorização do processo de brincar e o envolvimento dos adultos no mesmo. Os elementos lúdicos do jogo faz de conta despoletam a oportunidade de desenvolver a criatividade, a linguagem, a experiência, o ensaio, a prática e o desempenho de situações e papéis (Moyles, 2006).

8.5.2. Os processos de construção das aprendizagens das crianças, no domínio da expressão dramática na Sala Girassol

8.5.2.1. O jogo simbólico desenvolvido pelas crianças da Sala Girassol

8.5.2.1.1. Serviço de emergência 112

Esta atividade foi desenvolvida por iniciativa das crianças, no recreio, com a duração aproximada de dez minutos, começando com o “desmaio” da Beatriz. Gradualmente, o grupo foi aumentando o número de participantes e a educadora foi convidada a entrar no jogo como socorrista.

O recreio era um espaço agradável. Tinha algumas árvores. Na copa destas aconteciam algumas brincadeiras.

Um grupo de quatro meninos brincavam livremente:

Sofia - Beta a Bia sentiu-se mal... Vem ver!

Educadora - Vamos já ver isso...Já telefonaram para o 112?

Beatriz - Ainda não ... já vou telefonar.

Educadora - Ela desmaiou... Está a ouvir a minha voz? (abanando a vítima)

Como é o meu nome? Sabe onde está?

A Beatriz “vítima/doente” dizia que sim com a cabeça.

Educadora - Diga-me o seu nome... o local onde está... quem sou eu...

A Beatriz respondeu a tudo corretamente.

Educadora - Ela está a reagir bem. Mas vamos aguardar pela ambulância. O melhor é ela ser vista por um médico.
(Chega a equipa da ambulância com três crianças socorristas. Uma quarta faz de médico).
Educadora - Ainda bem que chegaram...
Rodrigo (médico) - Podemos ver o pulso...
Educadora - Pois também concordo...
Martim (socorrista) - Precisa levar soro.
Entretanto outra criança desmaiou.. A investigadora começou por dar alguma assistência.
A cena repetiu-se com envolvimento de mais crianças (seis crianças e dois adultos).
O diagnóstico clínico foi realizado. Todos os cuidados dos especialistas foram realizados, dadas as recomendações às “doentes”. Seguidamente, as crianças correram para outras brincadeiras.
(Diário de bordo, 19-10-2010).

Figura 50 - Crianças no jogo simbólico "Emergência 112"



É de referir, na sequência desta atividade, que a educadora estava quase sempre presente nos momentos do recreio e interagiu nas brincadeiras das crianças, estabelecendo um discurso complementar às suas ideias e, sempre que possível ficava mais tempo no recreio de forma a que as crianças tivessem tempo de terminarem as suas brincadeiras e comunicarem entre si e com ela as suas ideias.

8.5.2.1.2. Na casinha das bonecas

Esta atividade foi desenvolvida por iniciativa das crianças, na sala de atividades, na área da casa das bonecas, com a duração aproximada entre quinze e vinte minutos, conforme transcrevemos no excerto seguinte:

António - Vou fazer um café para mim e para o Rodrigo
O António fez o café rapidamente e sentou-se à mesa com o Rodrigo a conversar. A Beatriz trouxe-lhe o telemóvel e disse:
Beatriz - Uma chamada para ti...

António – Obrigado (falando ao telefone) ... sim ... sim... vou passar aí ... não te preocupes... sim... já vou... vou só lavar a loiça, pois... ok... até já. (Olhou para o Rodrigo e disse):

António - Vou ter que sair ... preciso mesmo de sair...

A Beatriz estava com o bebé ao colo e disse:

Beatriz - O bebé quer leite. Faz milho com leite, é bom (e começou a preparar a refeição do bebé com a Sofia. Ambas estavam sentadas a cuidar do bebé.

O Rodrigo arrumava a cama e colocava as bonecas de forma ordenada:

Rodrigo - Agora vão todos dormir um bocadinho. Ninguém sai daqui... (continua a colocar lençol, a colcha... e a falar com as bonecas.)

O António entretanto voltou e começou a fazer o jantar. Preparou a massa, depois levou à Guida (ajudante que se encontrava na área de expressão plástica) para provar.

António - Guida é para ti, come, é massa com carne e salsichas.

A Guida agradeceu e conversou com o António. Este sorriu com as observações da Guida. Entretanto o Simão entrou na casinha das bonecas com um telemóvel:

Simão - Está bem... sim... come a papa toda... sim... tchau... beijinhos.

O Simão conversou com o Rodrigo. Depois ambos foram para a cozinha ...

Entretanto chegou o António. O Rodrigo e o António lavaram a loiça, arrumaram os talheres, os pratos... e outros objetos.

A Sofia e Beatriz já estavam a mexer nos colares e no guarda-fato... entretanto, a educadora disse:

Educadora - Meninos vamos arrumar está a chegar a hora do Almoço.

A Guida (ajudante) foi à casinha das bonecas e deu algumas sugestões e ajudas para que tudo ficasse organizado.

- Almoço, disse a educadora!

(Diário de bordo, 15-11-2010).

Figura 51 - Crianças no jogo simbólico "casinha das bonecas"



A casinha das bonecas era um espaço privilegiado para o acontecimento de atividade de expressão dramática tendo a educadora demonstrado estar atenta às brincadeiras, participando nelas e dando sugestões, sempre que solicitada pelas crianças.

8.5.2.2. Os projetos no domínio de expressão dramática, desenvolvidos pelas crianças da Sala Girassol

8.5.2.2.1. O lobo mau

Esta atividade foi desenvolvida a partir de uma conversa com as crianças, na sua sala de atividades. Estas constataram que na gaveta dos fantoches haviam muitos fantoches, nomeadamente, galos, galinhas, porquinhos, meninas, meninos, príncipes, princesas, caçadores, reis e rainhas, mas não havia nenhum lobo mau. Daí sugerirem que precisavam de um lobo mau para juntar aos outros fantoches. Emergiu assim um projeto nesta sala duração aproximada de duas semanas denominado “A construção do lobo mau”.

A construção do fantoche do lobo mau foi projetada em desenho e realizada através da modelagem, utilizando papel de jornal e fita de papel conforme ilustra a figura seguinte. As crianças sentiram-se particularmente ligadas ao fantoche do lobo mau construído por elas, num espaço de liberdade e imaginação, que lhes permitiu se expressarem brincando e recriando situações. Foi uma forma de refletirem, perceberem, dominarem e expressarem emoções num mundo de fantasia, conforme podemos ver nas imagens seguintes:

Figura 52 – Momentos do desenho da construção e experimentação do lobo mau



Para construir o lobo mau foi necessário cada criança desenhar o lobo mau, pensar no seu perfil físico e psicológico. Assim, com base nas histórias conhecidas onde o lobo mau tem um papel principal, as crianças verbalizaram como seria o fantoche lobo mau da sala Girassol. Em diálogo sobre o que caracteriza um lobo mau procuram responder à principal questão: como é o lobo mau? Logo, surgiu uma sistematização de informação que lhes permitiu traçar o perfil do lobo na voz das crianças. Através das histórias do capuchinho vermelho e dos três porquinhos, entre outras, as crianças retrataram o lobo, do ponto de vista físico e psicológico conforme o quadro que se segue:

Quadro 53 - Síntese do perfil do lobo mau

Perfil psicológico	Perfil físico
Manhoso	Orelhas grandes
Metede medo	Olhos grandes
Maldoso	Dentes grandes
Feio	Cinzento e peludo

Apresentamos seguidamente parte dos discursos decorrentes dos diálogos das crianças, sobre a personagem lobo mau, aquando a experimentação do fantoche e do reconto de situações e histórias:

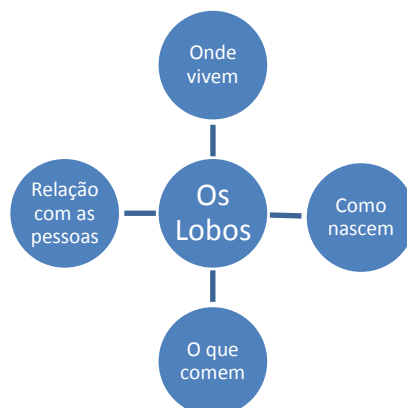
Martim - O lobo mau assusta toda a gente, provoca gritos e desmaios, nervos, medo, arrepios, corpo a tremer
 Ana Maria – Ficamos de olhos bem abertos para ver se o lobo já vem...e dizemos: Fugam, vem aí o lobo mau!
 Martim - Ao vermos o lobo mau, temos mesmo de fugir, fugam, vem aí o lobo mau!
 Rodrigo - No recreio, os meninos fugiram do lobo a gritar e a correr... foi engraçado. Os adultos também têm medo do lobo.
 Ana Maria - Um menino da sala dos bebés chorou, pois pensava que o lobo era de verdade. Os bebés ainda não sabem que é tudo a fingir, a brincar.
 Martim - É muito fixe ser lobo mau e ver todos a fugirem para todo o lado.
 Pedro - O lobo está sempre com vontade de comer, tem olhos grandes, orelhas grandes e boca grande cheia de dentes para te comer!
 Educadora - Nas histórias o lobo é uma personagem manhosa e anda sempre à caça de uma presa distraída. É um animal selvagem que geralmente vive em florestas.
 Rodrigo - Que nome esquisito... O que é uma presa?
 Educadora - É o animal que vai ser caçado pelo lobo... na história dos três porquinhos, os porquinhos eram as presas do lobo... certo?
 Sofia - Sim!... mas conseguiram fugir e enganar o lobo.
 Educadora - Geralmente os lobos atacam em grupo, vivem em grupo. Um grupo de lobos chama-se alcateia. Sabiam?
 Rodrigo - Não... alteia ... alcateia que nome esquisito!
 Ana Maria - Na Madeira há lobos verdadeiros? Eu acho que não...
 Educadora – Na ilha da Madeira, nas montanhas, não existem lobos. Mas nas serras de Portugal Continental existem. (Diário de bordo, 5-05-2011).

Figura 53 - O momento da história do lobo mau



Algumas crianças ficaram interessadas em saber sobre a vida dos lobos, os lobos bebés, os que vivem no gelo, a relação das pessoas com os lobos, a necessidade de proteger os lobos. O António construiu um lobo de pelagem branca e realizou pesquisa em casa e na escola sobre estes animais que vivem na neve. A Leninha quis construir um lobito bebé e saber como é que as mães lobo cuidam dos seus bebés. Durante mais uns dias reconstruiu-se, através de projetos individuais das crianças, a vida dos lobos cinzentos e dos lobos de pelagem branca, conforme a figura seguinte.

Figura 54 – Rede de conhecimentos a saber sobre os lobos



A escolha da história do lobo mau decorreu da necessidade de trabalhar projetos de iniciativa das crianças, criando a oportunidade de experienciar sentimentos e emoções a partir das histórias do imaginário infantil que integram a personagem do lobo mau, pois:

Enquanto um adulto desempenha um papel dramático, fingindo sentir uma dada emoção, a criança não finge, sentindo na realidade os sentimentos que expressa. Por exemplo, enquanto um adulto finge ter medo de um outro que desempenha o papel de um lobo, a criança tem mesmo, de facto, medo do lobo que é desempenhado pelo outro, chorando e apresentando todos os sintomas de ansiedade, havendo até alguns casos de terrores noturnos ligados a experiências dramáticas deste tipo (A. Sousa, 2003b, p. 55).

8.5.2.2.2. A construção de fantoches - Um fantoche para mim

Esta atividade foi desenvolvida a partir de uma conversa com as crianças, na sala de atividades, onde tinham acesso aos fantoches e podiam contar histórias. A manipulação dos fantoches aconteceu dentro da sala e no recreio sempre que estava bom tempo. As crianças recorriam ao biombo de fantoches, a uma mesa ou no tapete, enquanto espaço para contar histórias. A educadora, sempre que era oportuno registava as histórias das crianças numa folha de papel e depois recontava-as. As fotografias que apresentamos na figura seguinte ilustram esta situação.

Figura 55 – Contar histórias com fantoches



Os fantoches viviam dentro de uma gaveta do armário da sala e semanalmente a educadora encontrava um momento em que as crianças tivessem oportunidade de manipular e construir histórias com os fantoches de luva e de vara. Este momento surgiu, algumas vezes, por sugestão da educadora e, outras vezes, por sugestão das crianças. Verificou-se que as crianças gostavam muito de trabalhar com os fantoches e, por vezes, manifestavam interesse em levá-los para casa durante algum tempo. No entanto havia uma regra que a educadora recordava nestas ocasiões: “os fantoches vivem nesta sala e não podem sair daqui”.

Emergiu, então, um novo projeto na sala que decorreu durante o mês de junho de 2011 intitulado “Um fantoche para mim” sendo que cada criança construiu um fantoche para si, na sequência da construção do fantoche do lobo mau para a caveta da sala. Para o efeito utilizáram a mesma técnica de construção, usando papel de jornal e fita de papel. Cada criança projetou em desenho o seu fantoche e realizou-o através da técnica mencionada anteriormente. O resultado está visível nas imagens seguintes:

Figura 56 – A construção de um fantoche para mim – as princesas



As duas primeiras fotos correspondem ao momento da construção do fantoche da Sofia que o descreve a seguir:

Sofia - A minha princesa chama-se Joana... vive num país onde há Primavera e muitas flores.

Investigadora – A tua princesa é muito jovem ou é adulta?

Sofia - É uma princesa adulta, tem cabelos amarelos lisos, tem uma coroa.
(Diário de bordo, 06-06-2011).

Depois de a Sofia ter a sua princesa pronta, já no recreio, conversou com um grupo de colegas e contou a sua história exigindo a interação do grupo como se pode ver no diálogo seguinte:

Sofia - Sabem quem sou eu?

Guilherme - Uma princesa, que tem um castelo

Rodrigo - Não é nada. O castelo é do Rei, o pai dela...

Sofia - Meninos, atenção, eu sou a princesa Joana, sou muito linda e vivo num grande castelo. Eu gosto muito de cantar. Querem cantar uma canção comigo?

Crianças - Sim!

Sofia – Eu mexo um dedo diguidigue...

As crianças cantavam com a princesa Joana que orientava os diálogos e toda a situação com cuidado e exigindo muito respeito, por vezes, de forma autoritária. As crianças riam e correspondiam aos diálogos e propostas da Sofia.

(Diário de bordo, 8-06-2011).

Por sua vez, o António manifestou interesse em construir um fantoche que evocasse o lobo branco que vive no Polo Norte, pois sabe que este precisa de ser

protegido, tendo a educadora reconfirmado que esta espécie está em extinção. O António salientou que:

António - O lobo que vive no Polo Norte alimenta-se de peixe e pinguins. Ele é branco. É preciso protegê-lo para os homens não matarem ele e as senhoras fazerem casacos de pele branca.
(Diário de bordo, 8-06-2011).

Figura 57 - A construção de um fantoche para mim - o lobo branco que vive no polo norte



O Martim também manifestou interesse em construir o seu fantoche: um pássaro, cujo processo de construção é referido seguidamente:

Martim – O que eu quero mesmo construir é um pássaro com penas amarelas.
Ana França, consegues trazer penas amarelas para o meu pássaro?

Investigadora – Sim. Consigo trazer as penas amanhã.

Martim – Fixe! Vê lá se não te esqueces. É melhor escreveres no teu caderninho. Tu às vezes esqueces-te de coisas...

Investigadora – Ok, Martim. Já vou escrever e amanhã fazes o teu pássaro.

Rodrigo – Eu também quero fazer um pássaro com penas amarelas.

Investigadora – Vou trazer uma caixa cheia de penas, por isso dá para vários pássaros. (Diário de bordo, 8-06-2011)

Martim - O meu pássaro tem de abrir e fechar o bico... assim... (demonstra fazendo um movimento com a sua boca). Como é que posso prender o bico para ele mexer?

Investigadora – Penso que se utilizares a fita cola e prenderes ambas as partes do bico pode ser que resulte.

Martim – Já sei! É mesmo isso. Ajuda-me. (Diário de bordo, 9-06-2011)

Figura 58 – A construção de um fantoche para mim - o pássaro



Assim, o Martim imaginou como é que o pássaro poderia abrir e fechar o bico, como poderia falar, chilrear e comer, sendo necessário pensar como realizar tecnicamente estes movimentos, utilizando a fita de papel denominada também como fita de pintor. O pássaro amarelo do Martim nasceu no infantário O Girassol, andou a voar no recreio e gostava muito de conversar sobre a sua vida de pássaro. Segundo o Martim, o pai e a mãe do pássaro amarelo zangaram-se com ele muitas vezes porque fazia muitas asneiras, dizia disparates e não sabia estar quieto.

Martim – Vou levar o meu pássaro para casa. Sabes, ele às vezes faz asneiras e a mãe dele dá-lhe castigos. Ele vai aprender a se comportar bem. Eu vou lhe dar muita alpista, sementinhas e minhocas.
(Diário de bordo, 9-06-2011)

8.5.2.2.3. A Tribo - África em Festa

Esta atividade foi desenvolvida a partir de conversas com as crianças, na sala de atividades. Emergindo daqui outro projeto, na proximidade dos eventos de carnaval, com a duração de vinte dias do qual seguidamente se transcreve um dos momentos:

Surgiu o interesse das crianças saberem como é que são as casas das tribos em África. Houve um momento de pesquisa.

A Guida (ajudante) que viveu em Angola, explicou como é que são construídas as casas nas tribos: as paredes são feitas com terra e paus e a cobertura é feita com palmas e palha.

O Projeto foi planificado de maneira a que todos percebessem como vivem as crianças de uma tribo em África.

António – Há carros?

Guida – Nas cidades dos países africanos há carros, estradas, prédios... espaços organizados como na nossa cidade.

Martim – Mas na floresta não há cidades... certo?

Guida – Não. Na floresta, no interior da floresta vivem os indígenas, as tribos. Aí existem aldeias com costumes muito próprios. As pessoas vivem de forma diferente de nós.

Guida – Eu vivi muitos anos em Angola... conheço cidades e conheço aldeias africanas.

Educadora - As pessoas têm a pele preta, muito resistente ao sol ... pois em África faz muito calor e muito sol.
Sofia – Eu quero ver meninos e mamãs das tribos...
(Diário de bordo, 09-02-2011)

As crianças tiveram oportunidade de visualizarem, em pequeno grupo, no computador da educadora, imagens de pessoas africanas e comentar aquilo que estavam a ver. Houve também a oportunidade de saborearem uma refeição de milho, confeccionada na sala:

Guida – Cuidado. Vamos misturar o milho na água a ferver. Nesta primeira parte misturo eu depois podem misturar... deitar sal...
Simão – Está duro... cheira bem... podemos comer?
Guida – Depois de bem batido podemos comer. Enquanto em bato o milho, vocês podem bater tambores cantar.
Rodrigo – Somos uma tribo. Tu és a chefe, Guida, e fazes a nossa comida.
Educadora – Que bem que estamos em África... (muitos risos)
As crianças bateram na mesa redonda como se esta fosse um grande tambor. Cantaram, expressaram sonoridades, dançaram à volta da mesa enquanto a Guida convidava cada criança a mexer o milho e a prová-lo.
(Diário de bordo, 09-02-2011).

Este projeto avançou e diariamente a educadora Beta, a Educadora Mina, as auxiliares e as crianças negociavam um momento do dia, de manhã ou de tarde, para refletirem sobre projeto “ A tribo - África em Festa”. A determinada altura a investigadora foi convidada a participar e colaborar com os seus conhecimentos sobre a caracterização no contexto da expressão dramática e do teatro, criando a oportunidade de as crianças experimentarem vários materiais de caracterização vivenciando todo o processo de construção de uma personagem através da máscara, como se pode observar no diálogo abaixo transcrito:

Posteriormente, próximo da data do Carnaval, surgiu a ideia do grupo se transformar numa tribo africana intitulada pelas crianças “África em festa!”
A educadora colocou várias questões ao grupo:
Educadora – O que é que vamos vestir? Como é que vamos pintar a cara?
Sofia – As pessoas em África são de cor preta... ai ... ai... Vamos ter de pintar o corpo de preto?
Ana Maria – Eu não gosto muito...
Educadora – Ana França, podes ajudar-nos a fazer uma caracterização onde ocorra uma transformação? Vamos fazer de conta que somos uma tribo africana em festa!
Ana França – Sim. Amanhã trago o material necessário para experimentarmos...
Rodrigo – Temos que pintar a cara toda? Ai meu Deus...
O grupo resolveu que durante uma semana iria experimentar a caracterização e decidir como pintar as caras. Diariamente era estipulado um momento para trabalhar no projeto.
(Diário de bordo, 17-02-2011).

Como as crianças não tinham experiência em caracterização da face, tiveram a oportunidade de experimentar os materiais específicos, durante uma semana, sendo criada uma área de caracterização do rosto, na zona do espelho, na casinha das bonecas. Em frente ao espelho havia uma cómoda e em cima desta foi colocado todo o material necessário: palete com seis cores diferentes de tinta própria para pintar o rosto que misturadas deram origem a muitas outras cores, uma taça com água, toalhetes, creme hidratante e pincéis. Durante o desenvolvimento da atividade “caracterização do rosto: Quem sou eu?”, cada criança teve a oportunidade de escolher uma personagem, caracterizá-la e expressar no rosto essas características específicas. Assim, surgiram muitas personagens, como por exemplo, um príncipe, uma princesa, um gato, um cão, uma boneca, uma borboleta, etc. As figuras seguintes ilustram alguns destes momentos.

Figura 59 - Crianças a experimentarem a caracterização do rosto: quem sou eu?



Depois, os pais colaboraram na concretização do grande desfile de Carnaval agendado para o dia 3 de março de 2011, dando sugestões e complementando o figurino com camisola preta, colãs pretas e peruca preta com cabelo encaracolado. Surgiram vários registos e programou-se a construção de adereços com a orientação da educadora Mina. As experiências de caracterização ficaram à responsabilidade da educadora Beta com a colaboração da investigadora. As crianças ficaram com a responsabilidade de contarem aos pais e a outros familiares como é que estes podiam colaborar no projeto. Notou-se entusiasmo e envolvimento parte das famílias na concretização das ideias das crianças, tendo o projeto durado aproximadamente três semanas.

O quadro seguinte mostra, em síntese, a atividade desenvolvida à volta de como vivem as tribos de África ao nível da arquitetura das casas, dos recursos alimentares, das relações familiares e profissionais, das brincadeiras das crianças e, ainda, o fato das

crianças não frequentarem uma escola, pois tudo é aprendido na comunidade com as pessoas mais velhas:

Quadro 54 - Recursos materiais utilizados

Materiais de Caracterização “caracterização de rosto: Quem sou eu?”	Figurino “Sou um indígena de uma tribo africana. Qual o meu traje?”	Adereços: “como fazer? Como conseguir?”
Tintas para pintar a cara de diferentes cores	Saias de ráfia	Colares
Pincéis de diferentes espessuras	Camisolas pretas	Pulseiras
Toalhetes	Lenços de várias cores, capulanas	Cabeleiras
Creme hidratante	Ténis, sabrinas, botas ou sapatos escuros de preferência pretos.	Bonecos <i>nenucos</i>
Taça com água	Meias, <i>colans</i> pretas	Brincos
		Perucas pretas encaracoladas

Chegou o dia do desfile de Carnaval. Cada criança já sabia o que ia vestir e como iria fazer a sua caracterização. Na sala foram organizadas quatro zonas de trabalho:

Zona para vestuário (área da expressão plástica)

Zona de adereços e penteados

Zona de reunião e conversa (área do tapete)

Zona da caracterização (na zona de faz de conta – casa das bonecas)

As crianças, em pequenos grupos, circulavam nas diferentes áreas para a transformação e o assumir a personagem “membro de uma tribo africana”.

A Educadora Mina, as duas ajudantes e a investigadora ajudavam as crianças na transformação em elementos da tribo “África em Festa”

(Diário de bordo, 03-03-2011).

Todas as crianças assumiram a papel de nativos de uma tribo, sendo algumas delas desenhadas com papéis bem definidos. Por exemplo, o Rodrigo era um caçador de javalis, o António ensinava e era construtor de armadilhas para animais ferozes, a Ana Maria e a Constança eram princesas africanas com muitos colares e muitas joias.

Constança – Eu sou uma princesa e vivo em África. Achas que estou bela e formosa?

Investigadora – Estás fantástica. Olha, só consegui saber que és tu através da tua voz... e olhando bem para os teus olhos... e para o teu sorriso.

Ana Maria – Os cabelos são iguais, a nossa roupa, mas as pulseiras e os colares são diferentes, vê...

(muitos risos)

Educadora – Beatriz, vem aqui, se faz favor...

Criança – Eu não sou a Beatriz... sou a Leninha.

(Muitos risos)

Educadora – Ai credo! Já não consigo saber quem é quem. Estão todos muito bem disfarçados (Diário de bordo, 03-03-2011).

A hora do desfile chegou, às 10:00 h organizou-se o grupo de crianças para se juntarem aos outros grupos do Jardim de Infância e desfilarem pelo bairro da Nazaré. A saída do cortejo atrasou devido ao aparecimento de chuviscos, entretanto as crianças todas cantavam “chuva vai-te embora!”, cada um à sua maneira com o mesmo objetivo:

que o sol chegasse depressa. Por volta das 10:30 saiu o cortejo com todos os grupos em grande folia.

O grupo “Africa em Festa” desfilou e obteve muitos aplausos, conforme podemos ver nas figuras apresentadas seguidamente. A Guida levou um cartaz com o mapa de África nas costas, onde assinalou Angola, o país onde viveu durante muitos anos. A Sofia escolheu ser uma mamã africana com a sua criança colocada, com segurança, nas costas, de forma a ficar com as mãos livres para trabalhar na terra e fazer as tarefas da casa.

Figura 60 - O desfile de carnaval - o grupo África em Festa



As crianças vivenciaram esta situação com muito entusiasmo e satisfação. Riam-se muito quando as diferentes pessoas da equipa e da instituição faziam elogios e diziam que estavam muito bem disfarçadas, não conseguindo descobrir quem era quem. Assumiram plenamente as suas personagens, demonstrando um sentido de pertença a uma tribo africana em situação de festa.

8.5.2.2.4. *Passear nas nuvens*

Esta atividade estava integrada num momento de planificação da sala – uma atividade de expressão corporal - cuja temática foi: “Passear nas nuvens”. Foi desenvolvida por iniciativa da educadora, com a participação das crianças, na sequência de uma história intitulada “A ovelhinha veio para o jantar” que a Constança trouxe para a educadora contar no momento da história. Na hora do almoço do dia dezassete de novembro, numa conversa de calendarização das observações a realizar pela investigadora, a educadora referiu:

Educadora - A Constança trouxe uma história para eu contar na sexta-feira passada. Eu expliquei que precisava ler a história durante o fim de semana e depois contava a história na segunda-feira. Isto acontece muitas vezes. Quando não conheço a história, gosto de a ler primeiro. As crianças adoram ouvir contar histórias e participam ... é um momento que considero mágico. Ao planificar já coloquei a história da Constança como ponto de partida para trabalhar a linguagem, a expressão dramática e a socialização. Amanhã vamos realizar uma atividade de expressão dramática na sala polivalente. (Diário de bordo, 17-11-2010).

Na sequência da conversa com as crianças onde surgiu a analogia de que as nuvens parecem ovelhinhas e as ovelhinhas parecem nuvens, realizou-se uma atividade de expressão dramática na sala polivalente com a duração aproximada de sessenta minutos, da qual se apresenta o seguinte trecho:

As crianças entraram e começaram logo a correr e a dizer aiiii, eiiiiiiiiii
Com ajuda dos adultos (educadora e duas ajudantes) todas tiraram os sapatos.
Com orientação da educadora e com um fundo musical música clássica, todos correram livremente pelo espaço.
A educadora sugeriu o seguinte:
Educadora - Vamos andar nas nuvens ... rebolar ... saltar de nuvem em nuvem ... Uma criança interferiu
Sofia - Imitar as ovelhinhas “MAEEEEEEEEEEEE”.... fazendo de ovelhinhas, comer erva ... correr, fazer barulho...
Constança - Fazer de ovelhinhas bailarinas ... saltar e subir até às nuvens...
Educadora - Pisar as nuvens... colocar a mão na testa em atitude de observação.... falar do que estão a ver de cima das nuvens...
Todas as ações anteriores tiveram como inspiração o conto que foi trabalhado na sala, no momento anterior a esta atividade.
Educadora – Cuidado. Vem aí o lobo!!!
As crianças fizeram uma grande agitação, todas fugiram e formaram um grande grupo, como uma nuvem gigante onde se encontrava também a educadora. Depois, as crianças ficaram em silêncio, à espreita.... na expectativa do que iria acontecer...
António - Olha! O lobo já foi embora!
Todas as crianças disseram: - eieieieieie! ... (começaram todas a correr pelo espaço. Depois deram grandes voltas a correr, a andar, a gatinhar...
Educadora - Vamos ouvir a música ai que linda música... apetece mesmo a descansar.... vamos ... procurar um cantinho agradável para descansar....
Gradualmente, as crianças foram-se aninhando em posição de descanso, de relaxamento. A Guida (ajudante) trouxe um colchão para prestar apoio às

crianças que quisessem deitar a cabeça na sua beira e fazer assim um apoio de almofada ... As crianças ficaram muito felizes, com sorrisos, fizeram comentários. Observamos que as crianças tiveram dificuldade em permanecer de olhos fechados, em fazer silêncio e em escutar a música. A educadora começou a massajar os pés descalços de algumas crianças e a colocá-las numa posição confortável. Aos poucos o silêncio e a calma reinou neste espaço... durante algum tempo (dez minutos).

Educadora - Vamos levantar o nosso corpo devagar e o nosso jogo acabou, pois é hora de almoçar... Vamos até à casa de banho, descalços.

As crianças fizeram uma expressão de boa disposição: - EIE EIE EIE E!

Educadora - Cada um dá a mão a um colega. Vamos ao almoço!

(Diário de bordo, 17-11-2010).

Figura 61 - Atividade de expressão corporal "Passear nas nuvens"



A educadora orientou a atividade dando às crianças espaço para correrem livremente pela sala polivalente, aproveitou as sugestões das crianças e conduzindo a atividade desde um momento de grande atividade física e cognitiva até ao momento de relaxamento e de descanso.

A expressão dramática é vista por esta educadora como um meio ótimo para trabalhar com as crianças, pois:

Educadora - Esta atividade provoca liberdade... alegria, espontaneidade. Como o chão é de madeira gosto que as crianças façam a atividade descalças. Acabo por massajar os pés delas durante o relaxamento... elas adoram e sinto que depois deste tipo de atividade as crianças demonstram maior controle emocional, a comunicação acontece numa forma mais próxima. As crianças estabelecem mais diálogos uns com os outros... a verdade é que eu gosto muito de trabalhar com as crianças através da expressão dramática.

Investigadora – Então porquê?

Educadora - A expressão dramática é como se fosse um palco e faço emergir todas as outras áreas e domínios. Depois, é só trabalhar as ideias e propostas

das crianças. É como se fosse uma panela que tem tudo lá dentro. Vou tirando os ingredientes com as crianças e construímos diferentes menus.

Investigadora – Na atividade “passear nas nuvens” que conteúdos quer destacar?

Educadora - Nesta atividade, consegui trabalhar os diferentes níveis do espaço, alto médio e baixo, a corrida, o andar depressa, o andar devagar e o parar. Correr para o lado direito da sala, para o lado esquerdo da sala. Quando começo a atividade não sei bem como vou desenvolver e acabar, tudo depende das sugestões das crianças. Vou acrescentando e dando corpo às sugestões das crianças e trabalhando tudo aquilo que acho importante elas experimentarem (Diário de bordo, 18-11-2010).

Depois desta atividade as crianças foram almoçar verificando-se que, durante o almoço, conversavam animadamente umas com as outras sobre o que tinham realizado.

8.5.2.3. Um olhar sobre os processos de construção das aprendizagens das crianças, no domínio da expressão dramática na Sala Girassol

A construção das aprendizagens, no domínio da expressão dramática, ocorria diariamente na sala de atividades e no recreio, de forma planificada ou não como é observável nos seguintes episódios no contexto da área da casinha das bonecas e no projeto denominado “África em Festa”:

Beatriz - Uma chamada para ti...

António – Obrigado (falando ao telefone) ... sim ... sim... vou passar aí ... não te preocupes... sim... já vou... vou só lavar a loiça, pois... ok... até já. (Olhou para o Rodrigo e disse):

António - Vou ter que sair ... preciso mesmo de sair...

A Beatriz estava com o bebé ao colo e disse:

Beatriz - O bebé quer leite. Faz milho com leite, é bom (e começou a preparar a refeição do bebé com a Sofia. Ambas estavam sentadas a cuidar do bebé).

O Rodrigo arrumava a cama e colocava as bonecas de forma ordenada:

Rodrigo - Agora vão todos dormir um bocadinho. Ninguém sai daqui... (continua a colocar lençol, a colcha... e a falar com as bonecas.)

O António entretanto voltou e começou a fazer o jantar. Preparou a massa, depois levou à Guida (ajudante que se encontrava na área de expressão plástica) para provar.

António - Guida é para ti, come, é massa com carne e salsichas.

A Guida agradeceu e conversou com o António. Este sorriu com as observações da Guida. Entretanto, o Simão entrou na casinha das bonecas com um telemóvel:

Simão - Está bem... sim... come a papa toda... sim... tchau... beijinhos.

(Diário de bordo, 15-11-2010).

Surgiu o interesse das crianças saberem como é que são as casas das tribos em África. Houve um momento de pesquisa.

A Guida (ajudante) que viveu em Angola, explicou como é que são construídas as casas nas tribos: as paredes são feitas com terra e paus e a cobertura é feita com palmas e palha.

O projeto foi planejado de maneira a que todos percebessem como vivem as crianças de uma tribo em África.

António – Há carros?

Guida – Nas cidades dos países africanos há carros, estradas, prédios... espaços organizados como na nossa cidade.

Martim – Mas na floresta não há cidades... certo?

(Diário de bordo, 09-02-2011).

As crianças participaram com entusiasmo e envolveram-se liderando a ação. Desempenharam papéis em situação de jogo de faz de conta e representaram cenários com base em situações de vida real. Por vezes solicitavam a colaboração da educadora que valorizava as ideias e interesses das crianças, transformando as conversas em temas de conteúdo de aprendizagem. As crianças aprendiam também pela metodologia de trabalho de projeto, como por exemplo nos projetos intitulados: “África em Festa”, “A construção do Lobo Mau” e “Um fantoche para mim”, visíveis no trecho seguinte:

Posteriormente, próximo da data do Carnaval, surgiu a ideia do grupo se transformar numa tribo africana intitulada “África em festa!”

A educadora colocou várias questões ao grupo:

Educadora – O que é que vamos vestir? Como é que vamos pintar a cara?

Sofia – As pessoas em África são de cor preta... ai ... ai... Vamos ter de pintar o corpo de preto? (Diário de bordo, 17-02-2011).

O outro espaço de construção de conhecimento foi o tempo do recreio onde as crianças de forma individual ou em pequenos grupos inventaram e recriaram situações através do jogo de faz de conta, como por exemplo durante a atividade de expressão dramática denominada “Emergência 112” que passamos a recordar:

A Beatriz “vítima/doente” dizia que sim com a cabeça.

Educadora - Diga-me o seu nome... O local onde está... Quem sou eu...

A Beatriz respondeu a tudo corretamente.

Educadora - Ela está a reagir bem. Mas vamos aguardar pela ambulância. O melhor é ela ser vista por um médico.

(Chega a equipa da ambulância com três crianças socorristas. Uma quarta faz de médico).

Educadora - Ainda bem que chegaram...

Rodrigo (médico) - Podemos ver o pulso...

Educadora - Pois, também concordo...

Martim (socorrista) - Precisa levar soro.

Entretanto outra criança desmaiou... A investigadora começou por dar alguma assistência.

A cena repetiu-se com envolvimento de mais crianças (seis crianças e dois adultos).

O diagnóstico clínico foi realizado. Todos os cuidados dos especialistas foram realizados, dadas as recomendações às “doentes”. Seguidamente, as crianças correram para outras brincadeiras (Diário de bordo, 19-10-2010).

Na nossa opinião, a atividade de expressão dramática na sala Girassol revelou-se autêntica e significativa porque teve em grande parte origem nas vivências e interesses

das crianças, decorrendo de situações da vida real dando a transparecer o mundo das suas vivências e da sua cultura. Reforçamos do ponto de vista teórico, a ideia da expressão dramática enquanto atividade autêntica, que:

- Decorre de situações da vida real;
- Transparece o mundo das vivências e a cultura das crianças;
- Possibilita a construção de conhecimento, através dos mecanismos de mediação cultural, entre os quais encontramos artefactos culturais (ferramentas e outros objetos de mediação); a linguagem (os signos); os conceitos sobre o próprio corpo, espaço, objetos e as relações do corpo com o outro. Dado que as crianças, ao usarem o corpo nas mais diferentes qualidades do movimento e ao desempenharem diversos papéis no jogo de faz de conta, estiveram a aprender e a desenvolver-se através da atividade de expressão dramática, facto este evidenciado nos projetos “Passear nas nuvens” e “Um fantoche para mim” dos quais seguidamente apresentamos alguns trechos:

As crianças entraram e começaram logo a correr e a dizer aiiii, eiiiiiiiiii
Com ajuda dos adultos (educadora e duas ajudantes) todas tiraram os sapatos.
Com orientação da educadora e com um fundo musical música clássica, todos correram livremente pelo espaço.
A educadora sugeriu o seguinte:
Educadora - Vamos andar nas nuvens ... rebolar ... saltar de nuvem em nuvem ... Uma criança interferiu
Sofia - Imitar as ovelhinhas “MAEEEEEEEEEE”.... fazendo de ovelhinhas, comer erva ... correr, fazer barulho...
Constança - Fazer de ovelhinhas bailarinas ... saltar e subir até às nuvens...
Educadora - Pisar as nuvens... colocar a mão na testa em atitude de observação.... falar do que estão a ver de cima das nuvens...
Todas as ações anteriores tiveram como inspiração o conto que foi trabalhado na sala, no momento anterior a esta atividade.
Educadora – Cuidado. Vem aí o lobo!!!
As crianças fizeram uma grande agitação, todas fugiram e formaram um grande grupo, como uma nuvem gigante onde se encontrava também a educadora. Depois, as crianças ficaram em silêncio, à espreita.... na expectativa do que iria acontecer...
António - Olha! O lobo já foi embora! (Diário de bordo, 17-11-2010).

Martin - O meu pássaro tem de abrir e fechar o bico... assim... (demonstra fazendo um movimento com a sua boca). Como é que posso prender o bico para ele mexer?
Investigadora – Penso que se utilizares a fita-cola e prenderes ambas as partes do bico pode ser que resulte.
Martim – Já sei! É mesmo isso. Ajuda-me. (Diário de bordo, 9-06-2011).

Sofia - A minha princesa chama-se Joana... vive num país onde há Primavera e muitas flores.
Investigadora – A tua princesa é muito jovem ou é adulta?
Sofia - É uma princesa adulta, tem cabelos amarelos lisos, tem uma coroa.
(Diário de bordo, 06-06-2011)

Observamos que, na sala Girassol, a expressão dramática se revelou como um espaço onde, de forma intencional, múltiplas linguagens confluíram para a criação de situações de expressão de sentimentos, ideias e crenças, no contexto educacional. Esta, enquanto atividade lúdica, permitiu às crianças expressarem livremente os seus sentimentos, a sua imaginação e o seu pensamento. Logo, e mantendo como referência o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna, recomendamos que a educadora B valorize ainda mais a expressão dramática enquanto área da comunicação, onde o jogo ou expressão deverão surgir intimamente ligados à expressão verbal e não-verbal. Não esquecendo que a atividade de expressão dramática deverá decorrer do envolvimento das crianças nas brincadeiras livres com objetos, pessoas e/ou situações relacionadas com o seu contexto sociocultural, sendo que o espaço privilegiado para o fazer é a área das expressões. Neste âmbito, a educadora deveria utilizar instrumentos de pilotagem de forma a registar frequentemente e com as crianças as diferentes fases dos projetos, nas diferentes linguagens pictórica e escrita. Além disso deveria criar mais oportunidade de ler as histórias das crianças e para as crianças, encontrar momentos para relatá-las aos encarregados de educação, a outras crianças e adultos da instituição.

Na nossa opinião, e segundo o modelo curricular MEM, o texto livre construído deveria ser o ponto de partida para a atividade, dado que existe uma relação entre a escuta da história e a sua dramatização. Contudo, a educadora não seguia o Modelo Curricular da Escola Moderna, por isso não eram visíveis instrumentos de pilotagem do trabalho pedagógico. Quanto à avaliação das crianças, esta era realizada através das observações diárias e registadas periodicamente numa ficha individual, por categorização das áreas referidas nas OCEPE.

Capítulo 9 - Conclusões

A nossa investigação resultante da discussão, interpretação e compreensão da informação recolhida indica que o estudo do currículo constituiu um referencial para a compreensão do desenvolvimento da Educação. Também corroborámos a ideia da importância dos modelos curriculares enquanto gramáticas pedagógicas para o desenvolvimento das práticas, no contexto de jardim de infância.

Neste capítulo importa sistematizar cada um dos objetivos que nos propusemos estudar. Assim passamos a apresentar cada um deles bem como a respetiva reflexão.

Reflexão sobre o primeiro objetivo

Ao longo desta investigação qualitativa definimos como **primeiro objetivo analisar, no âmbito da educação de infância, três modelos curriculares (*High Scope*; Movimento da Escola Moderna; *Reggio Emilia*), à luz de uma educação preconizada na atualidade.**

Para concretizar este objetivo tivemos que realizar em primeiro lugar uma revisão teórica para esclarecer a conceção de currículo, de educação e a sua inter-relação. Posteriormente, fizemos uma análise teórica sobre os modelos curriculares em estudo: *High Scope*; Movimento da Escola Moderna; *Reggio Emilia*.

Vimos que o currículo é um projeto, um fundamento para dar resposta a situações concretas sobre educação, uma construção social, uma forma de expressão cultural com relevância e pertinência para a educação dos indivíduos de uma determinada comunidade. Para a compreensão do currículo, é necessário interpretar as suas teorias tradicionais, as teorias críticas e pós-críticas que marcaram o avanço na educação, ao longo de um século, protagonizado por pensadores tais como John Franklin Bobbit, Ralph Tyler, Hilda Taba, entre outros. Estes autores defendem as teorias tradicionais do currículo, com uma visão de educação para a adaptação social, com políticas curriculares centralizadas, um currículo centralizado e uma profissionalidade restrita. O currículo surge, do ponto de vista político, com caráter instrumental.

Destina-se a processar (transformar) o aluno com o máximo de eficácia e o mínimo de custos, numa lógica empresarial, comercial ou industrial (...) a eficácia e a produtividade são alcançadas através duma “gestão científica” do ensino, tecnificando o processo de forma

ordenada e sequencial, com um *design* preciso, tendo em vista alcançar objectivos que fossem claros, observáveis e mensuráveis. O objectivo final seria, assim, a soma dos objectivos parciais intermédios (J. Sousa, 2002, p.7).

Os autores como James MacDonald, Dwayne Huebner, Maxine Greene, Michael Apple, Henry Giroux, William Pinar, Jean-Claude Passeron, Pierre Bourdieu entre outros, definem teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias críticas opõem-se às teorias tradicionais e questionam-nas relativamente ao alcance dos fatores sociais e educacionais, defendendo uma contínua interpolação da realidade na ação do currículo e da educação. As pós-críticas ampliam e modificam as teorias críticas:

As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado (Silva, 2009, p. 148).

Os “estudos culturais”, por exemplo, tiveram o propósito de desencadear junto dos professores e educadores a reflexão e o interesse pelos temas do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento e da ética, conduzindo-os a raciocínios sobre a génese, centralidade e finalidade da educação na atualidade, face a um mundo global. Os professores, os educadores e investigadores reconsideraram o carácter da teoria e da prática, na prossecução dos princípios orientadores para a educação atual.

Compreender o currículo constitui um referencial para o desenvolvimento da Educação ao longo dos tempos, através da criação de contextos educativos e práticas potenciadoras. A reflexão sobre a natureza e organização do currículo, em torno da problematização da Educação, orienta-nos na clarificação conceptual e na especificidade das nossas práticas enquanto educadores, na diversidade cultural em que vivemos. Assim, sentimos que o efeito desejado de mudança das respostas educativas da escola, contextualizadas nas práticas pedagógicas dos professores e educadores, leva muito tempo a operar-se.

Encontramos nas nossas escolas uma organização curricular subjugada por uma forma de “pensamento atomístico e de práticas fragmentadas, na forma de representar o saber e a experiência humana” (Alonso, 2002, p. 63). Verifica-se na hierarquia do conhecimento a prioridade das áreas académicas em detrimento das áreas artísticas, tecnológicas e motoras, limitando a formação integral dos alunos:

A *balcanização* profissional persiste, também, no individualismo pedagógico e na falta de um projecto educativo e curricular de escola, que dê um sentido educativo às actividades consideradas essenciais para a educação de todos os alunos (Alonso, 2002, p. 63).

O currículo, enquanto ferramenta mediadora subjacente à prática pedagógica, evidencia conexões, relações e deliberações pedagógicas, políticas e administrativas. Conjetura um “complexo projeto social” dinâmico, promovendo “a melhoria da qualidade do ensino, das práticas docentes e da reestruturação das instituições escolares” (Morgado, 2000, p. 20). Cabe aos professores e educadores a missão de desenvolverem na prática, em determinadas condições materiais e contextuais, fontes de experiências e aprendizagem significativa, contextualizadas e imbuídas de cultura.

Relativamente à análise teórica sobre os modelos curriculares em estudo: *High Scope*; Movimento da Escola Moderna; *Reggio Emilia*, começámos por valorizar a ideia de Oliveira-Formosinho (2007) que considera os modelos pedagógicos e modelos curriculares como gramáticas pedagógicas e como as grandes conquistas da história da pedagogia articulando de forma sustentada as crenças, os valores, os saberes teóricos e as ações práticas do educador. Assim, os modelos são um importante suporte para o educador na procura de intencionalidade educativa. Eles integram a dimensão organizacional, a dimensão curricular e a dimensão profissional do educador (Cardona, 2008).

Constatámos que a evolução dos modelos curriculares para a educação de infância foi marcada pela investigação sobre a criança e o seu processo de aprendizagem e que, por seu lado, provocou a necessidade de romper com a pedagogia tradicional, provocando a construção de boas práticas. Na ideia de Oliveira-Formosinho (2007), estas são um campo de afirmação do educador, pois ao Estado não compete, para além das linhas curriculares mínimas obrigatórias, interferir nas dimensões curriculares, nos dispositivos pedagógicos, nem impedir propostas pedagógicas.

Apresentámos reflexões sobre o modelo curricular *High Scope – Cognitively Oriented Curriculum*, o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna – MEM e o modelo curricular *Reggio Emilia*, enquanto gramáticas pedagógicas. Todos os três modelos defendem uma intervenção pedagógica no âmbito da educação de infância, tendo em consideração um universo social e cultural. Também valorizam o contexto, isto é, consideram o espaço e o local onde acontece o desenvolvimento curricular como amplificador das oportunidades de aprendizagem das crianças, dando-lhes protagonismo.

Estas abordagens curriculares, no âmbito da educação de infância, implicam uma “pedagogia da participação”, amplamente valorizada na atualidade.

Num ambiente de aprendizagem preconizado pelo modelo curricular *High Scope*, a envolvimento das crianças em *experiências-chave* é a preocupação máxima do educador. Ele organiza a sala de atividades em diferentes áreas de interesse, integra-se nas atividades das crianças, faz a mediação da aprendizagem e encoraja as crianças a construir os seus saberes numa *aprendizagem pela ação*. O educador é criador de *ambientes de aprendizagem*, estruturador da *rotina diária* e da *avaliação* de processos educativos. Faz formação para refletir sobre pressupostos teóricos e partilha testemunhos de práticas. Logo o trabalho em equipa torna-se imprescindível para sustentar o desenvolvimento profissional.

No modelo curricular preconizado pelo Movimento da Escola Moderna, a ideia principal é a promoção da participação num contexto democrático. Aqui, a democracia na escola é um elemento valorativo na construção da identidade das crianças. O modelo preconiza metodologias ativas e diferenciadas de trabalho pela vivência em cooperação em diversificados contextos da vida da instituição educativa e comunitária. As ações partem das necessidades e dos interesses das crianças e são partilhadas e negociadas uma vez que os educadores seguidores deste movimento consideram as suas práticas pedagógicas “ensaios estratégicos e metodológicos”. Posteriormente, partilham com os seus pares os processos de autoformação cooperada que os levam à construção da sua identidade profissional.

No modelo curricular de *Reggio Emilia* os educadores são responsáveis pela construção de um currículo emergente onde as instituições de educação de infância devem ser ambientes que cultivam a criatividade, a cooperação, a invenção, a inovação e a investigação. Por isso, as atividades não apresentam uma rotina fixa. Nas escolas de *Reggio Emilia* não existem disciplinas ou conteúdos programáticos, mas sim projetos que emergem das ideias das crianças, desenvolvidos por meio de diferentes linguagens. A educação das crianças é desenvolvida através da experimentação, nomeadamente a expressiva, simbólica, relacional, artística, cognitiva, ética, poética, entre outras. Os espaços educativos desafiam, conjuntamente, a arte, a ciência, a imaginação, a cultura, o jogo, o trabalho e o sonho.

Numa educação preconizada para a atualidade é crucial reafirmar que o educador deve dar visibilidade à sua prática pedagógica. Pode adotar um modelo

curricular contemplando três grandes níveis: o teórico, o contextual e o da ação no contexto. Assim, o educador pode construir, recriar, refletir e implementar um modelo curricular, reapropriando e contextualizando os seus conhecimentos. Reafirmamos que os educadores podem e devem usar os modelos curriculares como forma de aproximação da teoria e da prática, bem como de sustentação da sua práxis.

Ainda dentro deste objetivo, identificámos, junto dos educadores do nosso estudo empírico, um conjunto de aspetos sobre o conhecimento e prática de modelos curriculares, no âmbito da educação de infância. Esteve implícita a consciência que o uso de um modelo curricular na educação de infância era uma mais-valia na argumentação e na melhoria da práxis. As referências dos educadores cooperantes sobre o modelo *High Scope* não significaram a prática efetiva deste modelo. Existia uma intencionalidade educativa concordante com esses princípios, facto reconhecido pelos educadores no momento da entrevista, levantando-nos a questão da necessidade de refletir melhor sobre essas práticas, no contexto da instituição a que pertencem os educadores.

Também em relação ao modelo pedagógico da Escola Moderna, as referências das educadoras, não significaram a sua prática efetiva, pois há ainda uma distância entre as intenções e as práticas pedagógicas, sendo que a falta de conhecimento sobre este modelo foi assumida pelas educadoras. Referiram, também, ausência de reflexão sobre o assunto, na tentativa de melhorar as suas práticas, preferencialmente no contexto da instituição a que pertencem.

Na globalidade, os educadores cooperantes reconheceram dificuldade em aproximar a sua prática a um modelo curricular. Admitiram também a necessidade de fazer formação contínua sobre modelos curriculares, de forma cooperada, com reflexão entre pares e contextualizada nas suas práticas pedagógicas, pelo que, na nossa opinião, urge atender a esta solicitação.

Relativamente a outros suportes teóricos e referenciais, mencionados pelos educadores, na planificação, ação e reflexão, foram referenciadas as orientações curriculares para a Educação de Infância. Na entrevista semidiretiva, todos os educadores cooperantes entrevistados consideram as OCEPE um instrumento de referência para a sua prática. Não sabemos como e em que condições os educadores utilizam na sua prática as OCEPE. Seria necessário, no nosso entender, observar em contexto as práticas dos diferentes educadores cooperantes para conhecermos realmente

a operacionalização das OCEPE no cotidiano da Educação de Infância e assim identificarmos a dissonância, ou não, com o discurso por elas proferido. No entanto, neste estudo não está propositadamente contemplado este aspeto, dado que o nosso enfoque é na atividade da expressão dramática e não na operacionalização das OCEPE.

Reflexão sobre o segundo objetivo

O segundo objetivo foi compreender a valorização do domínio da expressão dramática na Área da Expressão / Comunicação, nos modelos curriculares em estudo.

Para concretizar este objetivo tivemos em primeiro lugar que enquadrar a expressão dramática numa perspetiva de educação pela arte, dando ênfase à sua importância na educação das crianças. Posteriormente fomos procurar o espaço da expressão dramática nos modelos curriculares em estudo.

A educação pela Arte constitui-se como uma perspetiva integradora das expressões e faz parte da visão holística da Educação dos indivíduos de uma comunidade, tendo visibilidade no processo de desenvolvimento de projetos curriculares, no âmbito da educação artística:

(...) a justificação da necessidade dos projetos de educação artística se constroem como projetos curricularmente autónomos baseia-se, fundamentalmente, na crença de que é importante valorizar a educação artística como um tipo de atividade que, dada a sua importância educativa, vale por si própria, o que significa que os projetos de educação artística terão de ser valorizados pelas propriedades intrínsecas das experiências pessoais e sociais que proporcionam (Cosme, 2011, p. 163).

A expressão dramática e o teatro são áreas de grande destaque na visão holística da educação pela arte. No âmbito da educação de infância a expressão dramática manifesta-se pelo jogo, pela brincadeira, entendidas como importantes no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. As artes promovem junto delas o sentimento de compromisso, proporcionando a todos os participantes a possibilidade de refletirem sobre si próprios e sobre o seu mundo.

Quando destacamos a importância do brincar, é fundamental refletir a qualidade do contexto, a valorização do processo e o envolvimento dos adultos. Os elementos lúdicos do jogo de faz de conta permitem o desenvolvimento da criatividade, da

linguagem, da experimentação, do ensaio, da prática e do desempenho de situações e papéis. Não existe conflito entre os elementos: brincar, aprender, áreas de conteúdos e orientações curriculares (Moyles, 2006).

Vimos que a expressão dramática e o jogo dramático consideram o indivíduo como um ser social. O “Eu” está sempre em relação com o “Outro”, mentalmente no grupo e manifesta-se através da expressão de diferentes linguagens no contexto sociocultural do indivíduo. Já o teatro, enquanto atividade dramática mais complexa, desencadeia práticas artísticas num contexto de educação e cultura mais alargado (Landier, 1999). Esta atividade exige mais reflexão e distanciamento, de tal modo que adultos e crianças se consciencializam do processo de construção da atividade dramática à medida que o analisam e permite, tal como ao artista, apreciar a obra criada.

O teatro e a expressão dramática permitem, através da reflexão e questionamento para a resolução de problemas, o desenvolvimento de um pensamento crítico, a descoberta de caminhos e soluções, predominantemente num contexto de trabalho coletivo. Na sequência desta reflexão consideramos que as artes devem ser parte integrante do currículo, não devendo ser pensadas apenas como uma atividade extra curricular. Depreende-se que um dos caminhos para a formação de pessoas autónomas e inovadoras passará pela vivência de atividades de cariz artístico, nomeadamente a expressão dramática, pois autonomia e inovação implicam reflexividade e criatividade (Taylor, 2000).

Relativamente ao espaço da expressão dramática nos modelos curriculares em estudo, podemos dizer que os modelos curriculares analisados privilegiam a atividade de expressão dramática enquanto atividade espontânea liderada pelas crianças.

No modelo curricular *High Scope*, na maior parte das vezes a atividade de expressão dramática emerge do envolvimento na brincadeira com objetos, pessoas e/ou situações relacionadas com o contexto sociocultural da criança - a *brincadeira dramática*. As crianças desempenham papéis imaginados, em jogo de faz-de-conta, num contexto de atividade autêntica, enquadrando-se predominantemente nas seguintes *experiências-chave*: representação criativa, linguagem e literacia e movimento. O espaço privilegiado é a área da casa das bonecas ou a área do faz-de-conta e educador deve participar ativamente e apelar às *experiências-chave* sempre que seja oportuno.

No modelo curricular do Movimento da Escola Moderna encontramos referências de valorização das expressões artísticas enquanto área da comunicação, onde

o jogo ou expressão dramática surgem intimamente ligados à expressão verbal e não-verbal. Aí, a atividade de expressão dramática decorre do envolvimento das crianças nas brincadeiras livres com objetos, pessoas e ou situações relacionadas com o contexto sociocultural, sendo o espaço privilegiado a área das expressões; existe uma relação entre a escuta da história e a dramatização e texto livre construído pelas crianças é, muitas vezes, o ponto de partida para a atividade. Tal como na vida real, o pensamento simbólico surge como fator de construção, no âmbito da educação artística.

No modelo curricular *Reggio Emilia* a atividade de expressão dramática emerge da educação artística; é experienciada pelas crianças nas suas brincadeiras livres, nos seus projetos planeados em rede de conhecimentos, na construção de materiais específicos para a dramatização, como o teatro de fantoches na teatralização de situações. Enquadra-se, assim, na forma de trabalhar por projetos, idealizada planificada pelas crianças e valorizada e acompanhada pelos educadores. Durante o processo de atividade de expressão dramática, o educador está presente para garantir a dinâmica cognitiva e social e o espaço privilegiado para o acontecimento deste tipo de atividades é a *Piazza*, ou seja, a praça central da escola. O *atelier* e os mini *ateliers* das salas de atividades são também espaços privilegiados para o desenvolvimento de linguagens expressivas, incluindo a expressão dramática.

Reflexão sobre o terceiro objetivo

O terceiro objetivo foi observar as práticas dos educadores de infância nas componentes de planificação e ação, na Área da Expressão / Comunicação - Domínio da Expressão Dramática.

Para concretizar este objetivo tivemos de proceder à análise documental bem como à análise de conteúdo dos discursos dos educadores nas entrevistas e nos registos de observação. Através destes percecionámos que a planificação da expressão dramática no grupo dos quinze educadores cooperantes era desenvolvida e refletida diferenciadamente. Esta tinha origem quer em atividades livres, quer em atividades planificadas. Este grupo referiu que as atividades decorriam quase sempre de canções mimadas, histórias contadas, espetáculos em épocas festivas, ou situações quotidianas percecionadas pela educadora. Nestas situações a expressão dramática partia

predominantemente das atividades livres das crianças. Em complemento, os educadores colaboravam na estrutura de uma ação conjunta.

Da análise do discurso dos educadores cooperantes na dinâmica concluiu-se que a atividade mais referida é a da expressão corporal, através do movimento e da música. O jogo simbólico, com ou sem orientação do educador, é referido em segundo lugar, sendo o jogo dramático, enquanto atividade estruturada, nomeado em terceiro lugar e a atividade com fantoches referida em quinto lugar. Perante estes resultados concluiu-se que a expressão dramática tinha um lugar privilegiado entre as práticas de expressão na educação pré-escolar.

Ao analisar a planificação da expressão dramática das duas educadoras escolhidas para o estudo de caso, vimos que a prática da educadora A assentava em miniprojetos, integrados no projeto curricular de grupo. Assim, na planificação foi visível um conjunto de objetivos e estratégias de trabalho, tendo como referência as áreas curriculares das OCEPE, designadamente: estimular a imitação e a realização do jogo simbólico; progredir na representação de cenas simples; desenvolver o aparecimento de situações de expressão e comunicação que incluam diferentes formas de mimar e dramatizar vivências das crianças, assim como experiências, histórias, canções, poesias, e lengalengas. Ainda a planificação da expressão dramática estava presente como área curricular e era desenvolvida de forma integrada nas atividades de sala sob proposta da educadora. O projeto curricular do grupo explicitava o modelo *High Scope*, relativamente aos princípios curriculares que orientavam os profissionais nesta abordagem. O jogo de faz de conta da criança acontecia predominantemente na área da casinha das bonecas e no recreio.

Da análise do *Perfil de Implementação do Programa - PIP*, do modelo curricular referido anteriormente, vimos que as áreas de trabalho da sala de atividades estavam organizadas de forma lógica, com materiais suficientes e variados para o trabalho curricular das crianças. Salientamos que para um melhor funcionamento deste modelo curricular, havia a necessidade de criar uma dinâmica maior nas áreas curriculares, de acordo com os percursos de aprendizagem das crianças do grupo. Assim, poderiam surgir novas áreas e outras alterações nas existentes, ao longo do ano letivo. A etiquetagem dos materiais poderia ser realizada de forma mais sistemática. Quanto à rotina diária, o tempo para a sistematização das atividades (planeamento, desenvolvimento e reflexão) poderia, no nosso entender, ser mais valorizado, de forma a

proporcionar a concretização dos planos individuais das crianças. Quanto à interação adulto-criança, embora houvesse uma atitude supervisiva da educadora (no encorajamento, na resolução de problemas no grande e no pequeno grupo) consideramos importante melhorar a observação das ações das crianças em contexto de jogo, para poder fornecer de forma mais adequada as ajudas necessárias.

O processo de planificação e avaliação em equipa, embora contando já com o envolvimento dos pais, deveria ser melhorado com a reflexão partilhada em equipa, com a utilização dos instrumentos de registo propostos pelo modelo curricular *High Scope* (CAR – registo de avaliação da criança e COR – registo da observação da criança). Podemos dizer que não existe uma implementação plena do modelo curricular *High Scope*, havendo a necessidade de refletir em equipa e em contexto de formação contínua, os processos vigentes.

Ao analisar a prática da educadora B, vimos que a planificação da expressão dramática decorria das situações do quotidiano das crianças. Esta área estava mencionada no projeto curricular, enquanto intencionalidade educativa, expressa nos seguintes objetivos: promover o jogo simbólico progressivamente utilizando diferentes formas, meios e materiais; recriar situações do quotidiano, situações do imaginário de forma progressiva; construir diálogos e histórias com as crianças, decorrentes das vivências destas; realizar dramatizações que implicam encadeamento de ações e a utilização de linguagem verbal e não-verbal e histórias com fantoches e marionetas; realizar atividades livres na área do faz de conta denominada também como área da casinha das bonecas; contar e recontar histórias.

A planificação da expressão dramática estava presente como área curricular, dando a entender que era desenvolvida de forma integrada nas atividades de sala. O projeto curricular do grupo fazia referência ao modelo curricular do Movimento da Escola Moderna embora não explicitasse a relação entre atividades e estratégias com os elementos referenciais da sintaxe do modelo.

Da análise do instrumento de autoavaliação denominado *Uso do modelo pedagógico do MEM no desenvolvimento do currículo*, a educadora, relativamente ao cenário pedagógico, organizava a sala de atividades em áreas de trabalho: área dos jogos, da garagem, do faz-de-conta, da leitura, da expressão plástica e da reunião / acolhimento. No entanto não existia a oficina de escrita e reprodução, o laboratório de ciências e matemática e a oficina de construções e carpintaria. No âmbito da rotina

diária, o acolhimento era realizado sem a contextualização de um Conselho de Cooperação Educativa e o tempo de atividades em projetos não fazia parte da rotina semanal. Consequentemente não existia avaliação das atividades em Conselho de Cooperação Educativa, nem aconteciam as tardes de Animação Cultural, enquanto momento complementar às aprendizagens das crianças. Os Instrumentos de Pilotagem não eram utilizados, conforme proposta do modelo curricular do MEM.

Um dos elementos fundamentais do modelo curricular não acontecia: o Conselho de Cooperação Educativa. Assim a prática democrática da ação educativa dependia exclusivamente da regulação da educadora. As crianças não tinham autonomia neste aspecto. O trabalho de aprendizagem curricular por projetos educativos de produção, de pesquisa e de intervenção aconteciam de forma não sistematizada e sem rotina semanal. Os Circuitos de Comunicação limitavam-se à realização de comunicações dentro do próprio grupo, sendo necessário utilizá-los de forma mais ampla e em múltiplos contextos.

Quanto aos princípios estratégicos da intervenção educativa a educadora afirmou que desenvolvia uma ação educativa valorizando a intervenção diferenciada com as crianças, respeitando as suas características, experiências e ações, e proporcionava momentos de cooperação e interajuda entre pares.

Reflexão sobre o quarto objetivo

O quarto objetivo foi observar a participação das crianças no processo de construção das aprendizagens emergentes, nas práticas em estudo, na Área da Expressão / Comunicação - Domínio da Expressão Dramática

Para concretizar este objetivo tivemos de proceder à análise das observações das ações das crianças, no contexto da sala de atividades. A construção das aprendizagens das crianças espelhou as práticas docentes através das oportunidades criadas pelas educadoras na sua gestão do tempo e do espaço curricular. Esta construção, no domínio da expressão dramática, ocorreu nas duas salas de atividades, de forma planificada ou não, verificando-se que o tipo de oportunidades e a variedade que cada educadora proporcionou às suas crianças foram diferentes nas duas salas. Provavelmente esta diferença tem mais a ver com a matriz pedagógica de cada educador do que com o modelo pedagógico em que se dizem inspirar. Desta matriz têm muita importância

aspectos como a personalidade e a identidade. Não foi constatado se esta diferença causou mais ou menos aprendizagens nas crianças, pois não era o objetivo desta investigação. Verificou-se maior espaço e tempo para as crianças construírem as suas aprendizagens, no âmbito da atividade de expressão dramática, na sala Girassol e uma intencionalidade educativa mais vincada (educadora B). A atividade de expressão dramática, nesta sala, revelou-se autêntica e significativa em todas as áreas. Na sala Violeta (educadora A), as crianças tiveram essa oportunidade principalmente na área da casinha das bonecas e no recreio. Podemos afirmar que o tempo do recreio revelou-se um espaço privilegiado para a construção de conhecimento, no âmbito da expressão dramática. As crianças das duas salas, de forma individual ou em pequenos grupos, inventaram e recriaram situações através do jogo de faz de conta em contexto de brincadeira.

Assim, constatámos como são importantes as três componentes da excelência do brincar: a qualidade do contexto, a valorização do processo de brincar e o envolvimento dos adultos. Os elementos lúdicos do jogo faz de conta deram oportunidade de desenvolver, a criatividade, a linguagem, a experiência, o ensaio, a prática e o desempenho de situações e papéis do contexto sociocultural da criança, não existindo conflito entre os elementos: brincar, aprender, áreas de conteúdos e orientações curriculares (Moyle, 2006). A expressão dramática e o jogo dramático consideram o indivíduo como um ser social. Por isso, tudo acontece em função do outro, esteja ele presente efetiva ou mentalmente no grupo. Esta atividade manifesta-se através da expressão livre, da comunicação verbal e não-verbal, do imaginário e da criatividade e a abordagem sociocultural (Landier, 1999). As crianças que têm oportunidade de vivenciar os processos de aprendizagem através da expressão dramática e do teatro demonstram maiores competências na compreensão (do eu e do outro) e na interação quer com o mundo que os rodeia quer com outras realidades socioculturais que lhes são extrínsecos.

Nota Final

Ao finalizar este estudo parece-nos adequado tecer algumas considerações e recomendações para posteriores investigações. Na globalidade, os educadores cooperantes reconheceram dificuldade em aproximar a sua prática a um modelo curricular. Declararam, também, haver necessidade de fazer formação contínua sobre modelos curriculares, em ambiente de cooperação, com reflexão entre pares e contextualizada nas suas práticas pedagógicas para que cada um possa construir a sua matriz pedagógica, valorizando a sua personalidade e identidade. Assim, entendemos que compreender os modelos curriculares, enquanto gramáticas pedagógicas, promotores de uma pedagogia participativa, é uma mais-valia para a formação contínua dos educadores. Teria interesse averiguar, de forma contextualizada, o modo como as respostas a estas necessidades, no âmbito da formação, seriam depois recriadas na prática pedagógica.

Relativamente às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, seria necessário, no nosso entender, desenvolver novas investigações para observar e refletir sobre as práticas dos educadores cooperantes e a sua relação com as OCEPE. Ainda neste campo de ação, explorar as brochuras de apoio à operacionalização das Orientações Curriculares nas práticas pedagógicas, acompanhadas por uma reflexão e formação em contexto.

Um outro aspeto que consideramos importante prende-se com a construção das aprendizagens das crianças e a sua relação com o espaço de manobra curricular, construído pelas práticas dos educadores. Torna-se, assim, imprescindível estudar esta relação valorizando, por um lado, a voz das crianças e as suas representações, nomeadamente no âmbito da expressão dramática e, por outro, atender à voz do educador no sentido de compreender a implicação que os fatores da personalidade e da identidade (o educador enquanto pessoa) têm no sistema de crenças e na consequente intervenção pedagógica.

As crianças nas suas brincadeiras, nomeadamente na atividade de expressão dramática têm a oportunidade de construir e reconstruírem perpetuamente as suas aprendizagens e desenvolverem a sua imaginação e criatividade. Por isso, é importante refletir o espaço e a forma de lidar com este facto de forma a encontrar soluções na

estruturação das rotinas para que estas interfiram o menos possível no desenvolvimento de processos criativos.

Salientamos ainda a a necessidade de criação de mais formas de aproximação da Arte, quer numa dimensão mais restrita, quer numa dimensão universal, às práticas pedagógicas de forma a envolver os diferentes atores de cada comunidade educativa. Neste sentido consideramos que o educador tem um papel importante na criação de experiências artísticas no jardim de infância, recorrendo à metodologia de trabalho de projeto. No que se refere à expressão dramática, ampliar as propostas e oportunidades tendo como referência, por exemplo, as metas finais de aprendizagem. É necessário fazer notar a voz, o corpo, a energia, a imaginação e criatividade das crianças no ato educativo enquanto momento de construção de respostas e competências dos sujeitos ao longo da sua vida.

Bibliografia

- Abdelkader, Y., & Lartigau, P. (2012). *Théâtre et éducation - partage, enjeux, avenir*. Boudeaux: Presses universitaires de Boudeaux.
- Abreu, M. (2002). *Cinco ensaios sobre motivação*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do projecto "PROCUR". *Revista do GEDEI - Infância e educação: Investigação e práticas*, nº 5, 62-88.
- Alves, P. (2004). *Currículo e avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Alves, R. (2003). *Filosofia da ciência: o jogo e as suas regras*. Porto: Edições Asa.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento: Contributo para uma mudança reflexiva na Educação*. Lisboa: UIED da Universidade Nova de Lisboa.
- Apple, M. (1994a). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In A. Moreira, & T., Silva (Ed.), *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 59-91). São Paulo: Cortez Editora.
- Apple, M. (1994b). Repensando a ideologia do currículo. In A. Moreira, & T. Silva (Ed.), *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 39-57). São Paulo: Cortez Editora.
- Apple, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2001). *Educação e poder*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2007). Introdução crítica. In J. Paraskeva (Ed.), *Ideologia, cultura e currículo*. Lisboa: Plátano Editora.
- Araujo, H. (2010). *Criador e criatura: uma metodologia par a concepção de personagens teatrais*. Fortaleza: Expressão gráfica e editora.
- Araujo, H. (2011). *Teatro - conceitos & ciência*. Fortaleza: Expressão gráfica e editora.
- Barañano, M. (2004). *Método e Técnicas de Investigação em gestão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Barbier, J. M. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, A., & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências - da teoria à prática*. Porto: Edições Asa.
- Beja, F., Tropa, J., & Madureira, C. (2010). *Jogos e projectos de expressão dramática*. Porto: Porto Editora.
- Bernardes, C., Miranda, F. (2003). *Portefólio do professor em formação inicial*. Porto: Porto editora.
- Berthold, M. (2010). *História Mundial do Teatro* (4ª edição ed.). São Paulo: Editora Perspetiva S.A.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Estudos de caso. In R. Bogdan, & S. Biklen (Ed.), *Investigação qualitativa em educação: um introdução à teoria e aos métodos* (pp. 89-97). Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A. (2007). Um olhar sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite, & Lopes A. (Ed.), *Escola, currículo e formação de identidade*. Porto: Edições Asa.
- Brazão, P. (2007). O diário de um Diário Etnográfico Electrónico. In J. Sousa, & Fino, C. (Ed.), *A escola sob suspeita* (pp. 289-307). Porto: Edições Asa.
- Brazão, P. (2008). *Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola: um estudo etnográfico no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Funchal.
- Breton, B. (1994). *A utopia da comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brilhante, M. (2007). *A educação artística em Portugal: algumas evidências*. Paper presented at the Conferência Nacional sobre Educação Artística, Porto.
<http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/MariaJoaoBrilhante.pdf>
- Brown, S., Race, P., & Smith, B. (2000). *Guia da Avaliação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bruner, J. (2008). *Actos de significado*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2011). *O processo da educação* (M. d. C. Romão, Trans. 1ª edição ed.). Lisboa: Edições 70, LDA.
- Câmara, M. (1998). *A identidade e a diferença: marcas impressas pelo educador em cada criança*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: novas práticas pedagógicas*. Porto: Asa Editora.
- Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. (2006). *Educação de Infância: Formação e desenvolvimento profissional*. Santarém Edições Cosmo.
- Cardona, M. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. *Da investigação às práticas - estudos de natureza educacional, VIII n° 1*. Retrieved from
http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2008/02_M_Joao_Cardona.pdf
- Cardona, M. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: estudos sobre educação, V*. 20 144-162. Retrieved from
<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1102/1107>
- Cardoso, C. (2006). *Os professores em contexto de diversidade*. Porto: profedições, Ida.
- Carvalho, E., & Rodrigues, M. (2010). *Projeto pedagógico*. Infantário o Girassol. Funchal.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). Sentido de número e organização de dados
Retrieved from <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>
- CE. (2011). Conclusões do conselho sobre educação pré-escolar e cuidados para a infância: Proporcionar a todas a crianças as melhores oportunidades para o mundo de amanhã. *Jornal Oficial da União Europeia*, 8-10. Retrieved from

- <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:175:0008:0010:PT:PDF>
- Collin, P. (2012). *L'urgence de l'art à l'école*. Montreuil: éditions theatrales.
- Correia, E., & Menezes, C. (2010). *Projeto curricular de grupo*. Infantário o Carrocel. Funchal.
- Correia, E. M., C. (2009). *Relatório anual de atividades*. Infantário o Carrocel. Funchal.
- Cosme, A. (2011). Arte e educação nas escolas: contributos para uma reflexão. In C. Leite, Pacheco, J., Moreira, A. & Mouraz, A. (Ed.), *Políticas fundamentos e práticas do currículo* (pp. 162-173). Porto: Porto Editora.
- Cosme, A., Trindade, R. (2001). *Área de projecto - percursos com sentido*. Porto: Edições Asa.
- Craft, A., Estrela, A., Morais, F. [et al]. (2004). *Criatividade e educação*. Lisboa: Associação educativa para o desenvolvimento da criatividade.
- Parecer nº 1/94 do Conselho Nacional de Educação sobre a educação pré-escolar em Portugal, nº 135, 14-6-1994 C.F.R. (1994).
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97 de 10 Fevereiro, nº 4/97 C.F.R. (1997).
- D.R.E, A. (2006). Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar na Região Autónoma dos Açores. Retrieved from <http://www.slideshare.net/patigui/orientaes-curriculares-para-a-educacao-prescolar>
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dusigne, J. (2013). *Les passeurs d'expérience - ARTA , école internationale de l'acteur*. Montreuil: éditions théâtrales.
- Edwards, C., & Forman, G. (1999). Para onde vamos agora? In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emilia da educação da primeira infância* (pp. 303-309). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999a). *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emilia da educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999b). Aspectos gerais. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Ed.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emilia da educação da primeira infância* (pp. 21-35). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Esteban, M. (2005). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Esteves, M. (2005). Flexibilidade curricular. In J. C. Morgado, & M.P., Alves (Ed.), *Actas do colóquio sobre formação de professores, mudanças educativas curriculares... e os educadores/professores* (pp. 139-152). Braga: Universidade do Minho.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente: Dimensões afectivas e éticas*. Porto: areal editores.
- Estrela, M., Estrela, A., (org.). (2001). *IRA - investigação, reflexão, acção e formação de professores*. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, R., et al. (2009). *Projeto educativo de estabelecimento*. Projeto educativo. Infantário o Carrocel. Funchal.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, 273-291.
- Fino, C. (2003). FAQs, Etnografia e Observação Participante. *SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, 95-105.
- Fino, C. (2006). *Inovação e invariante (cultural)*. Paper presented at the VII Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga.
- Fino, C. (2007). O futuro da escola do passado. In J. Sousa, C. Fino (Ed.), *A escola sob suspeita* (pp. 31-44). Porto: Edições Asa.
- Folque, A. (1999). A influência de vygotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação Pré-escolar. *Revista do Movimento Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Fontoura, M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007a). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedago.
- Formosinho, J. (2007b). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição actualizada ed., pp. 9-12). Porto: Porto Editora.
- França, A., & Brazão, P. (2009). Não escolarizem a Expressão Dramática! - uma reflexão sobre a vivência desta forma de expressão enquanto actividade autêntica. In L. Rodrigues, & Brazão, P. (org) (Ed.), *Políticas Educativas: discursos e práticas* (pp. 351-358). Funchal: CIE-UMa.
- França, A., & Mendes, G. (2008). O educador construtor do currículo. In A. Mendonça, & Bento, A. (Ed.), *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 81-88). Funchal: CIE-UMa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.
- Fritzen, S. (2004). *Dinâmicas de recreação e jogos*. Petrópolis: Editora vozes.
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. G. Edwards, L. & Forman, G. (Ed.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emilia da educação da primeira infância* (pp. 145-158). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1994). *As estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes inestables en la educacion*. Madrid: Ediciones Marota.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *O currículo - uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed editora.

- Gimeno Sacristán, J. (2008a). *A educação que ainda é possível*. Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (2008b). *A educação que ainda é possível - ensaios sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (2011a). *Educar por competências - O que há de novo*. Porto Alegre: artmed.
- Gimeno Sacristán, J. (2011b). *Educar y convivir en la cultura global - Las exigencias de la ciudadanía* (3ª edição ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais : rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. São Paulo: Artmed.
- Giroux, H. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed.
- Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Goodman, M. (1995). *Modos de fazer mundos*. Porto: Edições Asa.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Goodson, I. (2001). *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2008). *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Governo, P. (1999, 5 de Julho 2011). Programa do XII Governo Constitucional Português - Educação, Ciência e Cultura PDF. from <http://www.portugal.gov.pt/pt/GC13/Governo/ProgramaGoverno/Pages/ProgramaGoverno.aspx>
- Governo, P. (2011a). Programa do XIX governo constitucional português, from http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf
- Governo, P. (2011b). Programas dos Governos Constitucionais, from <http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais.aspx>
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). O papel do investigador como contexto. In M. Graue, & D. Walsh (Ed.), *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. (pp. 91-114). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Grosjean, B. (2012). *Du théâtre interactif pour (dé) jouer le réel*. Paris: Lansman editeur.
- Hadji, C., & Baillé, J. (2001). *Investigação e Educação - para uma "nova aliança"*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, J. (2002). *Infância y education*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Helm, J., & Beneke, S. (2005). *O poder dos projetos- novas estratégias e soluções para a educação* Porto Alegre: artmed.
- Hohmann, M. W., D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holt, J. (2001). *Como aprendem as crianças*. Lisboa: Editorial Presença.

- Hornbrook, D. (1998). *Education and dramatic art*. London: Routledge.
- Huberman, M. (2006). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (2ª ed., pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Jarvis, P. B., A.; & Brown, F. (2011). Três perspectivas sobre a brincadeira. In A. Brock, Dodds, S., & Olusoga, Y. (Ed.), *Brincar: aprendizagem para a vida* (pp. 22-60). Porto Alegre: Penso.
- Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre qualidade *Qualidade e projectos na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Katz, L. (1999). O que podemos aprender com Reggio Emilia. In C. G. Edwards, L. & Forman, G. (Ed.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emilia da educação da primeira infância* (pp. 37-55). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kinney, L., & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação infantil em reggio emilia*. Porto Alegre: Artmed.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Thomson Learning, Ltda.
- Lambert, D. (2010). *Le théâtre, un jeu d'enfant? une approche corporelle du théâtre à l'école*. Manage (Belgique): Lansman Editeur.
- Landier, J., & Barret, G. (1999). *Expressão dramática e teatro* (2ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie : Les sources anglo-saxonnes*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 1, 9-26.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2005a). *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2005b). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In C. Leite (Ed.), *Mudanças curriculares em Portugal. transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Libório, O. (2000). *As perspectivas de educadores e crianças sobre o jogo (brincadeira) no contexto educacional do jardim de infância*. Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico reggio emília. In J. Oliveira-Formosinho, (org.) Lino, D., & Niza, S. (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição actualizada ed., pp. 93-121). Porto: Porto Editora.
- Lopes, M. (2011). *O saber dramático: a construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.
- Louro, G. (2000). *Currículo, género e sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- M.E. (2007). *Circular n° 17/DSDC/DEPEB/2007: Gestão do currículo na educação pré-escolar*. Lisboa: Retrieved from http://sitio.dgidec.min-educ.pt/pescolar/Documents/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf.

- M.E. (1997). Orientações curriculares para a educação pré-escolar Retrieved from http://www.oei.es/inicial/curriculum/orientacoes_portugal.pdf
- Perfil geral e específico de desempenho do educador e do professor dos ensinos básico e secundário, Decreto Lei n.º 241/2001, DR, I série - A, n.º 201 (2001).
- M.E. (2005). LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo Retrieved 22 de fevereiro, from <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=84&mid=115>
- M.E. (2007). Estruturas dos sistemas de ensino, formação profissional e educação de adultos na europa: Portugal 2006/2007. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_PT_PT.pdf
- M.E. (2010, 2/10/2010). Projecto Metas de Aprendizagem, from <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao>
- Metas de Aprendizagem Parecer n.º 2/2011, 2.ª série, n.º 1 - 3 de Janeiro (2011).
- Macedo, E. (2006). Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 285-372. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. G. Edwards, L. & Forman, G. (Ed.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia da educação da primeira infância* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Malkovich, J. (2012). Mensagem do dia mundial do teatro 2012. Retrieved from http://www.estc.ipl.pt/teatro/arquivo/noticias/2011_12/dia_mundial_teatro.html
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do ensino básico - gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Martins, A. (2002). *Didáctica das expressões* Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, I., Veiga M., & et al. (2009). *Despertar para a ciência - actividades dos 3 aos 6* Retrieved from <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>
- Martins, V. (2000). *Para uma pedagogia da criatividade*. Porto: Edições Asa.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita* Retrieved from <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>
- Matos, J. (1995). *Estudos etnográficos em educação matemática: Implicações da análise de estudos realizados em Portugal*. Paper presented at the IV Encontro de Investigação em Educação Matemática da Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Luso. <http://www.spce.org.pt/sem/96matos.pdf>
- ME. (2009). DGE - Projectos - Educação de Infância Retrieved janeiro 2012, from <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=13>
- Meirieu, P. (2011). *Faire l'école, faire la classe: Démocratie e pedagogie* (3ª ed.). Issy-les-Moulineaux cedex: ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2012a). *Aprender... oui, mais comment*. Issy-les-Moulineau Cedex: ESF éditeur.

- Meirieu, P. (2012b). *Le choix d'éduquer - éthique et pédagogie* (11^a édition ed.). Paris: ESF éditeur.
- Meirieu, P., Frackowiak, P. (2009). *L'éducation peut-elle être encore au coeur d'un projet de société?* Paris: Éditions de l'Aube.
- Melo, M. (2005). *E expressão dramática: à procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizontes.
- MEM. (2008). Movimento da Escola Moderna Retrieved 12-10, 2008, from http://www.movimentoescolamoderna.pt/mod_ped/index.htm
- MEM. (2009). Sintaxe do modelo curricular do movimento da escola moderna. Retrieved from <http://ww2.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sintaxe-do-modelo/>
- Mendes, M., & Delgado C. (2008). Geometria - textos de apoio para educadores de infância M. d. E.-D. G. d. I. e. d. D. Curricular (Ed.) Retrieved from <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>
- Mendonça, A., & Bento, A. (Eds). (2008). *Educação em tempo de mudança*. Funchal: CIE - UMa.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições Asa.
- Mesquita, A. (2002). *Pedagogia do imaginário: olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Edições Asas.
- Miguéns, M. (2002). Nota prévia. In M. Mendonça, & Gaspar, T. (Ed.), *CNE qualidade e avaliação da educação*. Lisboa: CNE.
- Mintzes, J., & Wanderese, J. (2000). Reforma e inovação no ensino da ciência: uma visão construtivista. In J. Mintzes, J. Wanderese, & J. Novak, (Ed.), *Ensinando ciência para a compreensão - uma visão construtivista*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Mnouchkine, A. (2005). *L'art du présent*. Paris: Plon.
- Monteiro, A. R. (2000). Ser professor. *Inovação*, 13, 11-37.
- Moreira, A., & Pacheco, J. (2006). *Globalização e educação. desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J., Paraskeva, J. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições Asa.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morrisson, C. (2001). *40 exercices d'improvisation théâtrale*. Arles: Actes sud.
- Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C. (1997). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições FMH.
- Nevado, P. (2009). Estudo de casos: um curso da acção na investigação Retrieved from <http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2546/1/adwp12009.pdf>
- Nicolescu, B. (2000). *O manifesto da Transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin Editores, lda.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, n°11, 77-98.
- Niza, S. (2002). Posfácio. In I. Nunes (Ed.), *A. Freinet - actualidade pedagógica de uma obra*. Porto: Edições Asa.

- Niza, S. (2004). Acção de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. *Escola moderna, nº21, 3ª Série*, 64-69.
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, (org.) Lino, D., & Niza, S. (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição actualizada ed., pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2012). A escola pensa-se e organiza-se ainda em função dos professores. In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos do Ó (Ed.), *Sérigo Niza escritos sobre educação* (pp. 134-135). Lisboa: Tinta da China.
- Novak, J. (2000). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Novo, M., & Tonucci, F. (2009). *Seja bem vindo! Cartas a uma criança que vai nascer*. Porto Alegre: artmed.
- Nóvoa, A., Marcelino, F., & Ramos do Ó, J. (2012). *Sérigo Niza escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- OCDE. (2006). Starting Strong II - Early Education and Care Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância. um estudo de caso*. Braga: Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição actualizada ed., pp. 43-72). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição actualizada ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007c). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª edição actualizada ed., pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Olusoga, Y. (2011). Nós não brincamos assim aqui - perspectivas sociais, culturais e de género sobre a brincadeira. In A. Brock, Dodds, S., & Olusoga, Y. (Ed.), *Brincar - Aprendizagem para a vida* (pp. 61-92). Porto Alegre: Penso.
- ONU. (1989). Convenção sobre os direitos da criança. Retrieved from http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000a). Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização. *Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73*, pp. 139-161. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4211.pdf>
- Pacheco, J. (2000b). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000c). Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva, V.18, nº 33*, 11-33. Retrieved from www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/.../8631
- Pacheco, J. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. (2003). *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. Paper presented at the O currículo Regional, Ilha Terceira, Açores.
<http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/curriculoRegional.pdf>
- Pacheco, J. (2007). Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação. In J. Sousa, C. Fino (Ed.), *A escola sob suspeita*. Porto: Edições Asa.
- Pacheco, J. (2009). Currículo: Entre teorias e métodos. *Cadernos de pesquisa*, 39, n. 137, pp. 383-400. Retrieved from
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>
- Paraskeva, J. (2004). Introdução crítica - Uma abordagem simplista para um fenómeno complexo. In J. Bobbitt (Ed.), *O currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Paraskeva, J. (2007). *Ideologia, cultura e currículo*. Lisboa: Plátano Editora.
- Pascal, C., Bertram, T. (2000). O projecto "desenvolvendo a qualidade em parceria": sucessos e reflexões. *Infância e Educação Investigação e Práticas*, nº 2 - Dezembro, 17-30.
- Pavis, P. (1999). *Dicionário de teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Pellegrini, A., & Boyd, B. (2002). O Papel do jogo no desenvolvimento da criança: Questões de definição e função. In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 225-264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência - estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa.
- Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Pire, J. (2012). *L'art à l'école*. Paris: La documentation française.
- Portugal, G. (2000). *Avaliação processual da qualidade em educação: um contributo experiencial para uma educação inclusiva*. Paper presented at the Actas do II simpósio sobre organização e gestão escolar Aveiro.
- Portugal, G. (2009). *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de joaquim bairrão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Read, H. (2007). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rego, T. C. (2000). *Vygotsky - uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Perópolis: Editora Vozes.
- Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (1993). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto editora.
- Rinaldi, C. (2012). A escola inteira como atelier. In L. Gandini, L. Hill, L. Cadwell, & C. Schwall (Ed.), *O papel do atelier na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso.
- Rodrigues, A. (1999). *Comunicação e cultura: a experiência cultural na era da informação* Lisboa: Presença.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições Asa.

- Rodrigues, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino técnico-profissional nível III nas escolas públicas da RAM*. Doutoramento, Universidade da Madeira, Funchal.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular - fundamentos e práticas*. Retrieved from http://eec.dgidec.min-edu.pt/documentos/publicacoes_gestao_curricular.pdf
- Roldão, M. (2003a). *Diferenciação curricular revisitada - conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003b). *Gestão do currículo e avaliação de competências as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.
- Roldão, M. (2007). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único: sinais de um texto no pensamento curricular em Portugal - do contexto ao texto. In J. Formosinho (Ed.), *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições pedagogo.
- Sabirón, F. (2001). Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (I). *Revista Europea de Etnografía da Educação, 1*, 27-42.
- Sabirón, F. (2006a). La investigación en el ámbito científico-social y educativo In F. Sabirón (Ed.), *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales* (pp. 155-242). Zaragoza: Mira Editores.
- Sabirón, F. (2006b). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Serrazina, S. (2008). Preâmbulo. In J. Castro, & Rodrigues, M. (Ed.), *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, T. (1998). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In T. Silva, & A. Moreira (Ed.), *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais* (pp. 184-202). S. Paulo: Cortez.
- Silva, T. (2000). A poética e a política do currículo como representação. In J. Pacheco (Ed.), *Políticas de integração curricular* (pp. 59-98). Porto: Porto Editora.
- Silva, T. (2009). *Documentos de identidade - uma introdução às teorias do currículo* (3ª edição ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Sim-Sim, I. (2008). Preâmbulo. In I. Sim-Sim, Silva, A., & Nunes, C. (Ed.), *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Retrieved from <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=17>
- Smith, S. (2009). *Introducing Vygotsky A guide for practitioners and students in early years education*. Oxon: Routledge.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação - bases psicopedagógicas* (Vol. 1). Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação - drama e dança* (Vol. 2). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003c). *Educação pela arte e artes na educação - Música e artes plásticas* (Vol. 3). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, G. (1998). *Metodologia da investigação, redacção e apresentação de trabalhos científicos*. Porto: Livraria civilização editora.
- Sousa, J. (2000). *O professor como pessoa*. Porto: Edições Asa.
- Sousa, J. (2002). A dimensão política do currículo. Retrieved from http://www3.uma.pt/jesussousa/DocumentosCCPCCDoutoramentoBrasil_ficheiros/7Adimensaopoliticadocurriculo.pdf
- Sousa, J. (2007a). A etnografia ao serviço do currículo. *VII Colóquio sobre questões curriculares - Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. Retrieved from <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/Etnografiacurriculo.pdf>
- Sousa, J. (2007b). A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática. In J. Sousa, & C. Fino (Ed.), *A escola sob suspeita* (pp. 15-29). Porto: Edições Asa.
- Sousa, J. (2011a). Currículo e etnografia da educação: um diálogo necessário. In C. Fino (Ed.), *Etnografia da Educação* (pp. 45-68). Funchal: O Liberal.
- Sousa, J. (2011b). Programa - Teoria do currículo, from <http://www3.uma.pt/jesussousa/DoutTeoriadoCurriculo/0ProgramaTC.pdf>
- Sousa, J. (2011c). Um modelo complexo do ato educativo. In M. Cardona, R. Marques (Ed.), *Da autonomia da escola ao sucesso educativo* (pp. 215-228). Chamusca: Cosmos / ESE Santarém.
- Sousa, J., & Fino, C. (2007). *Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica*. Paper presented at the *Actas do VIII Congresso da SPCE. Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes*.
- Sousa, J., & Fino, C. (org). (2007). *A escola sob suspeita*. Porto: Asa Editores.
- Sousa, J., & Fino, C. (2005). Distribuição de uma "biblioteca essencial de literatura madeirense" pelas escolas da RAM: legitimidade ou arbitrariedade curricular? Retrieved from <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/41Literaturamadeirenselegitimidadeouarbitrariadedecurricular.pdf>
- Souza, L. (2008). *Um palco para o conto de fadas*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Spaggiari, S. (1999). A parceria comunidade-professor da administração das escolas. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Ed.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia da educação da primeira infância* (pp. 105-112). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Spodek, B., & Brown, P. (1998). Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspetiva histórica. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (2ª edição ed., pp. 14-50). Porto: Porto Editora.

- Spodek, B., & Brown, P. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Taylor, P. (2000). *The classroom drama: Action, reflection, transformation*. London: Routledge Falmer.
- Tonucci, F. (1987). *Criança se nasce*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tonucci, F. (1988). *Com olhos de criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tonucci, F. (2008). *Frato - 40 anos com olhos de criança*. São Paulo: artmed.
- Torres Santomé, J. (2010). *O cavalo de tróia da cultura escolar*. Mangualde: Edições pegado.
- Valadares, G., & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade. *Educação inicial, Abril 2000 / Janeiro - Abril 2000(22)*. Retrieved from <http://www.rieoei.org/rie22a05.htm>
- Vasconcelos, T. (2006). A educação de infância - propostas de reflexão para um debate nacional sobre educação Retrieved from <http://api.ning.com/files/y2GCKKLwfaJDF0ziejblnwX97rmfQAQyUgaUkfRiRNkbIw29FW9GHtLwM08xqvp4/Aeducaodeinfnciapropostasparareflexo.pdf>
- Vasconcelos, T. (2008). *Apresentação e contextualização dos modelos curriculares na infância*. Paper presented at the Jornadas pedagógicas 2008: modelos pedagógicos na educação de infância, Lisboa. http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/Jornadas_APEI_Teresa_vasconcelos.pdf
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Voltz, P. (1991). Théâtre et éducation: l'enjeu formateur. *Théâtre éducation et société, N° 3*, 99-119.
- Wieder, S., & Greenspan, S. (2002). A base emocional da aprendizagem. In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 167-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso, Planejamento e Métodos* (3ª Edição ed.). São Paulo: Bookman.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Índice do conteúdo do CD-ROM Anexos e Apêndices

Pasta 1

- Tese de Doutorado (versão eletrônica em formato pdf)
- Currículo da Doutoranda

Pasta 2 - ANEXOS

- Formalização carta de autorização da SRERH

Sala Violeta

- Projeto Educativo
- Projeto curricular do grupo (1ª parte)
- Projeto curricular do grupo (2ª parte)
- Relatório de Atividades

Sala Girassol

- Projeto Educativo (anexos)
- Projeto curricular do grupo

Pasta 3 - APÊNDICES

Instrumentos utilizados pela investigadora:

(Entrevistas aos 15 educadores cooperantes)

- Guião de entrevista

Tratamento de dados

- Tratamento da Pergunta 1 (Gráficos)
- Tratamento das Perguntas 2 e 3

Dados de observação

- Diário de Bordo Eletrónico
- Listagem dos dados observação
- Observações na Sala Violeta e na Sala Girassol

Dados de autoavaliação das educadoras A e B

- PIP Perfil de implementação do programa *High Scope*
- Autoavaliação do modelo curricular do MEM

Fotografias dos contextos e das atividades

- Fotografias dos contextos e atividades na Sala Violeta
- Fotografias dos contextos e atividades na Sala Girassol