

■ PRÉ-ESCOLAR

EDUCAÇÃO



Q u a l i d a d e e P r o j e c t o
na Educação Pré-Escolar

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Departamento da Educação Básica ■ Núcleo de Educação Pré-Escolar

■ PRÉ-ESCOLAR

EDUCAÇÃO

Q u a l i d a d e e P r o j e c t o
na Educação Pré-Escolar

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Departamento da Educação Básica ■ Núcleo de Educação Pré-Escolar

Ficha Técnica

Título

Qualidade e Projecto
na Educação Pré-Escolar

Editor

Ministério da Educação
Departamento da Educação Básica
Gabinete para a Expansão
e Desenvolvimento
da Educação Pré-Escolar
Av. 24 de Julho, 140 — 1350 Lisboa

Directora do Departamento
da Educação Básica
Teresa Vasconcelos

Texto

Lilian Katz
Joaquim Bairrão Ruivo
M. Isabel Ramos Lopes da Silva
Teresa Vasconcelos

Ilustração

Manuela Bacelar

Capa e Concepção Gráfica
Cecília Guimarães

Tiragem

25 000

Impressão

Editorial do Ministério da Educação

Data

Outubro 1998

N.º Depósito Legal

114 801/97

ISBN

972-742-113-X

Colecção
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1
Orientações Curriculares

2
Legislação

3
Qualidade e Projecto

PREÂMBULO

A educação pré-escolar constitui a primeira etapa da educação básica. Para que assegure a democratização de oportunidades e o apoio ao desenvolvimento harmonioso das crianças, tem que ser pautada pela exigência, tanto nos modos de organização como nas práticas educativas.

Assim, o Governo assumiu o compromisso de, progressivamente, generalizar a oferta de educação pré-escolar, definindo padrões de qualidade educativa, através do desenvolvimento de linhas de orientação curricular, assegurando a tutela pedagógica do Ministério da Educação sobre os estabelecimentos que integram a rede nacional de educação pré-escolar, independentemente da respectiva titularidade e promovendo o alargamento, até ao ano lectivo 2000/2001, da rede nacional de educação pré-escolar — pública, privada e privada solidária — até à plena cobertura do território e da população 3-5 anos, combinando as dimensões educativa e social deste nível de educação.

Aprovada a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro), definindo o Regime Jurídico do Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho) e publicados os necessários normativos regulamentadores, dedica-se agora uma particular atenção ao apoio e ao acompanhamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar no processo de construção de projectos educativos de qualidade, bem como a divulgação das boas práticas educativas.

Tais são os objectivos prioritários da presente publicação, na qual se reúnem vários contributos de profissionais e especialistas centrados na avaliação da qualidade e na importância do trabalho de projecto na educação pré-escolar.

O texto de Lilian Katz, centrando-se na problemática da qualidade da educação pré-escolar, apresenta-nos cinco perspectivas sobre a avaliação da qualidade dos programas de educação pré-escolar e põe em evidência a necessidade de se identificarem critérios aplicáveis a cada programa, bem como de se estabelecer um consenso sobre os padrões mínimos que determinam o nível aceitável de qualidade, de acordo com cada um dos critérios identificados.

O texto de Joaquim Bairrão dá-nos conta do carácter polissémico e da relatividade do conceito de qualidade em educação pré-escolar, salientando, contudo, a existência de um consenso, a nível europeu e nos Estados Unidos da América, quanto ao facto de a qualidade ter a ver com um conjunto diversificado de factores, nomeadamente as características dos contextos e dos indivíduos que neles trabalham, as características dos programas, as políticas educativas e os resultados da investigação. Por outro lado, o autor apresenta os resultados de dois estudos realizados em Portugal sobre a qualidade da educação pré-escolar.

Por seu turno, o texto de Isabel Lopes da Silva chama a atenção para a importância do desenvolvimento de projectos pedagógicos nos estabelecimentos de educação pré-escolar, integrando os projectos das educadoras na medida em que os mesmos permitem integrar um conjunto diversificado de actividades e abordagem de diferentes áreas de conteúdo com a fina-

lidade comum de promover processos educativos de qualidade. A autora apresenta ainda um conjunto de sugestões que visam apoiar os diferentes elementos da comunidade educativa no processo de construção e desenvolvimento de projectos educativos de estabelecimento.

Finalmente, o texto de Teresa Vasconcelos explicita as potencialidades do trabalho de projecto na educação pré-escolar. Partindo do exemplo da prática quotidiana de uma educadora, a autora evidencia as vantagens da pedagogia de projecto no processo de aquisição pelas crianças de aprendizagens estruturantes e significativas.

A presente publicação integra-se, assim, no trabalho que vem sendo realizado pelo Ministério da Educação com os diferentes parceiros com intervenção na educação pré-escolar, designadamente educadores, pais, autarquias locais e instituições particulares de solidariedade social e constitui um contributo para, através da articulação de esforços e de recursos, construir respostas inovadoras e de qualidade. Respostas educativas sem dúvida, mas também respostas que considerem de forma integrada os diversos problemas sociais com que se confrontam mais directamente as populações, designadamente as que vivem situações de exclusão social.

A confirmação de uma educação pré-escolar de qualidade passa necessariamente pelo esforço da autonomia dos estabelecimentos de educação pré-escolar e pela sua integração nos respectivos territórios educativos, no quadro da aplicação do novo regime de administração e gestão de escolas.

É um caminho que tem de ser percorrido por todos os parceiros que integram a comunidade educativa, elaborando e desenvolvendo projectos e organizando redes de colaboração, que, com o apoio do ME, assegurem as respostas adequadas a todos os contextos sociais e a todas as crianças.

A educação pré-escolar para todos terá certamente efeitos positivos na melhoria da educação dos portugueses.

É, para o nosso país, uma conquista necessária e feliz.



Ana Benavente

Secretária de Estado da Educação e Inovação

I Cinco Perspectivas sobre a Qualidade

Perspectiva orientada de cima para baixo	17
Perspectiva orientada de baixo para cima	19
Critérios	19
Amostragem de experiências	21
Efeitos cumulativos	21
Perspectiva exterior-interna ao programa	23
Perspectiva interior ao programa	25
Relações entre colegas	25
Relações entre educadores e pais	26
Relações entre os profissionais e a instituição promotora do programa	27
Perspectiva exterior ao programa	29
Implicações das perspectivas múltiplas sobre a qualidade	31
Discrepâncias entre as perspectivas	31
Questões de responsabilização	33
Critérios e padrões	35
Variáveis com diferentes âmbitos de inferência	36
Conclusão	37
Referências bibliográficas	39

**II O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar?
Alguns resultados acerca da Qualidade da Educação
Pré-Escolar em Portugal**

O que é a qualidade em educação pré-escolar?	47
--	----

Estudo da qualidade da educação pré-escolar em Portugal – dois estudos	51
The international education achievement.	
The primary project (1987/1992)	51
The international childhood care and education I.C.C.E. (1992/1998)	52
O estudo da qualidade no I.C.C.E.	54
A avaliação dos aspectos estruturais	57
A avaliação dos aspectos processuais	59
Alguns resultados da qualidade da educação pré-escolar em Portugal	61
Características estruturais	63
Conclusões acerca de alguns aspectos estruturais dos jardins de infância em Portugal	63
As dimensões da sala de actividades: espaço, crianças e adultos	63
Caracterização dos diferentes tipos de jardins de infância quanto aos critérios recomendados	67
As educadoras: formação e situação profissional	69
Programação e avaliação: o currículo e a organização do trabalho	71
Condições de apoio socioeducativo: horário de funcionamento, refeições e interacção com os pais	72
A avaliação da qualidade dos jardins de infância através da ECERS	75
Valores médios obtidos na ECERS para cada grupo de jardins de infância	77
Distribuição dos jardins de infância a nível dos resultados obtidos na escala total	79
Contributos para o estudo da qualidade da educação pré-escolar em Portugal	83

Anexo I	87
As 7 sub-escalas da ECERS	87
III Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento	
Noção de projecto	91
O projecto como visão de futuro	91
Projectos e planos	92
Características comuns e funções dos projectos	94
Distinguir projectos educativos	96
Os projectos na educação das crianças	99
Origem dos projectos	99
Dos projectos individuais aos projectos colectivos	100
Desenvolver projectos com as crianças	102
Projectos pedagógicos colectivos	106
O projecto educativo do estabelecimento	109
O que é o projecto educativo de estabelecimento?	109
Para quê um projecto educativo de estabelecimento?	111
Potencialidades e dificuldades do projecto de estabelecimento em educação pré-escolar	113
Algumas pistas para elaborar um projecto de estabelecimento	115
Concretização e reformulação do projecto de estabelecimento	119
Referências bibliográficas	121
IV Das Perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal	
Das perplexidades em torno de um hamster	127
Para uma pedagogia de projecto	131
Uma visão da infância	133
Origens do trabalho de projecto	135

Fases do projecto	139
Fase 1: definição do problema	139
Fase 2: planificação e lançamento do trabalho	142
Fase 3: execução	142
Fase 4: avaliação/divulgação	143
Papel do educador	145
Organização do espaço, do tempo e dos recursos	147
Do problema do hamster ao projecto	149
Trabalho de projecto e processo de ensino/aprendizagem (ou aprender a aprender através do trabalho de projecto)	153
Referências bibliográficas	155

I . C i n c o P e r s p e c t i v a s
s o b r e Q u a l i d a d e



Lilian G. Katz*

Este trabalho baseia-se na comunicação apresentada a uma conferência sobre a qualidade dos programas de educação pré-escolar. Propunha-me então comparar duas abordagens quanto à questão da qualidade: a abordagem orientada de cima para baixo, isto é, a partir da perspectiva que os adultos têm do programa; e a abordagem orientada de baixo para cima, com base na experiência vivida pelas crianças. O desenvolvimento posterior destas ideias deu origem ao capítulo seguinte, onde se incluem outras três perspectivas sobre a qualidade dos programas de educação pré-escolar e uma breve discussão das suas implicações.

O aumento da qualidade dos programas de educação pré-escolar, tanto nos Estados Unidos como em muitos outros países, continua a ser um tema fulcral em conferências da especialidade. As últimas investigações evidenciam claramente que só os programas de grande qualidade poderão dar um contributo decisivo para a qualidade de vida das crianças e para o seu futuro em geral. De outro modo a educação pré-escolar, seja qual for o contexto em que se insere, não será mais do que uma oportunidade perdida.

Lilian G. Katz

A qualidade dos programas de educação pré-escolar é hoje uma das questões mais relevantes nos Estados Unidos. A definição dos critérios e procedimentos de uma avaliação da qualidade é tão complexa no caso dos programas de educação pré-escolar como em outros serviços prestados.

*avaliação
da qualidade*

* Universidade de Illinois, U-C, Estados Unidos.

A maioria dos estudos até agora publicados sugere que a qualidade dos programas de educação pré-escolar pode ser avaliada através da identificação de certas características do programa (entre as quais o ambiente criado e o equipamento) segundo a perspectiva dos adultos encarregados de executar ou aprovar o programa. A esta abordagem poderá chamar-se avaliação da qualidade numa **perspectiva orientada de cima para baixo**. Outra abordagem consiste em adoptar uma **perspectiva orientada de baixo para cima**, que visa determinar como o programa é na realidade vivido pelas crianças que nele participam. Uma terceira abordagem, que poderá designar-se por **perspectiva exterior-interna ao programa**, consiste na avaliação do programa tal como é experienciado pelas famílias por ele abrangidas. Uma quarta perspectiva é **interior ao programa** e considera as formas como este é vivido pelos profissionais que o põem em prática. Uma quinta perspectiva considera as formas como o programa serve a comunidade e a sociedade em geral; poderá designar-se por **perspectiva exterior** ou, em certo sentido, **conclusiva** sobre a qualidade de um programa.

Este estudo procura demonstrar que os critérios representativos das cinco perspectivas merecem consideração enquanto determinantes da qualidade dos programas de assistência e educação dirigidos às crianças em idade pré-escolar. A avaliação da qualidade de um programa através de perspectivas múltiplas coloca problemas complexos quanto às causas da má qualidade e à definição das responsabilidades por esse resultado.

PERSPECTIVA ORIENTADA DE CIMA PARA BAIXO

A perspectiva orientada de cima para baixo caracteriza-se por considerar certos aspectos do programa, como:

*aspectos
do programa*

- a proporção adultos/crianças;
- as qualificações e a estabilidade dos profissionais;
- as características das relações entre adultos e crianças;
- a qualidade e quantidade do equipamento e dos materiais;
- a qualidade e quantidade do espaço por criança;
- aspectos das condições de trabalho dos profissionais;
- cuidados de saúde e higiene, prevenção de incêndios, etc.

Segundo Fiene (1992), estes e outros aspectos, que caracterizam as orientações para aprovação de currícula, são úteis como base das estratégias de regulamentação, pois asseguram a qualidade dos programas na medida em que são formas directamente observáveis e realizáveis, através das quais as instituições podem “construir o ambiente de uma interacção desejável...” (p. 2). São também aspectos relativamente fáceis de quantificar e requerem âmbitos relativamente restritos de inferência por parte do avaliador.

Um estudo sobre os procedimentos, intitulado *Child Care: Quality is the Issue*, preparado pela Child Care Action Campaign e editado pela National Association for the Education of Young Children (Ehrlich, s/d), reconhece que não há uma definição única de qualidade para os variados tipos de ambiente criados pela educação pré-escolar nos Estados Unidos. Este estudo regista, porém, as componentes básicas da qualidade: a proporção adultos/crianças, o número de crianças por grupo, a efectiva possibilidade de formação dos profissionais e a sua taxa de mobilidade (p. 4).

Parece estar provado que os aspectos do programa e do ambiente atrás referidos – e habitualmente incluídos nos critérios de qualidade segundo esta perspectiva – têm uma importância decisiva na previsão de alguns efeitos dos programas de educação pré-escolar (Beardsley, 1990; Harms e Clifford, 1980; Howes, Phillips e Whitebook, 1992; Love, 1993; Phillips, 1987).

PERSPECTIVA ORIENTADA DE BAIXO PARA CIMA

Será razoável admitir que os efeitos significativos e perduráveis de um programa dependem essencialmente da forma como ele é vivido pelo seu público-alvo. Por outras palavras, a forma real ou verdadeira de prever os efeitos de um programa é avaliar a qualidade de vida experimentada por cada criança que nele participa no dia-a-dia.

C RITÉRIOS

Se a experiência subjectiva que a criança tem de um programa é a verdadeira determinante dos seus efeitos, uma avaliação consequente da qualidade de um programa requer respostas a uma pergunta essencial: Como é ser criança neste ambiente?¹ Esta abordagem requer um âmbito de inferências sobre a forma como cada criança responde – por assim dizer – a perguntas como estas:

*experiência
subjectiva de
crianças*

- Normalmente sinto que sou bem recebido, ou, pelo contrário, sinto-me preso aqui?
- Normalmente sinto que tenho aqui um lugar só meu, ou, pelo contrário, sou apenas um entre muitos?
- Normalmente sinto que sou aceite, compreendido e protegido pelos adultos, ou, pelo contrário, sinto que me ralham ou se esquecem de mim?

¹ Espera-se que as respostas reflectam a natureza da experiência durante um certo período de tempo que depende da idade da criança. Daí a repetição da palavra *normalmente* nas perguntas listadas.

-
- Normalmente sou aceite por alguns dos meus pares, ou, pelo contrário, estou isolado ou sou rejeitado por eles?
 - Normalmente falam comigo de forma séria e respeitosa, ou, pelo contrário, sou tratado como “um anjo” ou “um diabo”?
 - Acho que as actividades são normalmente estimulantes, atraentes e prendem a atenção, ou, pelo contrário, são apenas passatempos, brincadeiras divertidas e excitantes?
 - Acho que as actividades são normalmente interessantes, ou, pelo contrário, são fúteis ou aborrecidas?
 - Acho que as actividades são normalmente relevantes, ou, pelo contrário, são disparatadas ou banais?
 - Acho que as minhas experiências são normalmente satisfatórias ou, pelo contrário, são frustrantes ou confusas?
 - Normalmente gosto de estar aqui, ou, pelo contrário, não quero vir e só penso em ir-me embora?

Os critérios de qualidade implícitos nestas perguntas baseiam-se na minha interpretação do que se sabe sobre as influências significativas no crescimento, desenvolvimento e aprendizagem da criança a longo prazo. Os responsáveis pelos programas podem construir outra lista de perguntas de acordo com a sua interpretação das experiências que consideram ajustadas às crianças.

Os investigadores são unânimes em considerar que, normalmente, a criança deve sentir-se integrada no ambiente do programa educativo, deve sentir que pertence ao grupo e que é aceite, compreendida e protegida pelos adultos. A inclusão de perguntas relativas a outros aspectos da experiência das crianças sublinha a importância de atender à sua necessidade real de se sentirem intelectualmente envolvidas e respeitadas; por outro lado, incentiva todos os responsáveis pelas crianças a fazer mais do que mantê-las felizes e ocupadas ou até entusiasmadas (ver capítulos 6 e 7).

A última pergunta da lista de critérios reflecte o pressuposto de que a vitalidade intelectual de um programa é tanto mais forte quanto maior for o número de crianças que normal-

mente demonstram entusiasmo em participar e têm relutância em abandonar o programa. Esse entusiasmo baseia-se em algo mais do que o mero aspecto lúdico da participação. Existem, obviamente, muitos outros factores que influenciam o entusiasmo da criança em participar num programa. Em todo e qualquer programa, tal como em toda e qualquer criança, pode observar-se um ou dois dias de “quebra”.

AMOSTRAGEM DE EXPERIÊNCIAS

Quanto mais crescidas são as crianças a que um programa se destina, maior é o período de tempo requerido para uma avaliação fidedigna no âmbito desta perspectiva. Três a quatro semanas de avaliação para as crianças em idade pré-escolar, e períodos ligeiramente mais dilatados para crianças mais velhas, podem fornecer a amostragem suficiente para a previsão fidedigna dos resultados que serão significativos para o desenvolvimento da criança. É pouco provável que um programa com actividades excitantes mas esporádicas afecte o desenvolvimento a longo prazo da criança.

*experiência
intelectual e
social positiva*

Proponho, assim, que a qualidade de um programa seja entendida como boa se oferecer às crianças uma experiência intelectual e socialmente motivadora e satisfatória na maior parte dos dias, sem que para isso dependa de actividades especiais esporádicas.

EFEITOS CUMULATIVOS

A avaliação da qualidade por períodos de tempo adequados facilita a abordagem dos potenciais efeitos cumulativos da experiência. Parto do princípio de que algumas experiên-

*efeitos
cumulativos*

cias vividas na infância podem ser benignas ou inconsequentes quando são raras, mas, se forem frequentes, podem tornar-se prejudiciais ou benéficas (ver capítulo 7). Por exemplo, uma rejeição ocasional por parte dos seus pares não deverá ser uma experiência debilitante para uma criança em idade pré-escolar, mas os efeitos cumulativos de rejeições frequentes podem minar substancialmente o seu desenvolvimento social a longo prazo. Do mesmo modo, as actividades que se consideram ajustadas ao desenvolvimento – tais como brincar com blocos, fazer trabalho de projecto e outras – podem não favorecer o desenvolvimento da criança a longo prazo se forem raras ou esporádicas, mas poderão ter resultados opostos se forem frequentes.

Quando a maioria das respostas às perguntas formuladas corresponde à variante positiva do continuum nelas implícito, podemos admitir que a qualidade do programa é digna das crianças. Falta, porém, determinar qual o grau que uma resposta positiva deve alcançar de modo a constituir um padrão da boa qualidade de um programa.

Desnecessário será dizer que há muitas explicações possíveis para qualquer resposta que as crianças dariam (se pudessem formular tais respostas) às perguntas listadas acima. Por outras palavras, as causas das experiências subjectivas negativas da criança não podem ser sempre (nem unicamente) atribuídas aos educadores. Por que aspectos podem, então, os educadores ser considerados responsáveis? Sugiro que os educadores, não sendo responsabilizáveis por todas as experiências negativas possíveis, são no entanto responsáveis pela aplicação de todas as práticas reconhecidas e aceites como relevantes e ajustadas a uma dada situação.

PERSPECTIVA EXTERIOR-INTERNA AO PROGRAMA

Idealmente, a avaliação da qualidade de um programa deve incluir a qualidade das características das relações pais/educadores (ver NAEYC, 1991a, pp. 26-29; e 1991b, pp. 101-110). Esta avaliação depende da forma como cada pai ou mãe responde a perguntas como:

*características
das relações
pais/educadores*

Na minha relação com os educadores, estes mostram que:

- sabem tratar-me com respeito, ou, pelo contrário, são autoritários e estão convencidos da sua superioridade?
- são receptivos, abertos e tolerantes, ou, pelo contrário, são parciais, preconceituosos, prontos a rejeitar e a culpar?
- têm respeito pelas metas e valores com que educo os meus filhos?²
- são abertos aos contactos com os pais e promovem-nos com frequência, ou, pelo contrário, são distantes e contactam raramente com os pais?

Os atributos positivos das relações pais/educadores, que acima se sugerem, são relativamente fáceis de desenvolver quando educadores e pais têm o mesmo ambiente cultural, falam as mesmas línguas, têm os mesmos valores e metas para a educação das crianças e, em geral, sentem uma simpatia mútua. Os pais têm também maior tendência a relacionar-se positivamente com aqueles que cuidam dos seus filhos e os educam se compreenderem a natureza complexa desse trabalho, se souberem reconhecer aquilo que os educadores se esforçam por atingir, e se tiverem consciência das suas condições de trabalho.

² O conceito de respeito não implica concordância ou condescendência com os desejos do outro.

Obviamente, é possível que as respostas negativas de alguns pais a algumas das perguntas aqui listadas não sejam directamente atribuíveis ao programa e aos educadores, tendo causas que, para os educadores, podem ou não ser reconhecíveis ou determináveis.

PERSPECTIVA
INTERIOR
AO PROGRAMA

A qualidade de um programa de educação pré-escolar, tal como é percebida do seu interior – isto é, pelos educadores – inclui três dimensões: as relações entre colegas; as relações entre educadores e pais; e as relações com a instituição promotora do programa.

RELAÇÕES ENTRE COLEGAS

É pouco provável que um programa de educação pré-escolar seja de grande qualidade segundo os critérios até agora apontados, se as relações entre os educadores não forem também positivas. A avaliação deste aspecto da qualidade deverá basear-se na forma como cada educador responde a perguntas como:

*ambiente
de trabalho
entre os adultos*

Na generalidade, as relações com os meus colegas são:

- de apoio, e não contenciosas?
- de cooperação, e não competitivas?
- de aceitação, e não de antagonismo?
- de confiança, e não de desconfiança?
- de respeito, e não de autoritarismo?

Em princípio, só se pode criar um ambiente de qualidade para as crianças, numa perspectiva orientada de baixo para cima, se os ambientes forem também favoráveis aos adultos que neles trabalham. Obviamente, pode haver dias em

que as experiências são “boas” para as crianças mercê do esforço dos educadores (por exemplo, as celebrações do Halloween) e outros dias em que o inverso é verdadeiro; mas, em geral, um programa de qualidade é aquele que proporciona, tanto às crianças como aos adultos responsáveis por elas, uma qualidade de vida satisfatória e interessante.

RELAÇÕES ENTRE EDUCADORES E PAIS

*cooperação
com pais*

Parece razoável admitir que as relações entre os educadores e os pais das crianças podem ter um efeito considerável sobre muitos dos critérios de qualidade já propostos. Sugiro ainda que o mesmo conjunto de critérios implícito nas perguntas listadas segundo a perspectiva exterior-interna ao programa se aplica também à experiência dos educadores. Assim, a avaliação da qualidade segundo a perspectiva dos educadores requer que estes respondam à pergunta, “Na minha relação com os pais, estes mostram que sabem tratar-me com respeito, ou, pelo contrário, são autoritários e estão convencidos da sua superioridade?”, e assim por diante.

É certo que os pais tendem a aproximar-se positivamente dos educadores quando estes iniciam relações baseadas no respeito e na aceitação. No entanto, num país como os Estados Unidos, onde a população é tão diversificada e tem uma extraordinária mobilidade, não é provável que as opiniões das famílias servidas por um único programa, ou um único educador, sejam absolutamente concordantes no que diz respeito aos objectivos e aos métodos do programa. Esta falta de concordância gera inevitavelmente alguma insatisfação por parte dos pais e alguma fricção entre pais e educadores.

O desenvolvimento de relações positivas, respeitadas e cooperantes entre educadores e pais que têm ambientes culturais diferentes requer, por parte dos educadores, um grande profissionalismo baseado num misto de experiência, formação, educação e valores pessoais.

RELAÇÕES ENTRE OS PROFISSIONAIS E A INSTITUIÇÃO PROMOTORA DO PROGRAMA

Uma das influências indirectas potenciais sobre a qualidade de um programa é a natureza das relações entre os educadores e a instituição perante a qual são responsáveis. Parece razoável considerar que, em princípio, o modo como os educadores e outros profissionais tratam as crianças é semelhante ao modo como são tratados pela instituição promotora do programa. É um facto que alguns profissionais conseguem superar, na sua prática educativa, um mau relacionamento deste tipo, e outros ficam aquém das boas relações que a instituição estabelece com eles. Mas pode admitir-se que, em princípio, a criação de bons ambientes para as crianças é mais provável quando os adultos responsáveis por elas são tratados segundo os critérios implícitos nas perguntas acima listadas. Um estudo recente (Howes e Hamilton, 1993) chama a atenção para os efeitos potencialmente graves da mobilidade dos profissionais sobre as experiências subjectivas do programa vividas pelas crianças. Assim, a avaliação da qualidade de um programa deverá dar a maior atenção ao bem-estar e ao apoio proporcionados pelos contextos de trabalho. A avaliação da qualidade em termos da perspectiva interior ao programa deverá basear-se nas respostas dos profissionais às seguintes perguntas:

*qualidade numa
perspectiva
interior*

- As condições de trabalho são adequadas e possibilitam a valorização dos meus saberes e competências e a minha dedicação à carreira?
- O conteúdo funcional e o plano de progressão na carreira são ajustados?
- Normalmente sou tratado com respeito e compreensão?

Mais uma vez, nem todas as respostas negativas são necessária e directamente atribuíveis às instituições que promovem ou gerem um programa; quando o são, o alcance desta responsabilização deverá ser determinado pelo processo de avaliação.

PERSPECTIVA
EXTERIOR
AO PROGRAMA

Enquanto promotoras de programas, a comunidade e a sociedade em geral têm também uma palavra a dizer sobre a sua qualidade. Em certo sentido, são as futuras gerações que colhem os benefícios de uma experiência pré-escolar de grande qualidade e é toda a sociedade que sofre os custos sociais (e outros) de um programa de educação pré-escolar de má qualidade.³

Todos os programas de educação pré-escolar, sejam da responsabilidade de instituições privadas ou de organismos públicos, são influenciados explicita ou implicitamente por uma série de políticas, leis e regulamentações que os regem. A avaliação da qualidade na perspectiva da sociedade em geral deve basear-se nas respostas mais prováveis que os cidadãos, e aqueles que tomam as decisões em seu nome, dariam a perguntas deste tipo:

*qualidade
na perspectiva
da sociedade*

- Tenho a certeza de que os recursos da comunidade são adequadamente atribuídos à protecção, assistência e educação das crianças?
- Estou seguro de que aqueles que tomam decisões em nome da comunidade adoptam políticas, leis e regulamentações que não põem em perigo mas, pelo contrário, favorecem as experiências das crianças em programas de educação pré-escolar?
- Estou seguro de que os recursos disponíveis para os programas de educação pré-escolar na comunidade são suficientes para garantir benefícios a curto e a longo prazo às crianças e às suas famílias?

³ Um dos aspectos mais impressionantes das escolas pré-primárias de Reggio Emilia, em Itália, é a dimensão e a profundidade do envolvimento de toda a comunidade em todos os aspectos do seu funcionamento. Ver uma interessante descrição da parceria comunitária em Spaggiari, 1993. **Texto ilegível (página 127, última linha da nota).**

-
- Os programas de alta qualidade são compatíveis com os recursos financeiros das famílias que necessitam desses serviços?
 - As condições de trabalho (salário, benefícios, seguros, etc.) dos programas que existem na comunidade são suficientemente boas de modo a garantir uma baixa taxa de mobilidade dos profissionais e assim permitir o desenvolvimento de relações estáveis entre adultos e crianças e educadores e pais, e permitir também uma formação efectiva e rentável dos profissionais envolvidos?
 - Os profissionais possuem formação e qualificações adequadas e são responsabilizados pelo seu trabalho?

Dada a variedade de instituições promotoras de programas de educação pré-escolar, cada programa pode gerar a sua própria lista de critérios para a avaliação segundo esta perspectiva.

IMPLICAÇÕES DAS PERSPECTIVAS MÚLTIPLAS SOBRE A QUALIDADE

Esta formulação da avaliação da qualidade dos programas de educação pré-escolar sugere quatro implicações.

DISCREPÂNCIAS ENTRE AS PERSPECTIVAS

É teoricamente possível que um programa de educação pré-escolar satisfaça os critérios de qualidade segundo a perspectiva orientada de cima para baixo, mas não cumpra os critérios próprios da perspectiva orientada de baixo para cima ou da perspectiva exterior-interna ao programa. Por exemplo, um programa pode atingir níveis elevados em critérios orientados de cima para baixo – tais como espaço, equipamento ou proporção crianças/educadores, – sem atingir níveis adequados de qualidade de vida no caso de algumas crianças, de acordo com a perspectiva orientada de baixo para cima.

*como
harmonizar
perspectivas*

O aspecto importante da experiência é o sentido que lhe é dado por quem a vive. Do mesmo modo que uma determinada palavra é função da frase em que se encontra e do parágrafo em que se insere, os seres humanos tendem a atribuir sentidos à sua experiência numa dada situação com base nas experiências já vividas em outros contextos. Assim sendo, a perspectiva orientada de baixo para cima deve ter em conta que, para uma determinada criança, o estímulo potencial de um programa de educação pré-escolar é função do nível de estímulos do ambiente em que a criança se integra fora do programa (Katz, 1989).

Por exemplo, uma criança cujo ambiente em casa inclua uma grande variedade de materiais lúdicos, programas de televisão e em vídeo, jogos de computador, equipamento para actividades ao ar livre, visitas frequentes a parques infantis, etc., pode achar maçador um programa de educação pré-escolar que uma outra criança, a quem o ambiente em casa não oferece o mesmo grau de variedade, pode achar estimulante. Estas variações individuais na experiência de crianças que frequentam programas de educação pré-escolar – ou seja, no âmbito da perspectiva orientada de baixo para cima – devem ser consideradas durante a avaliação da qualidade de um programa; além disso, estas mesmas diferenças devem ser consideradas ao pesar a importância dos critérios orientados de cima para baixo.

Em teoria, um programa pode ficar aquém dos níveis aceitáveis segundo os critérios orientados de cima para baixo (por exemplo, pode não ter espaço suficiente ou estar mal equipado) e ser todavia experimentado como satisfatório pela maioria das crianças que nele participam. Sugerindo eu, porém, que o impacto global de um programa é determinado pela perspectiva orientada de baixo para cima, os critérios de qualidade próprios da perspectiva orientada de cima para baixo deverão ser aplicados com uma certa flexibilidade.

É também razoável admitir que os educadores podem ter relações apropriadas com os pais mas não com algumas crianças. Ou pode acontecer que as crianças progridam e se desenvolvam mas os pais sintam que não são bem recebidos nem respeitados pelos educadores.

Pode ainda acontecer que as avaliações segundo a perspectiva orientada de baixo para cima revelem resultados fracos, mas que o programa esteja muito bem cotado segundo a perspectiva exterior-interna dos pais, ou vice-versa. Por exemplo, os educadores podem sentir-se obrigados a envolver as crianças em exercícios académicos para satisfazer as preferências dos pais, em detrimento de uma qualidade de vida que seria mais satisfatória para as crianças se lhes fossem oferecidas experiências informais e intelectualmente mais importantes. Nessas circunstâncias, a avaliação da

qualidade segundo a perspectiva orientada de baixo para cima é menos positiva do que a avaliação segundo a perspectiva exterior ao programa.

Assim, é teoricamente possível que, sendo consideradas estas perspectivas múltiplas, os níveis de satisfação dos critérios propostos variem significativamente. O que vem colocar a seguinte questão: Deverá ser dado maior peso a uma das perspectivas ao avaliar a qualidade de um programa? E, se assim for, qual das perspectivas poderá ser considerada prioritária para a determinação da qualidade de um programa?

QUESTÕES DE RESPONSABILIZAÇÃO

Como já foi sugerido, as instituições promotoras de programas não podem ser responsabilizadas por todas as respostas negativas aos critérios listados para cada perspectiva. Algumas crianças entram num programa com problemas que transcendem o espaço e o tempo desse programa. Do mesmo modo, pais e educadores podem revelar insatisfação em um ou vários critérios devido a factores que não podem ser atribuíveis ao próprio programa. Algumas famílias podem debater-se com dificuldades e vicissitudes que influenciam as suas respostas, mas que não são necessariamente atribuíveis ao programa.

*limites de
responsabilidade*

É complexa a determinação das causas que influenciam as perspectivas dos públicos de um dado programa. Levanta-se assim a difícil questão do estabelecimento dos limites da responsabilidade dos educadores. Como já foi sugerido, os educadores que executam um programa não são obrigados a agradar a todos, mas sim a aplicar os procedimentos aceites e ajustados a cada caso. Esta sugestão implica que os educadores, como classe profissional, tenham adoptado um conjunto de critérios e padrões que definam uma prática ajustada. A concepção dos limites de responsabilização dos

profissionais, aqui proposta, implica que uma das condições essenciais à qualidade de um programa seja a de que todos os profissionais tenham as qualificações necessárias e estejam aptos a aplicar as práticas aceites e os saberes acumulados pela sua classe profissional. Para responder com profissionalismo a cada resultado negativo revelado pela perspectiva orientada de baixo para cima ou pela perspectiva exterior-interna, é necessário que o programa disponha de profissionais qualificados e com ampla experiência – e isto aplica-se particularmente ao director do programa.

Esta concepção dos limites de responsabilização dos profissionais sublinha também a necessidade imperiosa de esta classe profissional continuar a desenvolver consensos claros sobre os padrões mínimos exigíveis à prática educativa.

*consensos
sobre a
qualidade*

A educação pré-escolar já deu importantes passos no sentido de estabelecer consensos sobre critérios e padrões da prática educativa através de estudos publicados pelas associações profissionais. O documento mais abrangente é o estudo *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8* (Bredekamp, 1987) da National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Este documento é complementado pelos procedimentos e padrões para aprovação de programas da National Academy of Early Childhood Programs (NAEYC, 1991a), que cobrem a maior parte dos pontos implícitos nos critérios aqui listados. A NAEYC publicou também tomadas de posição sobre conteúdos curriculares e avaliação (Bredekamp e Rosegrant, 1992; NAEYC, 1991b). O New Institute for Early Childhood Professional Education da NAEYC ocupa-se da qualificação, formação contínua e outros aspectos directa e indirectamente relacionadas com a responsabilidade dos educadores de infância na implementação das práticas reconhecidas pela sua classe profissional.

No caso particular dos programas de assistência à infância, a alta taxa de mobilidade dos profissionais está em grande parte relacionada com salários extremamente baixos e más condições de trabalho, tanto nos Estados Unidos (ver Whitebook,

Phillips e Howes, 1993) como em muitos outros países. Agravam-se assim os problemas de fixação dos profissionais que possuem as qualificações e a experiência requeridas por programas de alta qualidade.

C RITÉRIOS E PADRÕES

Qualquer avaliação requer uma selecção dos critérios e a definição dos padrões que as respostas a esses critérios devem atingir para que se satisfaça um nível considerado de qualidade. Como já foi sugerido, cada uma das questões acima listadas implica um critério de qualidade. Para efeitos deste debate, critério será uma dimensão da experiência concebida para determinar a qualidade dessa experiência; padrão será um nível específico de qualidade aplicável a um determinado critério.

Assim, para o critério da proporção adultos/crianças segundo a perspectiva orientada de cima para baixo, o padrão de qualidade pode ser estabelecido em 1:5, 1:10 ou 2:25, dependendo da idade das crianças. Para o primeiro critério listado segundo a perspectiva orientada de baixo para cima – “Normalmente sinto que sou bem recebido, ou, pelo contrário, sinto-me preso aqui?” – terá de ser estabelecido um padrão que considere a intensidade, a frequência ou a duração que a reacção da criança deve ter para que se atinja um padrão de qualidade aceitável. Uma escala de quatro ou cinco pontos para cada continuum dos critérios parece ser suficiente na maioria dos casos. No entanto, o consenso quanto ao ponto em que o padrão de qualidade é satisfeito deve ser determinado pelos avaliadores. Além disso, compete aos avaliadores determinar se os padrões de qualidade devem ser atingidos na totalidade ou na maioria dos critérios especificados.

*critérios
de qualidade*

VARIÁVEIS COM DIFERENTES ÂMBITOS DE INFERÊNCIAS

*âmbitos
alargados de
inferência*

A avaliação baseada nas variáveis habitualmente utilizadas – tais como o espaço por criança, as qualificações dos profissionais, as características observáveis da interação profissionais/criança e outros índices de qualidade segundo a perspectiva orientada de cima para baixo – requer um âmbito relativamente restrito de inferências por parte do avaliador. No entanto uma abordagem com perspectivas múltiplas envolve o uso de variáveis com âmbitos alargados de inferência, onde se incluem as inferências dos sentimentos profundos das crianças, dos profissionais e dos cidadãos em relação a um dado programa.

Não seria ético nem prático entrevistar directamente as crianças utilizando as perguntas listadas na perspectiva orientada de baixo para cima. Seria eticamente inaceitável colocar as crianças numa situação que as pode incentivar a criticar os seus educadores. Além do mais, e de um ponto de vista prático, as descrições verbais que as crianças muito novas fazem das suas experiências não são fidedignas. Assim, a avaliação da qualidade da experiência orientada de baixo para cima requer que sejam feitas inferências sobre momentos subjectivos das crianças. Idealmente, estas inferências deverão basear-se num contacto extenso, numa observação frequente e na recolha de informações durante largos períodos de tempo. Também são requeridos índices fidedignos e discretos para as experiências subjectivas das crianças de modo a avaliar a qualidade segundo a perspectiva orientada de baixo para cima (ver Goodwin e Goodwin, 1982).

CONCLUSÃO

As respostas às questões colocadas pelos critérios definidos para cada perspectiva podem ser a base das decisões sobre os tipos de modificação a fazer nos serviços oferecidos a cada criança individualmente, ao grupo de crianças inscritas e às suas famílias. Deste modo, cada uma das cinco perspectivas aqui esboçadas contribui de modos diferentes para uma avaliação global da qualidade de um programa tal como é experienciado por todos quantos têm uma palavra a dizer sobre a qualidade do programa. Mas – e porque nem todas as respostas podem ser directamente atribuíveis a características do programa – os educadores de infância enquanto classe profissional devem prosseguir o seu esforço no sentido de desenvolver, adoptar e aplicar um conjunto aceite de padrões da prática educativa que determine os limites da sua responsabilização. Qualquer abordagem à avaliação da qualidade requer não só um conjunto de critérios aplicáveis a cada programa, mas também um consenso sobre os padrões mínimos que determinam o nível aceitável de qualidade segundo cada critério. Já foram dados os primeiros passos para o apuramento de consensos no que diz respeito a práticas apropriadas. É agora urgente uma discussão alargada destas questões entre os educadores, as instituições promotoras dos programas, os departamentos que os regulamentam e as associações profissionais que intervêm no campo da educação pré-escolar.

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

- BEARDSLEY, L. 1990. *Good day bad day: The child's experience of day care*. New York: Teachers College Press.
- BREDEKAMP, S (ed.). 1987. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- BREDEKAMP, S., Rosegrant, T. 1992. *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- EHRlich, E. (s/d.) *Child care: Quality is the issue*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- FIENE, R. 1992. Measuring child care quality. (Comunicação.) International Conference on Child Day Care Health: Science, Prevention and Practice. Junho de 1992. Atlanta, Georgia.
- GOODWIN, W. L., GOODWIN, L. D. 1982. Measuring young children. In: B. Spodek (ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 523-563). New York: The Free Press.
- HARMS, T., CLIFFORD, R. M. 1980. *The early childhood environment rating scale*. New York: Teachers College Press.
- HOWES, C., HAMILTON, C. E. 1993. The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8 (1), 15-32.

-
- HOWES, C., PHILLIPS, D. A., WHITEBOOK, M. 1992. Thresholds of quality: Implications for social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, 449-460.
- KATZ, L. G. 1989. Afterword. In: P. O. Olmstead, D. P. Weikart (eds.), *How nations serve young children: Profiles of child care and education in 14 countries* (pp. 401-406). Ypsilanti, MI: High/Scope Foundation.
- LOVE, J. M. 1993. Does children's behavior reflect day care classroom quality? (Comunicação.) Society for Research in Child Development, New Orleans. Março de 1993.
- National Association for the Education of Young Children. 1991a. *Accreditation criteria and procedures of the National Academy of Early Childhood Programs*. (Revised Edition.) Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- National Association for the Education of Young Children. 1991b. *Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs serving children ages 3 through 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- PHILLIPS, D. 1987. *Quality in child care: What does research tell us?* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- SPAGGIARI, S. 1993. The community-teacher partnership in the governance of schools. In: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (eds.), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex.
- WHITEBOOK, M., PHILLIPS, D., HOWES, C. 1993. *National child care staffing study revisited: Four years in the life of center-based child care*. Oakland, CA: Child Care Employee Project.

I I . O q u e é a Q u a l i d a d e
e m E d u c a ç ã o P r é - E s c o l a r ?

Alguns resultados acerca da Qualidade
da Educação Pré-Escolar em Portugal

Joaquim Bairrão*

A “Qualidade da Educação” é um dos aspectos da “Qualidade de Vida”. A nosso conhecimento a questão da “Qualidade de Vida” associada à Educação Pré-Escolar é colocada pela primeira vez em 1982 no texto introdutório do International Educational Achievement Pre-Primary Project. (Crahay, Katz, Tietze et al., 1982)¹.

*qualidade
de educação
e qualidade
de vida*

A preocupação com a “Qualidade de Vida”, ligava-se nessa pesquisa aos estudos dos contextos de socialização das crianças entre os 3 e os 5 anos, sendo a Qualidade de Educação Pré-Escolar uma das dimensões da qualidade de vida.

Este projecto veio dar origem a partir de 1986 à realização de um estudo internacional comparativo acerca das crianças antes da escolarização formal que terminou em 1997. O ímpeto para uma tal investigação, partia de duas tendências que emergiram e convergiram durante as décadas de 1960 e 1970 na maior parte dos países membros da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), nomeadamente:

*estudos
em Portugal*

1. A aceitação cada vez maior das experiências de vida precoces como constituindo um forte e provavelmente duradouro contributo para o subseqüente desenvolvimento das crianças.
2. O aumento progressivo da incidência de famílias partilhando os cuidados e a educação dos seus filhos em idade pré-escolar com outras pessoas fora de casa –

* Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto, membro do Conselho Consultivo do GEDEPE.

¹ Crahay, Katz, Tietze et al (1982) *International Education Achievement*. Documento policopiado.

fenómeno esse que é atribuído de forma variada às mudanças de natureza social, económica e demográfica que ocorrem pelo mundo inteiro (Crahay, 1994)².

Tendo em vista essas duas premissas, logo se constatou a necessidade de promover a *boa qualidade* nas estruturas pré-escolares, para de certo modo se compensarem as alterações que se verificam nas sociedades modernas. Com este fim realizou-se a referida investigação, na qual Portugal participou até 1992.

*trabalhos de
Bronfenbrenner*

A estas preocupações de que Crahay faz eco, não são estranhas as investigações de Bronfenbrenner (1979) que realçam a relação entre as experiências precoces da criança nas estruturas pré-escolares e a agressividade ulterior.³

*estudo de
Bairrão e Tietze*

Também autores como Bairrão e Tietze (1994) vão chamar a atenção para a importância do estudo das mudanças na vida da família, e os consequentes desafios que se põem às estruturas pré-escolares. De novo se volta a pôr o problema da qualidade, pois só estruturas pré-escolares de qualidade poderão responder às novas tarefas que as esperam.

Assim, para os referidos autores, as estruturas pré-escolares nos países industrializados tendem a garantir progressivamente uma cobertura generalizada às crianças entre os 2/3 e os 5 anos, no sentido de dar resposta a um conjunto de mudanças culturais, socioculturais e demográficas, nomeadamente⁴:

- A mudança das expectativas relativamente à mulher, bem como, a mudança nos seus papéis, principalmente no que diz respeito à sua participação na vida social e económica das comunidades.
- O aumento da participação da mulher no mundo do trabalho.

² Crahay, M. (1994) The I.E.A. Preprimary Project: Obtaining knowledge to improve the quality of children's early experiences. In D. P. Olmsted & D. P. Weikart (Eds.), *Families Speak: early childhood care and education in 11 countries*. Ypsilant, Michigan: The High/Scope Press.

³ Bronfenbrenner, U. (1979) *Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University.

⁴ Bairrão, J. & W. Tietze (1994). *A educação pré-escolar na comunidade europeia*. Lisboa, I.E.E.

- As mudanças de estrutura da família que incluem: o aumento de famílias monoparentais – pai/mãe divorciados, mães solteiras – e a diminuição do número de crianças por família.
- As mudanças estruturais na composição etária das populações.
- A importância crescente dos cuidados e da educação pré-escolar, como uma condição necessária à ulterior adaptação e sucesso da criança na escola.
- A importância crescente da experiência pré-escolar na adaptação ulterior à sociedade, nomeadamente no decréscimo de comportamentos desviantes, tais como a droga, a violência, etc..
- A convicção cada vez maior acerca dos benefícios de educação pré-escolar para as crianças culturalmente privadas ou diferentes e para aquelas que têm necessidades educativas especiais.

Vemos pois que, interesse pela “Qualidade de Vida” em geral e pela “Qualidade de Educação” em particular, surge pois, como forma de dar respostas a essa problemática social e familiar.

Convém no entanto dizer, desde já, que estes conceitos têm de adaptar-se ao objecto de estudo em causa. Por exemplo, quando se trata da qualidade de vida de crianças de idade pré-escolar, a qualidade pode dizer respeito à qualidade de educação que estas recebem no seu Jardim de Infância ou na Creche ou ainda à qualidade de vida em família.

Do mesmo modo, a “Qualidade de Vida” deverá ser entendida ao longo do ciclo de vida, embora em certos estudos ela se possa circunscrever a um dado período, como no nosso caso, à idade pré-escolar.

Entre o conceito de “Qualidade de Vida” e o de “Qualidade de Educação” existem, pois, fortes consonâncias.

Segundo Felce & Perry (1995)⁵ a qualidade de vida emerge como um conceito potencialmente unificador e muito útil

*qualidade
de vida segundo
Felce e Perry*

⁵ Felce, D.; Perry, J.. (1996) Assesment of Quality of Life. In R. L. Schalock (Ed), *Quality of Life Vol I Conceptualization and measurement*. Washington, A. A. M. R.

para a avaliação do impacto dos processos de cuidados que são prestados às crianças e aos adultos ao longo da sua vida.

Segundo os mesmos autores, Qualidade de Vida é um constructo multidimensional com três dimensões principais:

- As condições objectivas de vida;
- A noção subjectiva de bem-estar;
- Os valores e as aspirações pessoais.

De igual modo, a “Qualidade de Educação” diz respeito a critérios objectivos que têm a ver com o bem-estar físico, material e social das pessoas e também com os aspectos de natureza subjectiva, como por exemplo, as representações que as pessoas têm acerca de qualidade, isto é, o modo como as pessoas sentem e pensam a qualidade.

O QUE É A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR?

Vários autores como Moss (1994) e Woodhead (1996) defendem a relatividade da definição de qualidade em educação pré-escolar.

*relatividade
do conceito
de qualidade*

Não há para estes autores uma definição única de qualidade, pois toda e qualquer definição reflecte: “valores e crenças, necessidades e prioridades, influência e aumento de poder por parte daqueles que organizam esses serviços” (Moss, 1994, p.1)⁶.

Por sua vez, Woodhead diz-nos que as abordagens à qualidade educativa dos programas pré-escolares estão fortemente influenciadas pelos “...modelos euro-americanos de qualidade, que dominam a investigação, as políticas e as práticas em educação pré-escolar”, (Woodhead, 1996, p.10)⁷.

Apesar da relatividade do conceito de qualidade, existe um forte consenso para aceitar, pelo menos nos países da Europa e nos Estados Unidos, que a qualidade tem a ver com: as características das pessoas que trabalham nesses contextos; com as características dos programas; com as políticas educativas; com os resultados da investigação, etc.

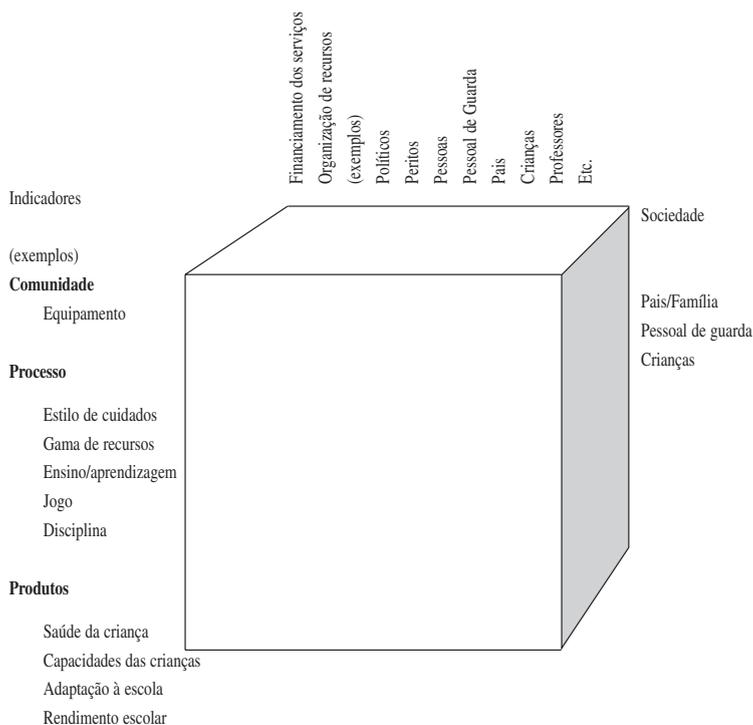
Assim, dentro desta perspectiva, têm sido apresentados diferentes autores que nos permitem operacionalizar o estudo da qualidade dos programas pré-escolares.

⁶ Moss, P. & Pence, H. (Eds) (1994) *Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality*. London, Paul Chapman.

⁷ Woodhead, M. (1996) *In search of the rainbow. Paths ways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children*. The Hague, Brenard Van Leer Foundation.

*modelo
tridimensional
de qualidade
segundo
Woodhead*

Retomando Woodhead (1996, p.40), este autor apresenta-nos um modelo tridimensional de qualidade para “examinar a qualidade dos programas pré-escolares” e que é representado graficamente por um cubo:



(Adaptado de Woodhead, 1996)

Segundo Woodhead, o seu modelo pode incluir diversas visões de qualidade que poderão ocupar as várias faces do cubo.

*qualidade
segundo
NAYEC*

Ainda dentro do conceito de qualidade, a NAEYC⁸, refere um novo conceito, o de alta qualidade, que consiste num meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias (Bredenkamp 1992). Igualmente

⁸ The National Association for the Education of Young Children.

alta qualidade implica, por sua vez, práticas desenvolvimentalmente adequadas, isto é, condições e práticas que contêm duas dimensões principais: a adequação à idade e a adequação ao indivíduo. Tais dimensões dever-se-ão aplicar às quatro componentes dos programas pré-escolares: currículo, interações adulto-criança; relações família jardim de infância e avaliação do desenvolvimento da criança⁹.

Katz (1992 e 1995) no seu já célebre artigo de 1992¹⁰ e que neste volume se reproduz sob a forma de tradução¹¹, apresenta uma notável síntese acerca da qualidade em educação pré-escolar que denominou de “Perspectivas Múltiplas da Qualidade de Programas Pré-Escolares”:

*qualidade
segundo
Katz*

1. **A perspectiva orientada de cima para baixo:** que tem a ver com os *ratios* adulto/criança, equipamento, materiais, espaços, etc.
2. **A perspectiva orientada de baixo para cima:** que tem a ver com o ponto de vista da própria criança, com a sua subjectividade: “Sinto-me bem nesta escola?” “Sou aceite?” “Estou divertido?” “A minha opinião conta?”, etc..
3. **A perspectiva orientada de fora para dentro:** que tem a ver com as relações entre pais e equipa do Jardim de Infância, etc.
4. **A perspectiva orientada a partir do interior:** que tem a ver com relações entre colegas, relações dos educadores com os pais, relações com a tutela, etc.
5. **A perspectiva societal:** que tem a ver com o modo como a sociedade em geral avalia os recursos oferecidos pela rede, nomeadamente: o programa serve realmente as crianças e famílias que recorrem a ele? É o programa de boa qualidade?, etc.

⁹ Bredekamp, S. (1992). *Development appropriate practice in early childhood programs. Serving children from birth through age 8*. Washington, NAYEC.

¹⁰ Katz, L. G. (1992) *Multiple perspectives on the quality of early childhood programs*. A paper prepared for the second European Conference on the Quality of Early Childhood Education. August 1992. Worcester College of Higher Education. Worcester, England, U. K.

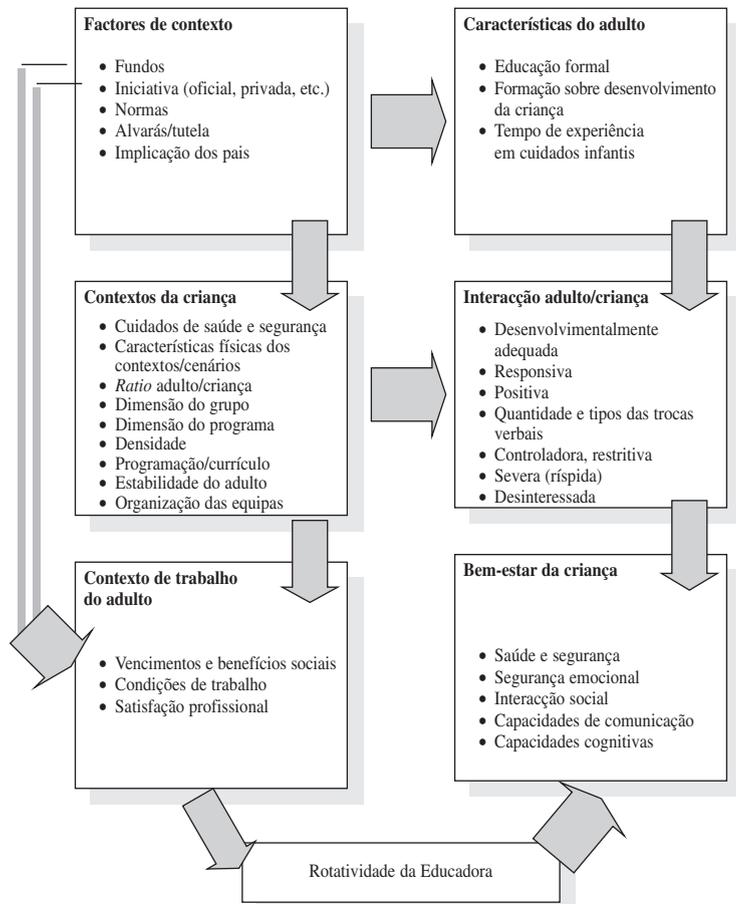
¹¹ Katz, L. G. (1995) *Five perspectives on the quality of early childhood programs*. In Katz, L. G. (1995) *Talks with teachers of young children*. New Jersey. Ablex Publishing Corporation.

diagrama
de qualidade
segundo
Doherty

Um outro autor, Doherty, (1991)¹² apresenta um diagrama para o estudo da “qualidade” dos cuidados para a infância. Segundo este autor, “este diagrama é uma adaptação do modelo de Whitebook et al. (1989). Este modelo ilustra que:

- Algumas categorias têm um impacto directo sobre outras categorias ou sobre o bem-estar da criança ou sobre o seu desenvolvimento;
- Algumas categorias têm uma influência indirecta sobre outras categorias ou sobre a criança.

Um Modelo para Avaliação da Qualidade dos Cuidados às Crianças



Doherty, G. (1991). *Quality Matters in Child Care*

¹² Doherty, G. (1991) *Quality matters in child care*. Huntsville, Jesmond Publishing.

ESTUDO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL – DOIS ESTUDOS

Após esta breve introdução acerca dos conceitos e modelos de qualidade de vida e de qualidade de educação de crianças em idade pré-escolar, passaremos, em seguida, com base em dois estudos realizados no nosso país sobre este mesmo assunto, a apresentar alguns dados recolhidos em jardins de infância e a reflectir sobre a situação em Portugal em termos da qualidade da educação pré-escolar ¹³.

THE INTERNATIONAL EDUCATION ACHIEVEMENT. THE PRIMARY PROJECT (1987/1992)

Em 1986, Portugal iniciou a sua participação no “Preprimary Project” da “International Association for the Evaluation of Educational Achievement”, (I.E.A.), o qual tinha como objectivo principal, obter conhecimentos que permitissem melhorar a “Qualidade das Primeiras Experiências Educativas das Crianças”, num elevado número de países.

*estudo
do IEA*

O IEA Preprimary Project foi concebido para ser realizado em três fases interrelacionadas:

FASE 1: Esta fase consistiu num inquérito às famílias em cada um dos países participantes para determinar os

¹³ Veja-se Olmsted, P. P. & Weikart, D. E. (Eds.) (1989) *How nations serve young children: Profiles of child care and education in 14 countries*. Ypsilanti, Michigan. The High/Scope Press, onde se refere a situação da educação pré-escolar em Portugal.

tipos de serviços de educação e cuidados que as famílias utilizavam e determinar as características quer das famílias quer desses serviços. Esta fase do estudo permitiu ainda traçar em cada país um retrato das actividades do dia-a-dia das crianças.

FASE 2: Uma amostra de serviços pré-escolares identificados na 1.^a fase, foi estudada em profundidade, para determinar a *Qualidade* das experiências das crianças nesses diferentes contextos de guarda e de educação.

FASE 3: Esta fase consistiu num estudo longitudinal de uma amostra de crianças até aos 7 anos.

Portugal, à semelhança de outros países europeus, apenas participou na Fase 1 deste Projecto, tendo em seguida aderido a um novo estudo, “The International Childhood Care and Education” (I.C.C.E.), que em menor escala, desenvolveu duas fases semelhantes aquelas outras propostas pelo I. E. A.

THE INTERNATIONAL CHILDHOOD CARE AND EDUCATION I.C.C.E. (1992/1998)

*estudo
do ICCE*

Este segundo estudo, a que Portugal aderiu em 1992 e que decorreu até 1998, denominado por “Estudo Internacional Sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar”, é um estudo cooperativo transnacional acerca da diversidade e da qualidade das experiências educativas de crianças em idade pré-escolar em diferentes contextos de socialização (Família e Jardim de Infância). Nele participaram quatro países europeus (Alemanha, Áustria, Espanha e Portugal), e quatro estados dos E.U.A.

Este novo Projecto (I.C.C.E.) tinha como objectivo principal, estudar a diversidade e a qualidade das experiências educativas das crianças dos três aos seis anos em diferentes contextos de socialização (Jardins de Infância e Família), e, analisar o impacto dessas experiências no desenvolvimento das crianças e na *qualidade de vida das famílias*.

A amostra portuguesa era constituída por 88 Jardins de Infância, 88 salas de actividades; 345 crianças de 4 anos, frequentando Jardins de Infância e respectivas famílias e 79 crianças (4 anos) sem frequência de Jardins de Infância e suas respectivas famílias.

Os jardins de infância foram seleccionados aleatoriamente de acordo com a tipologia de jardins existente em Portugal, constituindo-se quatro grupos:

Grupo 1 - Jardins de infância oficiais das zonas metropolitanas do Porto e Lisboa (n=22).

Grupo 2 - Jardins de infância oficiais de zonas não metropolitanas seleccionados no Norte e Sul do país (n=22).

Grupo 3 - Jardins de infância privados sem fins lucrativos das zonas metropolitanas do Porto e Lisboa (n=22).

Grupo 4 - Jardins de infância privados com fins lucrativos das zonas metropolitanas do Porto e Lisboa (n=22).

Como quadro de referência teórico, recorreu-se à abordagem ecológica que considera o desenvolvimento da criança como o resultado da interacção entre a criança e os diferentes ecossistemas em que ela se insere, englobando, pois, aspectos processuais e estruturais dos contextos de socialização das crianças em estudo.

perspectiva ecológica

Não deixaremos de focar que a perspectiva ecológica em que nos colocamos leva a utilizar os seguintes conceitos:

- Cenário
- Estrutura
- Processo

Por *cenário* (ou contexto focal) deve entender-se uma unidade espacial e temporal onde decorrem padrões cíclicos de acções. Exemplos de cenário, são a sala de aula, ou o recreio de uma escola.

cenário

Por *estrutura* entende-se, a dimensão que considera os aspectos estáveis dos contextos, como por exemplo, o

estrutura

espaço físico, os materiais, os horários, os ratios adulto/criança, os papéis dos adultos, etc.

processo Por *processo* entende-se a dimensão interactiva que decorre nos contextos e cenários, e que consiste nas trocas ou transacções entre adultos e crianças e entre as crianças entre si. As dimensões de ensino-aprendizagem e o jogo, são exemplos clássicos de interacções.

Segundo os autores citados, os aspectos estruturais apenas estabelecem as condições básicas dessa potencial qualidade, mas não a determinam (Tietze, Bairrão et al, 1998)¹⁴.

O presente escrito circunscrever-se-à à conceptualização da noção de “Qualidade” e à apresentação parcial de alguns resultados obtidos em Jardins de Infância em Portugal. Dados referentes à família e às crianças não serão aqui referidos.

○ ESTUDO DA QUALIDADE NO I.C.C.E¹⁵

Como acabámos de ver, para estudar a qualidade dos contextos de educação pré-escolar devemos considerar *elementos estruturais* e *elementos de processo* (Rossbach, Clifford e Harms, 1991)¹⁶. Estes dois tipos de elementos, de *estruturas* e de *processo* não devem ser vistos de forma isolada, pois interagem dinamicamente. Por exemplo, os profissionais que trabalham em contextos seguros e bem equipados (estruturas) são mais sensíveis e respondem melhor às solicitações das crianças (processo).

¹⁴ Tietze, W.; Bairrão, J.; Leal, T.; Rossbach, H. G. (1998) Assessing quality characteristics of center-based early childhood environments in Germany and Portugal. A cross-national study. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 283-298.

¹⁵ F.P.C.E. (1997) *Educação Pré-Escolar em Portugal. Estudo da Qualidade de Estruturas Pré-Escolares*. Relatório. Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Linha de Investigação 3: Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança.

¹⁶ Rossbach, H. G.; Clifford, R. M.; & Harms, T. (1991) *Dimensions of learning environments: cross-national of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Paper presented at AERA, Annual Conference, Chicago.

No presente escrito circunscrevemo-nos, para além da conceptualização da noção de “Qualidade” e forma de operacionalizar a avaliação da qualidade da educação pré-escolar, à apresentação de alguns resultados do I.C.C.E. obtidos em Jardins de Infância em Portugal.

A AVALIAÇÃO DOS ASPECTOS ESTRUTURAIS

Os aspectos estruturais dizem respeito às condições relativamente estáveis de um contexto. Nos Jardins de Infância são, por exemplo, o espaço das salas, o ratio adulto/criança, os horários, a planificação das actividades, etc.

*elementos
estruturais*

Com o objectivo de caracterizar os Jardins de Infância quanto aos seus aspectos estruturais, estes foram agrupados em três grandes dimensões:

1. *Aspectos espacio-materiais*
2. *Aspectos pessoais e sociais*
 - a. Relacionados com o grupo-alvo
 - b. Características dos educadores
3. *Aspectos de planificação e actuação*
 - a. Ligados ao Jardim de Infância em geral
 - b. Ligados às actividades de sala
 - c. Ligados ao trabalho com os pais

Assim, para determinar as características estruturais do Jardim de infância, foi utilizado no I.C.C.E. o “Questionário de avaliação das características estruturais do jardim de infância” (QSC) que engloba três questionários, um dirigido ao director da instituição, outro à educadora responsável pelo grupo/sala-alvo e outro ao pessoal auxiliar dessa mesma sala.

A AVALIAÇÃO DOS ASPECTOS PROCESSUAIS

Os aspectos processuais dizem respeito às *interacções* entre pessoas e entre estas e os materiais. *interacções*

Para a análise das características de processo utilizou-se um instrumento específico de avaliação do ambiente de contextos pré-escolares formais – “The Early Childhood Environment Rating Scale”(ECERS)¹⁷. – A ECERS, da autoria de T. Harms e R. Clifford (1980), tem sido dos instrumentos mais utilizados por diferentes países em estudos desta natureza. Para esse efeito, a equipa do I.C.C.E. procedeu à sua adaptação e aferição para Portugal, designando-se a versão portuguesa por “Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil”.

Como nos diz um dos seus autores Harms (1991)¹⁸ com a ECERS pretende obter-se uma medida discriminativa da qualidade que nesse instrumento é operacionalizada através das seguintes dimensões:

- *Segurança* (precauções com o espaço físico para prevenir acidentes; supervisão constante para evitar acidentes; planos e treino de pessoal para intervenções de emergência); *segurança*
- *Saúde* (alimentação adequada; períodos de sono e descanso apropriados às crianças; medidas de higiene); *saúde*
- *Organização* do espaço físico (espaço para rotinas e jogo providenciado dentro e fora da sala; espaço para actividades de grande e pequeno grupo e actividades individuais); *organização do espaço*

¹⁷ A ECERS é constituída por 37 itens organizados em 7 subescalas, cuja descrição apresentamos no Anexo I, pag. 87.

¹⁸ Harms, T. (1991) The assesment of quality in child care settings. Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina. Policopiado.

-
- ais; organização do espaço e materiais para utilização autónoma; equipamento adequado ao tamanho das crianças; facilidade de supervisão visual);
- horários* • *Horários* (períodos adequados para as actividades de rotina e jogo; períodos de actividades no interior e no exterior; transições suaves e graduais; equilíbrio entre as actividades iniciadas pelo adulto e actividades iniciadas pelas crianças);
 - interacção e supervisão* • *Interacção e supervisão* (afecto e apoio emocional; comunicação verbal e estimulação da linguagem; competências para lidar com comportamentos perturbadores; expectativas apropriadas à idade das crianças);
 - currículo* • *Currículo/Actividades* (adequação à idade e às necessidades individuais das crianças; utilização das rotinas para desenvolver competências de autonomia e integrar outras aprendizagens; variedade de actividades – livros, jogos de linguagem, construções, arte, música, culinária, natureza, passeios ao exterior);
 - envolvimento dos pais* • *Envolvimento dos pais* (os pais são informados acerca das regras, dos objectivos e das actividades do jardim: troca de informação entre a equipa e os pais quer de forma informal, quer através de reuniões formalizadas: os pais são convidados a participar como visitantes, a prestar ajuda e tomar decisões);
 - profissionais* • *Profissionais* (orientação do trabalho da equipa; biblioteca e centro de recursos; oportunidades de desenvolvimento profissional);
 - administração* • *Administração* (legislação relativa ao atendimento das crianças; legislação relativa aos profissionais; avaliação periódica da equipa e das actividades; comunicação aberta entre a administração e a equipa; envolvimento da equipa e dos pais na avaliação e nas tomadas de decisão).

ALGUNS RESULTADOS DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

Como já foi referido, o objectivo deste escrito não é o de fazer uma caracterização exaustiva da qualidade da educação pré-escolar nos jardins de infância em Portugal com base nos resultados obtidos no I.C.C.E.¹⁹. Pretende-se, sim, partindo da detecção de certas características quer estruturais quer processuais e da forma como estas interagem, realçar os aspectos a que se deverá dedicar especial atenção na planificação e avaliação do sistema pré-escolar, tendo em vista a melhoria da sua qualidade. Neste sentido, os dados obtidos nesse estudo empírico (I.C.C.E.) estarão sempre na base das reflexões que apresentaremos, isto é, referem-se sempre a uma determinada concepção de qualidade e forma de a avaliar. Igualmente estes resultados referem-se a 1994.

implicações do estudo

É interessante começar por referir as representações das educadoras acerca dos diferentes factores que influenciam o trabalho directo com as crianças²⁰.

Considerados diferentes factores como: a educadora, as crianças, a colaboração no grupo, a equipa do jardim de infância, a directora, os pais, a entidade de tutela do jardim de infância; o currículo específico/modelo de educação pré-escolar, foram referidos como tendo maior influência, os

factores com maior influência

¹⁹ Para uma leitura exaustiva dos dados disponíveis do ICCE veja-se: Bairrão, J.; Leal, T.; Abreu-Lima, I. Morgado, R. (1997) *A evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos. Educação Pré-Escolar*. Vol. II Lisboa, Ministério da Educação. D.A.P.P. E, dos mesmos autores, *A Educação pré-escolar em Portugal – Estudo da qualidade de estruturas pré-escolares*. Porto, F.P.C.E. (Relatório policopiado).

²⁰ Para o efeito foi utilizada uma escala com diferentes itens onde as educadoras classificaram de 1 (nenhuma influência) a 5 (muitíssima influência) o peso de cada factor.

seguintes factores: em primeiro lugar as *crianças*, e, em segundo lugar, as *educadoras*. Por sua vez, na opinião das educadoras, o currículo e o tipo de jardim de infância (público/privado) são os aspectos que menos influenciam a qualidade do trabalho directo da educadora com o grupo de crianças. Já em trabalhos anteriores de Bairrão, Marques e Abreu (1982)²¹ se apontava para uma concepção de educação pré-escolar mais voltada para aspectos globais do desenvolvimento do que para alguns aspectos mais específicos nomeadamente cognitivos e pré-académicos.

²¹ Bairrão, J.; Marques, T. N. & Abreu, J. G. (1986) Educação pré-escolar. Perspectiva atitudinal de educadores de infância. *Revista de Psicologia e de Ciências de Educação*, 1, 143

CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS

CONCLUSÕES ACERCA DE ALGUNS ASPECTOS ESTRUTURAIS DOS JARDINS DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

Vejam, agora, alguns resultados referentes à dimensão estrutural dos jardins de infância da nossa amostra, o que, como já vimos, corresponde aos aspectos físicos, materiais, organizacionais, humanos e financeiros. Embora não se trate de aspectos que por si só determinem a qualidade dos cuidados de educação prestados às crianças, eles são muitas das vezes condições básicas que podem influenciar de forma directa ou indirecta as práticas educativas e as experiências que se proporcionam à criança.

AS DIMENSÕES DA SALA DE ACTIVIDADES: ESPAÇO, CRIANÇAS E ADULTOS

As questões do espaço físico, sobretudo na sua relação com o número de crianças, bem como, a relação numérica entre educadora/equipa do jardim de infância e grupo de crianças, são dois aspectos universalmente aceites como decisivos da qualidade educativa. Embora sejam dimensões que têm de obedecer a normas à partida definidas pelas autoridades, elas nem sempre são cumpridas. Vejam a situação portuguesa.

No conjunto dos jardins de infância estudados existia uma educadora por sala, verificando-se que na maioria das estruturas oficiais e privadas sem fins lucrativos é respeitado o limite máximo de 25 crianças por sala. Contudo, o mesmo não se verificou nos jardins de infância com fins lucrativos, onde 30% tem salas com mais de 25 crianças, havendo mesmo salas com 36 crianças.

Embora, no nosso país, as normas da actual legislação²² apontem para um ratio de uma educadora para 20 a 25 crianças no máximo, diversos estudos internacionais tem vindo a confirmar a necessidade de ratios inferiores, como por exemplo, uma educadora para 20 crianças, para que se possam garantir práticas desenvolvimentalmente adequadas, principalmente se pretendemos a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nos nossos jardins de infância e de crianças de diferentes origens culturais.

*ratio
adulto-criança*

Por sua vez, o *ratio adulto-criança* é muito heterógeneo em todos os tipos de jardim de infância, revelando que em muitas situações a educadora está sozinha na sala e não tem o apoio de qualquer auxiliar de educação. É também nos jardins de infância com fins lucrativos que esta situação é mais comum e por isso mais desfavorável, constatando-se nessas estruturas um *ratio* médio de 15/16 crianças por adulto.

*área da sala
de actividades*

Quanto à *área da sala de actividades*, tomando como referência a área recomendada de 50 m² para as salas de actividades com crianças, verificamos que uma percentagem considerável de salas de jardins de infância não obedecem a estes padrões, sobretudo a nível das estruturas privadas. Cerca de 50% das salas dos jardins de infância oficiais estudados têm uma área igual ou superior a 50 m², enquanto que nos privados pouco mais de 30% dispõem dessa mesma área. Assim, é com preocupação que se conclui que o espaço de 2 m² por criança (que já é um valor considerado baixo internacionalmente) está pois muito longe de ser cumprido entre nós. Como veremos mais adi-

²² Despacho Conjunto N.º 268/97, de 25 de Agosto.

ante a área disponível por criança na sala de actividades é um dos factores que maior influência directa e indirecta tem a nível da qualidade educativa²³.

²³ Segundo Bailey & Wolery (1989) os espaços recomendados pelo NAYEC são os seguintes: um mínimo de 3,25 m² por criança em sala de actividades e um mínimo de 6,9 m² por criança em espaços exteriores. Segundo estas recomendações os valores-norma portugueses são aceitáveis. [Bailey, D. B. & Wolery, M (1989) *Assessing infants and preschoolers with handicaps*. New York, Maxwell Macmillan International Publishing Group.]

CARACTERIZAÇÃO DOS DIFERENTES TIPOS DE JARDINS DE INFÂNCIA QUANTO AOS CRITÉRIOS RECOMENDADOS

QUADRO 1

Critérios Recomendados	J.I. Oficiais Metropolitanos	J.I. Oficiais não Metropolitanos	J.I. Privados s/fins Lucrativos	J.I. Privados c/fins Lucrativos
N.º crianças/sala: 25 cr. / sala (sala com 1 educadora)	5% com mais de 25 cr./sala	10% com mais de 25 cr./sala	8% com mais de 25 cr./sala	30% com mais de 25 cr./sala
Área da sala de actividades /criança: 2 m ² por criança	33% com área inferior a 2 m ² /cr	24% com área inferior a 2 m ² /cr	51% com área inferior a 2 m ² /cr	75% com área inferior a 2 m ² /cr

AS EDUCADORAS: Formação e Situação Profissional

Destacaremos aqui os aspectos que consideramos mais relevantes:

- No que respeita à *situação profissional* das educadoras, confirma-se a maior mobilidade das profissionais a desempenhar funções em jardins de infância de rede pública em relação à rede privada. As primeiras, em média, trabalharam em mais jardins de infância e têm menos anos de permanência no jardim de infância onde se encontram. Contudo, são as educadoras dos jardins de infância da rede pública que têm maior número de anos de experiência profissional.
- Quanto à *formação em serviço*, destaca-se a baixa participação das educadoras de jardins de infância privados com fins lucrativos em acções de formação.
- Os salários líquidos, em média, são significativamente mais baixos nos jardins de infância privados.
- Nas educadoras dos jardins de infância privados, em termos médios, o período de tempo destinado ao *trabalho directo* com as crianças é significativamente superior ao das suas colegas da rede pública (28.98 h contra 25 h/semana), como também, é tendencialmente superior o número de horas dedicado à *planificação das actividades*.
- Quanto ao grau de *satisfação das educadoras* com os diferentes aspectos do seu trabalho, aquilo que lhes suscita maior satisfação é o trabalho com as crianças e o trabalho com a equipa e menor satisfação, a gestão por parte da direcção, as condições gerais de trabalho e o salário. É interessante verificar que uma maior insatisfação com o salário se localiza nas educadoras dos jardins de infância

*situação
profissional
das educadoras*

da rede pública metropolitana e nas dos jardins de infância privados sem fins lucrativos, apesar das primeiras serem aquelas que auferem salários mais elevados. Por sua vez, a maior insatisfação com a gestão do director reside nas educadoras dos jardins de infância privados com ou sem fins lucrativos.

PROGRAMAÇÃO E AVALIAÇÃO: o Currículo e a Organização do Trabalho

No que se refere à planificação das actividades das salas salienta-se uma grande homogeneidade entre as educadoras dos diferentes tipos de jardins de infância, nomeadamente:

currículo

Apenas $\frac{1}{4}$ das educadoras no seu conjunto consideram que a orientação do seu trabalho tem por base um *currículo específico/modelo*, embora tenham alguma dificuldade em o especificar, quando isso lhes é solicitado. É porém, a “Pedagogia de projecto” o modelo mais referido por estas educadoras.

A grande maioria das educadoras (3 em 4 das educadoras inquiridas), independentemente do tipo de jardim de infância, faz *planos escritos* das suas actividades, sendo esta a principal autora dos planos realizados. Nos jardins de infância oficiais, raramente há a colaboração da auxiliar e, é também muita reduzida a colaboração da directora na elaboração dos planos. É de assinalar que muitos dos jardins de infância da rede pública contam apenas com uma educadora (52% e 87% respectivamente, dos oficiais das zonas metropolitana e não metropolitana), o que resulta num grande isolamento, falta de apoio e de supervisão para estas profissionais. Esta situação é diferente nas estruturas privadas, existindo, pois, aí oportunidades para um trabalho em equipa com outros profissionais.

planificação

De igual modo, a frequência de *reuniões da directora* com as educadoras apresenta uma periodicidade razoável nas estruturas privadas, na sua maioria igual ou superior a uma vez por mês, enquanto nas unidades da rede pública isso é bem mais raro, sendo, muitas vezes, a directora a única educadora existente, tal como já referimos.

supervisão

Um último aspecto, que apesar de exterior aos jardins de infância, pode influenciar a sua organização e funcionamento, é o que diz respeito às *visitas de inspecção* ou de *apoio técnico* realizadas por responsáveis de entidades oficiais. Estas, são muito raras, constatando-se que nos dois anos que antecederam o estudo, 42% dos jardins de infância não receberam nenhuma visita. É, assim, preocupante a escassez de medidas que assegurem um controlo de qualidade do trabalho desenvolvido nos nossos jardins de infância.

CONDIÇÕES DE APOIO SOCIO-EDUCATIVO: HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO, REFEIÇÕES E INTERACÇÃO COM OS PAIS

*necessidades
das famílias*

Considerando a dimensão socio-educativa do jardim de infância, é de salientar que as estruturas privadas, sejam ou não lucrativas, em contraste com os jardins de infância da rede pública, estão organizadas de forma significativamente mais compatível com as necessidades das famílias, nomeadamente nos seguintes aspectos:

horário

- Em média, o *horário de funcionamento* das primeiras corresponde em número de horas por dia ao dobro do que se pratica nos jardins de infância oficiais (o número médio de horas/dia é de 10.8 h para 5.3 h).

refeição

- *Fornecimento de refeições*, nomeadamente, o almoço, é uma resposta existente na grande maioria das estruturas privadas, enquanto que isso acontece apenas num número muito reduzido das estruturas oficiais.

Embora as crianças que frequentam os jardins de infância oficiais tendencialmente sejam oriundas de famílias pertencentes a classes sociais média e média baixa, são estas estruturas que dispõem de condições de apoio menos favoráveis para as famílias. Em contrapartida, as estruturas privadas, onde predominam crianças de classes sociais alta, média alta e média, oferecem às famílias condições bem

mais favoráveis. Este é seguramente um dos factores responsáveis pela maior procura das estruturas privadas por parte das famílias. Tal como está previsto na actual legislação é urgente a execução de medidas que levem a alterar esta situação.

No que se refere à *interacção com os pais*, verificou-se que os jardins de infância da rede pública tendem a realizar maior número de reuniões de pais ao longo do ano (em média 3.25) do que as estruturas privadas (em média 1.6), bem como, a realizarem mais visitas a casa, embora estas sejam pouco usuais. Contudo, nenhum destes valores apresenta diferenças estatisticamente significativas.

*interacção
com os pais*

A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS JARDINS DE INFÂNCIA ATRAVÉS DA ECERS

Passamos a apresentar uma análise de alguns resultados obtidos na Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil para os quatro grupos de Jardim de Infância, tomando como referência os critérios de cotação da ECERS, onde podemos diferenciar três níveis distintos de qualidade:

- **Valores inferiores a 3** indicam a inexistência de condições mínimas em relação a questões de segurança e salubridade, apoio efectivo e encorajamento das aprendizagens por parte dos adultos. São portanto indicadores de má qualidade;
- **Valores iguais ou superiores a 3 e inferiores a 5** revelam a existência de condições mínimas, sendo indicadores dum nível de qualidade suficiente;
- **Valores iguais ou superiores a 5** indicam boas condições ou seja, condições **desenvolvimentalmente adequadas**.

A nota média total da ECERS obtida no conjunto dos jardins de infância estudados foi de 4.15, constatando-se que os quatro grupos de jardins de infância obtêm resultados muito equivalentes na escala global, como se pode verificar no quadro 2. De acordo com os critérios acima referidos, na quase totalidade dos jardins de infância (97%) as condições mínimas (ou suficientes) de funcionamento estão asseguradas. Por sua vez, é de salientar que não foram identificados jardins de infância com notas inferiores a 3, o que aponta para a inexistência de unidades de educação pré-escolar sem condições mínimas de funcionamento. No entanto, apenas 3% dos jardins de infância da nossa amostra obtêm

*qualidade
média
dos jardins
de infância*

uma nota igual ou superior a 5, o que não deixa de ser preocupante, pois estamos perante um número extremamente reduzido de jardins de infância considerados com condições desenvolvimentalmente adequadas.

VALORES MÉDIOS OBTIDOS NA ECERS PARA CADA GRUPO DE JARDINS DE INFÂNCIA

QUADRO 2²⁴

ECERS/7 Sub-escalas	TIPOS DE JARDINS DE INFÂNCIA				Teste de Sheffé
	1	2	3	4	
	Oficiais met.	Oficiais n/met.	S/fins Lucrat.	C/fins Lucrat.	
1. Rotinas/Cuidados Pessoais	4,41 <i>0,62</i>	4,57 <i>0,75</i>	4,95 <i>0,69</i>	4,66 <i>0,81</i>	NS
2. Materiais e Mobiliário	4,73 <i>0,59</i>	4,49 <i>0,72</i>	4,55 <i>0,70</i>	4,34 <i>0,73</i>	NS
3. Linguagem e Raciocínio	4,12 <i>0,77</i>	4,31 <i>0,77</i>	4,30 <i>0,62</i>	4,47 <i>0,75</i>	NS
4. Motricidade Grossa e Fina	4,19 <i>0,51</i>	4,09 <i>0,76</i>	4,38 <i>0,39</i>	4,40 <i>0,64</i>	NS
5. Actividades Criativas	4,18 <i>0,54</i>	4,12 <i>0,51</i>	4,18 <i>0,60</i>	4,02 <i>0,74</i>	NS
6. Desenvolvimento Social	3,60 <i>0,46</i>	3,61 <i>0,75</i>	3,69 <i>0,59</i>	3,67 <i>0,72</i>	NS
7. Necessidades dos Adultos	3,25 <i>0,80</i>	2,86 <i>0,82</i>	4,23 <i>0,84</i>	4,19 <i>1,16</i>	G3,G4> >G1,G2
ECERS TOTAL	4,08 <i>0,382</i>	4,01 <i>0,54</i>	4,30 <i>0,48</i>	4,22 <i>0,63</i>	NS

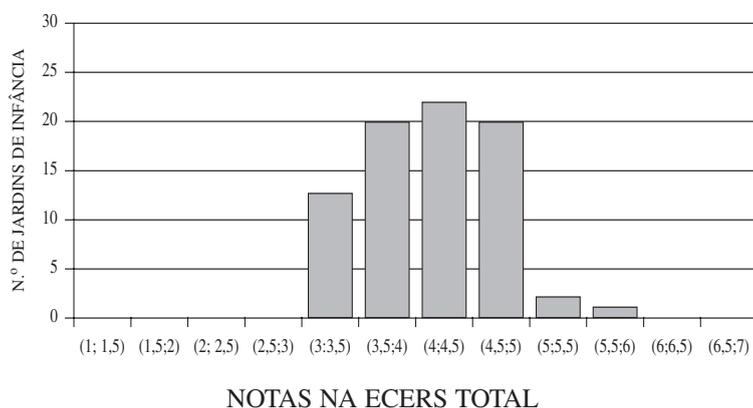
Mesmo quando considera que notas iguais ou superiores a 4,5 já indicam uma boa qualidade, a percentagem de jardins de infância abrangidos continua ainda a ser reduzida. Tendo como base esse critério, são 28 os jardins de infância com condições consideradas desenvolvimentalmente adequadas, isto é, 32% da amostra total.

- Estes dados podem ser complementados com a leitura da Figura 3 onde se apresenta a distribuição dos 88 jardins de infância com base nos resultados obtidos na Escala Total da ECERS (valores médios).

²⁴ Em itálico é indicado o valor respectivo do desvio padrão.

DISTRIBUIÇÃO DOS JARDINS DE INFÂNCIA A NÍVEL DOS RESULTADOS OBTIDOS NA ESCALA TOTAL

FIGURA 3



- Considerando os quatro grupos de jardins de infância, efectuaram-se análises de variância a nível das notas médias obtidas para a escala global (ECERS Total), para as sete sub-escalas e para cada um dos 37 itens.²⁵

Nas cinco primeiras sub-escalas, os valores médios obtidos situam-se próximos do “4”, não se observando diferenças significativas entre os quatro grupos de jardins de infância.

A sub-escala 6, referente ao **“Desenvolvimento Social”**, também não revela diferenças significativas, obtém porém resultados médios ligeiramente inferiores aos das sub-escalas anteriores (pontuações inferiores a 4). Há dois itens que parecem concorrer para esta situação, nomeadamente o item 28 “espaço para estar sozinho” e o item 31 “perspec-

*desenvolvimento
Social*

²⁵ A fim de se verificar quais os grupos que diferiam, ou não, entre si, procedeu-se à análise dos contrastes entre grupos utilizando o teste de Scheffé ao nível de 95%.

tivação multicultural”. O primeiro, que diz respeito ao espaço que existe na sala do jardim de infância para a criança poder estar sozinha sem sofrer a intrusão de outros, tem a cotação próxima de 3 nos diferentes grupos de jardins. O segundo item, que avalia o cuidado que a educadora tem em incluir no seu trabalho materiais e actividades alusivas a outras etnias, religiões e culturas, aparece como um aspecto pouco valorizado nos jardins de infância, obtendo como pontuação média valores entre 1,56 e 2,13

adultos

A sub-escala 7 — **“Necessidades dos Adultos”** — é a única que revela diferenças significativas entre os quatro grupos de jardins de infância, apresentando os jardins de infância particulares valores significativamente superiores aos oficiais no que diz respeito a um conjunto de necessidades dos adultos, quer em termos de necessidades dos profissionais e de conforto pessoal quer do tipo de resposta dada às necessidades dos pais e à promoção das suas competências. Enquanto que nos jardins de infância privados (com e sem fins lucrativos), os valores médios são superiores a 4, nos jardins de infância oficiais (metropolitanos e não metropolitanos) verificam-se valores significativamente mais baixos, próximos do valor 3. No item 34 “*área pessoal do adulto*” (existência de áreas específicas para os adultos, tais como salas de estar, quartos de banho, cacifos, etc.), os jardins de infância privados sem fins lucrativos ($\bar{X} = 4,45$) obtêm resultados significativamente superiores aos jardins de infância oficiais não metropolitanos ($\bar{X} = 2,73$). No item 36. “*área do encontro de adultos*” (que avalia a existência, grau de adequação e disponibilidade duma área para encontros e reuniões), verifica-se diferenças significativas entre os jardins de infância privados (grupos 3 e 4) e os jardins de infância oficiais (grupos 1 e 2), em que os primeiros obtêm cotações de 5,11 e 4,64 e os segundos valores de 3,11 e 2,23, respectivamente. Por último no item 35, que avalia as “*oportunidades de desenvolvimento profissional*” (é que avaliada a existência duma boa biblioteca profissional, de reuniões de equipa regulares dum plano de formação em serviço), os jardins de infância privados sem fins lucrativos ($\bar{X} = 3,13$) têm resultados significativamente superiores aos oficiais não metropolitanos ($\bar{X} = 1,96$), enquanto os jardins de infância com fins lucrativos ($\bar{X} = 4,00$) obtêm cotações

significativamente superiores aos jardins de infância públicos metropolitanos e não metropolitano ($\bar{X} = 2.17$ e $\bar{X} = 1.96$, respectivamente). O facto da pontuação atribuída a este item estar condicionada pela existência duma biblioteca profissional, explica, pelo menos parcialmente, os resultados mais baixos obtidos pelos jardins de infância oficiais, em que raramente existem bibliotecas desta natureza.

Uma análise mais detalhada indica-nos que algumas das diferenças verificadas a nível desta sub-escala e dos seus itens se relacionam com a existência de aspectos estruturais e organizativos distintos dos nossos jardins de infância privados e públicos.

O facto dos jardins de infância públicos serem geralmente de pequena dimensão e/ou funcionarem numa escola do ensino básico pretendendo atender um menor número de crianças num horário mais restrito, explica, em parte, condições de espaço e equipamento menos favoráveis para educadoras e pais. Pelo contrário, os jardins de infância privados sem fins lucrativos funcionam, frequentemente, em edifícios de maiores dimensões, onde também existem outros serviços (por exemplo, creches, actividades de tempos livres, etc.), dispondo de mais condições para dar resposta às necessidades dos pais e do pessoal que aí trabalhe.

No entanto, uma análise ao nível dos 37 itens mostra existirem mais alguns aspectos em que os quatro grupos de jardins de infância se diferenciam. Para uma análise mais detalhada sobre esses dados poderão consultar-se as obras sobre o I.C.C.E. anteriormente referidas.

CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

Apresentamos em seguida algumas conclusões e reflexões que poderão contribuir para melhorar a qualidade da educação pré-escolar em Portugal, relacionadas quer com os aspectos estruturais (espaço, *ratios*, formação de educadoras, etc.), quer com os processuais e interactivos, tal como foram equacionados pela ECERS.

No sentido de melhor entendermos a influência das variáveis estruturais na determinação dos níveis de qualidade expressos pela ECERS, quer na escala global quer ao nível das suas sub-escalas, efectuou-se uma análise de regressão múltipla. Nesta análise foram considerados apenas os jardins de infância da zona metropolitana ($n = 66$), por ser aqui onde os três tipos de jardins de infância (rede pública, privados com e sem fins lucrativos) estão representados simultaneamente. Equacionemos, pois, os aspectos que nos parecem mais relevantes e que carecem de especial atenção por parte das autoridades.

Do conjunto dos factores analisados, a “*área da sala de actividades*” surge como o factor de maior peso na nota global ECERS, seguindo-se, “*o número de anos de trabalho da educadora no jardim de infância*” (as salas em que a educadora está há mais tempo tendem a obter melhores resultados); “*a influência da região*” (norte/sul), onde os jardins de infância da Grande Lisboa obtêm tendencialmente melhores resultados do que os do Grande Porto; e, por último, “*o número de horas despendidas pela educadora na planificação das actividades*”.

Por sua vez, a “*área da sala de actividades*” é ainda a variável com maior influência nos resultados de quase todas as

sub-escalas da ECERS. É ainda de referir que a variável público/privado é outro factor de influência nas notas obtidas em duas das sub-escalas da ECERS: Rotinas/Cuidados Pessoais e Necessidades dos Adultos. Estas sub-escalas são aquelas que melhor avaliam os recursos oferecidos por todo o jardim de infância, não se limitando aos recursos específicos da sala de actividades. Os jardins de infância privados estão preparados para funcionarem durante um período de tempo mais alargado e para atenderem um maior número de crianças e um leque etário mais vasto, o que pode implicar um maior investimento em determinado tipo de estruturas de apoio, quer às crianças quer aos profissionais, do que aquilo que se passa nos jardins de infância da rede pública.

Como vimos a dimensão da *área* de actividades, intimamente relacionada com a *área* por criança, revelou-se como o factor que maior influência tem na qualidade, porém, constatou-se, também, que num elevado número de instituições ela é insuficiente, não respeitando as indicações oficiais, o que à partida vai limitar a organização de actividades desenvolvimentalmente adequadas.

Outros factores igualmente determinantes na qualidade e que convém ter em conta a nível do planeamento são a formação em serviço das educadoras, o número de horas que estas despendem na preparação das actividades com as crianças e ainda as condições de afectação das educadoras aos jardins de infância, de modo a diminuir a acentuada mobilidade que se verifica, sobretudo na rede pública.

*assimetria
de horários*

A necessidade de prolongamento de horários nos jardins de infância das estruturas oficiais é, como foi referida, mais um aspecto que importa realçar. A desigualdade verificada a este nível entre estruturas públicas e privadas conduz a assimetrias de frequência indesejáveis. O mesmo se pode dizer acerca dos diferentes serviços adicionais que certas estruturas pré-escolares oferecem, tais como o prolongamento dos horários, as refeições, os serviços sociais e outros. É urgente equilibrar este tipo de assimetrias sob risco do sistema se tornar de difícil controlo.

Não gostaríamos de terminar esta análise sem referir alguns aspectos a nosso ver cruciais, sobretudo a médio e a longo prazo.

Há que ter em conta o baixo número de crianças com necessidades educativas especiais atendidas nas estruturas pré-escolares, o que contraria a política inclusiva a que Portugal se comprometeu em convénios internacionais. Na realidade segundo os dados obtidos, constata-se uma baixa percentagem de crianças integradas nos nossos jardins de infância.

atendimento de crianças com necessidades educativas especiais

No que diz respeito ao número de salas com crianças de outras nacionalidades, verifica-se que apenas um grupo restrito recebe este tipo de crianças. Num futuro próximo, a concretizar o desejado aumento da rede pré-escolar e tendo em conta as necessidades já existentes às quais se vêm juntar as progressivas vagas de emigrantes de diferentes nacionalidades (e etnias) que ocorrem ao nosso país, este é um aspecto importante a ter em conta pelas autoridades.

Finalmente, a existência de valores elevados nas listas de espera dos diferentes tipos de estabelecimentos, vem reforçar a necessidade do aumento da rede e a readequação da já existente.

aumento da rede

Por último, retomando os aspectos processuais e interactivos, gostaríamos de recordar que eles são os principais motores do desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas: social, emocional, cognitiva, estética, etc.. Os jardins de infância da nossa amostra apresentam uma qualidade homogénea na ECERS, revelando na sua quase totalidade valores indicativos de uma *qualidade suficiente*, sendo muito baixo o número de jardins de infância com uma *qualidade considerada desenvolvimentalmente adequada* (valores superiores a 5).

Isto, leva-nos a reflectir acerca da adequação dos nossos jardins a populações em desvantagem ou de risco. O aumento progressivo, mesmo nos países ditos desenvolvidos, de manchas cada vez maiores de populações em risco, em desvantagem ou mesmo nos limiares da pobreza, obriga a que para além de medidas macro-económicas e políticas

alta qualidade para populações em risco

para a alteração destas situações, os diversos sistemas de saúde, de educação e de segurança social tenham de tomar medidas adequadas para responder às necessidades destas populações. Assim, no sistema educativo em geral e na educação pré-escolar em particular, os aspectos de qualidade tornam-se cruciais pois como já vimos só programas pré-escolares de qualidade podem alterar este estado de coisas.

E terminamos citando uma autora que sintetiza de uma forma clara os aspectos que acima salientámos:

“Necessitamos de um ambiente sadio e seguro que encoraje interações positivas e que desperte nas crianças o desejo de explorar ...”. E, mais adiante, acrescenta “... Os melhores indicadores de alta qualidade em educação pré-escolar são: um baixo número de crianças por adulto, um melhor nível de formação das educadoras e demais pessoal, e responsáveis por estabelecimentos com uma razoável experiência no cargo. O vencimento das educadoras, o seu nível educacional e a sua formação específica foram aquelas características encontradas nos estabelecimentos pré-escolares que melhor distinguiram cuidados de fraca, medíocre e boa qualidade” (Cryer, 1996).²⁶

²⁶ Cryer, D. (1996). Frank Porter Graham Child Development Center. University of North Carolina at Chapel Hill. Annual Report.

ANEXO I

AS 7 SUB-ESCALAS DA ECERS

1. **Rotinas e cuidados pessoais.** Abrange todas as rotinas associadas ao conforto, saúde e bem estar das crianças (Ex.: condições sanitárias e de higiene, descanso e refeições).
2. **Materiais e mobiliário para as crianças.** Refere-se à forma como o material e o mobiliário estão organizados, à sua manutenção e ao modo como são rentabilizados na utilização regular com as crianças.
3. **Experiências de linguagem e raciocínio.** Refere-se à forma como os materiais, as actividades e as interacções criança-criança ou criança-educadora são utilizados na promoção das competências de comunicação e na aprendizagem das relações básicas (Ex: medida, causalidade, tempo, etc).
4. **Actividades de motricidade grossa e fina.** Refere-se às actividades que exercitam a musculatura fina, as quais fazem normalmente apelo à coordenação oculo-motora, sendo por essa razão vulgarmente apelidadas de actividades perceptivo-motoras e, ainda, as actividades de motricidade global, ou seja, aquelas que exercitam a musculatura grossa.
5. **Actividades criativas.** Abrange toda a gama de actividades artísticas como teatro, construção com blocos e de uma maneira geral, todas as actividades que se caracterizam por serem flexíveis, abertas e não fazendo apelo a resposta do tipo certo-errado, permitindo dessa forma às crianças uma variedade de utilizações construtivas dos materiais.

-
6. **Desenvolvimento social.** Refere-se à forma como é promovida uma boa auto-imagem nas crianças e à ajuda que lhes é dada com vista ao desenvolvimento de competências de interacção.
 7. **Necessidades do Adulto.** Refere-se ao espaço e ao equipamento disponíveis para os adultos-chave, educadoras e pais, avaliando ainda o modo como é dada resposta às necessidades profissionais e de conforto do pessoal. Abrange também o tipo de resposta dadas às necessidades dos pais e a promoção das suas competências.

NOTA FINAL:

A equipa que realizou o “Estudo Internacional Sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar”, do qual retirámos os dados para o presente estudo, é constituída por: J. Bairrão (coordenador), Teresa Leal, Ana Madalena Garridas, Isabel Macedo Pinto Abreu Lima, Rosário Morgado e Patrícia Fontes (consultora).

III. Projectos em Educação Pré-Escolar *e Projecto Educativo de Estabelecimento*



NOÇÃO DE PROJECTO

Maria Isabel Lopes da Silva*

○ PROJECTO COMO VISÃO DE FUTURO

O termo projecto é muito utilizado na vida corrente para designar intenções individuais ou colectivas, falamos de projectos de férias, de projectos de sociedade, de projectos de lei.

A palavra projecto vem do latim “projectu” que significa “lançado” relacionando-se com o verbo latino “projectare” que quer dizer lançar para diante. A partir desta raiz latina, a palavra “projecto” pode ter vários sentidos em português: “plano para a realização de um acto; desígnio; tenção; redacção provisória de uma medida qualquer; esboço; representação gráfica e escrita com orçamento de uma obra que se vai realizar; cometimento; na filosofia existencial, aquilo para que tende o homem e é constitutivo do seu ser verdadeiro” (Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora, 1989).

Assim, a palavra “projecto” está ligada à de previsão de algo que se pretende realizar e tem diversas acepções que correspondem a graus diferentes dessa previsão: referir uma intenção ou tenção mais ou menos vaga, corresponder a uma visão mais precisa da sua realização o que implica ter um plano de acção mais ou menos bem definido, constituir, quando se utiliza por exemplo o termo em arquitectura, uma representação clara do que se pretende realizar acompanhada de uma previsão dos recursos.

*previsão
de algo
a realizar*

Em qualquer circunstância, o projecto corresponde ao esboço de uma visão de futuro que se pretende atingir e

* Instituto de Inovação Educacional.

“mesmo quando não há um projecto expresso, projectamos a cada momento aquilo que somos naquilo em que nos queremos tornar” (Kohn, 1982).

Por isso, o sentido da “palavra” projecto em filosofia existencial é importante para a educação em geral, e para a educação de infância em particular, influenciada pelas correntes ditas de pedagogia existencial (Suchodolsky, 1972) que se preocupam com o apoio à realização de cada indivíduo na construção do seu projecto pessoal.

Porque a educação visa influenciar o futuro das crianças e jovens que vão frequentando, ao longo do seu percurso escolar, diferentes estabelecimentos educativos que deverão organizar-se para responder às suas necessidades e interesses e também à evolução da sociedade, fala-se muito em projectos em educação.

*vários
sentidos
de projecto*

No entanto, como o termo projecto pode ter vários sentidos, esta larga utilização não facilita a compreensão do seu sentido e origina algumas indefinições e confusões.

Procura-se, por isso, neste texto, precisar os vários sentidos do termo e os diferentes contextos da sua utilização em educação, tentando em primeiro lugar distinguir a diferença entre projecto e plano.

PROJECTOS E PLANOS

A elaboração de qualquer projecto, supõe a previsão de um processo que tem como referências:

- um ponto de partida, uma situação que se pretende modificar, um problema que é necessário resolver, uma intenção, uma curiosidade ou um desejo de realizar qualquer coisa que se traduz na decisão de desencadear um

processo. Esta intenção de mudança ou realização corresponde ao “*porquê*” do projecto, à sua razão de existir.

porquê

- a antecipação de um ponto de chegada que significa ter uma ideia do que se quer modificar na situação, das formas de encontrar resposta ao problema, de onde nos levará a realização da intenção ou o desejo. Esta antecipação explica o “*para quê*” do projecto, o sentido do seu desenvolvimento.
- a previsão do processo para se chegar onde se pretende, o que implica prever “*como*” atingir o resultado pretendido.

para quê

como

De facto, a realização de um projecto exige, na escola como na vida pessoal ou social, que este se precise através da elaboração de planos que, correspondendo aos meios de desenvolver o projecto, estabelecem quem faz o quê, quando e quais os recursos necessários. O plano de um projecto terá assim de prever quem são os intervenientes, como se organizam, as estratégias de acção a desenvolver, os recursos necessários, bem como as actividades que permitem concretizar o projecto e o seu desenrolar no tempo, ou seja, sua calendarização.

Mas, se a elaboração de um plano é necessária à realização do projecto não se pode confundir *projecto e plano*. O projecto é “uma intenção de transformação do real, guiada por uma representação do sentido dessa transformação que tem em conta as condições reais de modo a orientar uma actividade (...) O plano corresponde a um momento técnico dessa actividade quando condições, objectivos e meios podem ser determinados com exactidão (...) O plano é apenas uma visão fragmentária e provisória do projecto.” (Castoriadis, 1975: 106).

*projecto
e plano*

Tendo em conta as condições reais, o projecto caracteriza-se por corresponder a uma opção, constituindo “uma trama de escolhas efectuadas entre muitos futuros possíveis, um conjunto de processos para ultrapassar obstáculos” (Kohn, 1982: 121). Por representar uma escolha entre várias realizações

possíveis e por ser norteado por uma intenção, o projecto não se pode limitar à mera execução de um plano pré-estabelecido. Garantir que o plano esteja ao serviço do projecto sem se lhe sobrepor é, aliás, uma das dificuldades do desenvolvimento de projectos em educação (Ardoino, 1984).

A indicação das características gerais dos projectos e dos princípios que lhe conferem sentido permite também indicar outras dificuldades do desenvolvimento de projectos.

CARACTERÍSTICAS COMUNS E FUNÇÕES DOS PROJECTOS

Dado que o projecto não se centra na realização do plano, mas no desenvolvimento de um processo, pode-se dizer que existem três características, com uma relação entre si, que são próprias do projecto e o distinguem de um plano.

flexibilidade

— *Construção progressiva* — o projecto vai-se concretizando através de um processo que tem uma evolução que pode não ter sido inteiramente prevista, desde o início. A flexibilidade do projecto permite ir adaptando os meios aos fins. É esta ideia de construção progressiva que determina que um projecto tenha diferentes fases – concepção, tomada de decisão, planeamento, avaliação – que se interligam pois terão de ir sendo retomadas ao longo do processo que articula a evolução de condições objectivas com escolhas subjectivas.

Porque um projecto tem de ter em conta as condições objectivas torna-se necessário recolher informações que permitam conhecer melhor a situação ou definir com mais clareza o problema, inventariar os recursos disponíveis e os que se poderão disponibilizar, realizar balanços periódicos que permitem introduzir correcções no processo. É face a esses condicionalismos objectivos que se situam as decisões subjectivas: a escolha de soluções mais adequadas, as

formas de rentabilizar as potencialidades e de ultrapassar as dificuldades de modo a chegar onde se deseja.

São estas etapas, esclarecidas pela recolha de informação necessária para desenvolver e corrigir o processo que se designa por metodologia de projecto.

— *Situação num tempo e espaço determinados* — o sentido do projecto decorre do contexto específico em que se desenvolve. Podem-se realizar projectos semelhantes, mas nunca iguais em locais e momentos diferentes.

contexto específico de desenvolvimento

Cada contexto tem, num determinado momento, características próprias que são em parte determinadas pelo seu passado, ou seja, pela sua história anterior.

Porque o projecto adquire sentido em relação a um determinado momento dessa história, pode dizer-se que a sua evolução, situando-se no presente, tem em conta o passado, e aponta para o futuro que pretende influenciar. O projecto tem, assim, uma dimensão temporal que articula passado, presente e futuro, num processo evolutivo que se vai construindo.

articulação passado, presente e futuro

— *Mobilizador/dinamizador* — porque corresponde a um desejo, intenção ou interesse, o projecto tem uma carga afectiva e é marcado por um empenhamento e compromisso que também o distinguem da mera realização do plano.

empenhamento de um grupo

Quando um projecto é partilhado por um grupo, situação mais comum dos projectos em educação, torna-se necessário que o projecto articule diferentes projectos pessoais que ganham uma outra dimensão ao integrarem-se no projecto colectivo.

Como consequência destas características o projecto surge ligado a determinadas perspectivas e funções que são importantes em educação:

- *globalização* — as diversas acções e actividades de um projecto tomam sentido em relação a uma finalidade que as ultrapassa e integra. Daí a importância que os diferentes momentos de concretização do projecto sejam coerentes com a finalidade e sentido do projecto;

conjunto de acções com uma finalidade

*influenciar
o futuro*

— *autonomia* — ao ter como finalidade a introdução de mudanças reais numa situação, o projecto tem como pressuposto que os intervenientes podem ser os agentes dessa mudança, ou seja, têm capacidade de decidir e de influenciar o futuro que desejam.

Tendo em conta os constrangimentos existentes, o projecto desenvolve-se nos domínios de liberdade e de poder de decisão de um indivíduo ou grupo. Nos projectos colectivos esta autonomia está intimamente ligada à:

*construção
colectiva*

- *participação* — a contribuição dos vários intervenientes para a concepção, decisão, execução e avaliação do projecto torna-se necessária para que se traduza por uma construção colectiva. Esta colaboração num processo interactivo apoia-se em formas de negociação que permitem enriquecer e alargar o desenvolvimento do processo e conseguir melhores resultados.

Estes princípios que fundamentam o desenvolvimento de um projecto remetem para a sua elaboração ideal, enquanto processo globalizante, baseado na autonomia e na participação, mas apontam também para algumas dificuldades na sua concretização.

DISTINGUIR PROJECTOS EDUCATIVOS

A partir destas características comuns aos projectos e dos princípios que lhes estão subjacentes podemos distinguir tipos de projectos em educação de acordo com:

*formas de
participação*

- *quem participa e como* — os projectos podem diferenciar-se de acordo com a pessoa ou pessoas que o concebem, toma(m) a iniciativa de o realizar, que participam na sua execução e, ainda, segundo as formas que toma essa participação;

- *visão mais ou menos clara de onde se pretende chegar* — sendo todo o projecto orientado por uma intenção e uma previsão de onde se pretende chegar que dá sentido ao processo flexível e à sua evolução, o estado final pode estar mais ou menos definido à partida; *definição à partida*
- *a complexidade do processo* — a realização de um projecto pode exigir um menor ou maior número de etapas e um tempo de duração mais ou menos longo, envolver um maior ou menor número de participantes. *número de etapas/ tempo de duração*

Estas características e formas de distinguir projectos precisam-se e concretizam-se numa análise de diferentes projectos que se realizam na escola, permitindo em primeiro lugar distinguir dois grandes tipos:

- *projectos educativos ou pedagógicos do(s) educador(es)* que visam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Havendo quem distinga os projectos educativos que acentuam os aspectos formativos da educação e os projectos pedagógicos mais ligados à aprendizagem, esta distinção faz pouco sentido na educação pré-escolar em que as duas vertentes estão intimamente ligadas. Este tipo de projectos, de âmbito mais restrito, implicam directamente educadores e crianças, embora possam ter a colaboração de pais e outras pessoas da comunidade, que contribuem como recursos do processo de aprendizagem. *projectos educativos ou pedagógicos do(s) educador(es)*
- *projectos educativos de escola* ou projectos educativos de estabelecimento que dizem respeito à organização do estabelecimento educativo. Estes projectos, de âmbito mais alargado, implicam todos os intervenientes que directa ou indirectamente têm a ver com a educação das crianças num determinado contexto organizacional: os profissionais que trabalham num ou vários estabelecimentos educativos, os pais, as instituições e serviços da comunidade que podem contribuir para as finalidades da escola e o processo educativo desenvolvido num ou num conjunto de estabelecimentos. *projectos educativos da escola*

OS PROJECTOS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

ORIGEM DOS PROJECTOS

Para compreendermos os projectos que se realizam na escola temos que ter em conta a tradição pedagógica. Em contextos escolares, os projectos foram introduzidos, no início do século, a partir de propostas de pensadores americanos como Dewey e Kilpatrick que foram aplicadas por Parkhurst (plano Dalton) e Washburn (plano Wintetka). A introdução de projectos em contextos escolares está ligada ainda, na Europa, ao movimento designado como “Escola Nova” e às suas concepções de aprendizagem activa “pela vida e para a vida” que se traduziram na obra de Décroly, Cousinet e Freinet, “no método dos complexos” desenvolvido na União Soviética.

Todas estas propostas tinham em comum demarcar-se de uma concepção “tradicional” do ensino orientado pelo professor para adoptar processos educativos mais centrados na aprendizagem dos alunos e nos seus interesses, permitindo uma articulação entre diferentes áreas e domínios do saber.

*articulação
de domínios
do saber*

Visando o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, os projectos pedagógicos permitem integrar um conjunto diversificado de actividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação.

*visar o
desenvolvimento
e aprendizagem
dos alunos*

Os vários projectos que, ao longo do ano, se desenvolvem com um grupo de crianças inscrevem-se num processo educativo mais geral que deverá articular os projectos de vida dos intervenientes: o projecto de cada criança e o projecto do educador.

DOS PROJECTOS INDIVIDUAIS AOS PROJECTOS COLECTIVOS

*projecto
de cada criança*

Cada criança, como sujeito do processo educativo, vai implicitamente desenvolvendo um projecto que tem como referência o seu desejo de crescer e aprender. Este projecto é influenciado pelo meio em que vive, cabendo à escola partir dos interesses e saberes de cada criança para os ampliar e diversificar, despertando novos interesses e fomentando a curiosidade e desejo de aprender.

*projecto
profissional
do educador*

Também, cada educador tem um projecto profissional próprio que se baseia nos seus valores e concepções educativas e se traduz nas estratégias e práticas que utiliza. Este projecto vai evoluindo com a experiência adquirida ao longo do percurso profissional do educador e concretiza-se, em cada ano, no plano de acção que se propõe desenvolver com um determinado grupo de crianças.

Da concretização desse plano fará parte uma determinada forma de organizar o espaço e materiais da sala, de distribuir o tempo ao longo do dia e da semana, de prever oportunidades e experiências educativas para as crianças que, a partir dos materiais disponíveis, poderão realizar diversas actividades que se tornam educativas, quando são realizadas com um sentido.

Para designar estas actividades intencionais Bronfenbrenner (1979) utiliza a expressão “actividades molares” “que possuem uma duração própria que é percebida como tendo um significado ou intenção para os participantes”.

*articulação
do projecto
do educador
com os projectos
das crianças*

Acrescenta o mesmo autor que “o potencial de desenvolvimento de um ambiente pré-escolar depende da forma como os adultos educadores criam e apoiam oportunidades para o envolvimento em actividades molares e estruturas interpersonais progressivamente mais complexas, de acordo com o desenvolvimento da criança e que permitam um equilíbrio do poder para que cada criança possa introduzir as suas próprias inovações”.

Neste processo, realização de actividades intencionais progressivamente mais elaboradas, cada criança terá, provavelmente, primeiro que explorar os materiais à sua disposição, para depois ser capaz de explicar o que fez e porquê, e, mais tarde, definir melhor a finalidade que tem em vista, prevendo os diferentes passos para a realizar, combinando o processo com outra ou outras crianças, relatando e avaliando o que fez.

Se há autores que consideram estas actividades realizadas com uma intenção, planeadas e avaliadas como correspondendo a projectos das crianças, nem todos estão de acordo, com esta designação por considerarem que estes “pequenos projectos” corresponderiam mais à realização de planos do que à construção progressiva e interactiva que caracteriza o projecto.

Estas actividades intencionais circunscritas e limitadas podem, no entanto, nalguns casos, dar origem a projectos mais complexos que, tendo uma duração mais longa, implicam a previsão de maior número de etapas para chegar ao resultado final e envolvem um maior número de crianças ou, mesmo, todo o grupo.

*actividades
intencionais
e projectos*

De facto, a intervenção do educador deverá permitir o desenvolvimento de projectos complexos que ampliam os saberes das crianças, implicam um conjunto diversificado de oportunidades de aprendizagem e integram a abordagem de diferentes áreas de conteúdo, num processo que ganha sentido por ter uma finalidade global que liga diferentes momentos de concepção, planeamento, realização e avaliação do projecto.

*projectos
complexos*

Se o projecto do educador influencia as oportunidades dadas às crianças para desenvolverem projectos complexos, a participação do grupo decorre da concertação dos projectos de cada criança que ganha sentido no projecto colectivo e no processo cooperativo em que cada criança contribui para a aprendizagem do grupo. O educador pode também alargar a diversidade do processo interactivo, apelando para a participação de outros adultos da instituição e da comunidade que possam enriquecer o projecto com as

*papel
do educador*

suas contribuições. Como em qualquer projecto, o desenvolvimento de projectos educativos com as crianças exige um planeamento aberto que fomenta a participação e autonomia.

DESENVOLVER PROJECTOS COM AS CRIANÇAS

Para situar diferentes maneiras de desenvolver projectos com as crianças importa analisar como surgem e porquê, ou seja, quem toma a iniciativa, quem e como participa, qual o grau de previsão do processo e resultados, com que efeitos na complexidade e duração do processo, o que nos remete para diferentes formas de equilíbrio do poder entre o educador e as crianças. Convém ainda reflectir como estes projectos educativos contribuem para alargar os interesses e saberes das crianças e fomentar a sua curiosidade

*pedagogia
do projecto/
trabalho de
projecto*

Considera-se por vezes que o projecto deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade. Esta perspectiva designada “pedagogia de projecto” ou ainda “pedagogia da situação” diferenciar-se-ia do “trabalho de projecto” em que a iniciativa caberia fundamentalmente ao educador.

*participação
das crianças*

Esta distinção é de certa forma artificial, dado que o educador tem sempre um papel determinante na decisão de desencadear o projecto, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando propostas. Importa sobretudo que se interrogue se está, de certo modo, a “impôr” a sua proposta, motivando as crianças para o desenvolvimento do projecto (e todos os educadores sabem que não é difícil conseguir a adesão das crianças) ou se está, de facto, a dar oportunidade para que as crianças participem real e genuinamente na decisão de desenvolver o projecto, submetendo a proposta à apreciação das crianças que a podem enriquecer ou modificar.

Tendo consciência do papel que desempenha, será também necessário que o educador reflecta sobre as razões e critérios que o levam a decidir apoiar o desenvolvimento de determinado projecto, o que implica distinguir interesses reais de curiosidades momentâneas.

*escolha
do tema*

“No processo de vida de uma classe surgem inúmeras perguntas e curiosidades e mal de nós se as tomássemos todas em consideração, se nos deixássemos levar pelos alunos para qualquer terreno e em qualquer direcção falharíamos porque não teríamos em conta o nosso trabalho de educadores” (Ciari, 1978).

Para o mesmo autor um interesse torna-se válido no plano educativo “quando nele coincidem o impulso e interesse de conhecimento da criança e a perspectiva do professor que sabe que, através de uma determinada investigação, se apresentarão determinados problemas conteúdos culturais, determinados horizontes novos”.

Para decidir o que é mais importante e relevante, o educador deverá observar as crianças, estando atento ao que dizem e fazem, às suas reacções e propostas, às situações que apresentam potencialidades educativas.

O terceiro texto desta colectânea ilustra o desenvolvimento de um projecto que surge de uma situação cujas potencialidades educativas são reconhecidas pelo educador que leva as crianças a porem em comum o que já sabem sobre o assunto, colocando questões que permitem definir melhor o problema e proporcionando ocasiões de recolha de mais informação no sentido de alargar esses conhecimentos. A investigação realizada vai sendo registada, o que permite que as crianças avaliem o que aprenderam e vão explicitando o que gostariam de saber mais.

*alargar os
conhecimentos*

Quando o projecto for proposto pelo educador, importa que este preveja diferentes possibilidades de aprofundamento que serão desenvolvidas de acordo com os interesses das crianças que, a partir do que já sabem, planeiam o que querem saber mais, definindo progressivamente o desenrolar do processo e os resultados a atingir (Katz & Chard, 1997).

*prever
diferentes
possibilidades de
desenvolvimento*

*processo
de investigação*

No entanto, a partilha de poder entre o educador e as crianças não se situa apenas na decisão de desencadear o processo, mas também durante a sua realização. Todo o planeamento do processo e dos resultados a atingir pode ser partilhado com as crianças, o que supõe que o educador não é a única e principal fonte de saber, mas um mediador na procura de novos conhecimentos que vai também apoiando o seu registo e sistematização. Porque se trata de fomentar a curiosidade das crianças e de construir novos saberes pode-se estabelecer um paralelismo entre o projecto pedagógico e o desenvolvimento de um processo de investigação que parte de um problema que é preciso definir melhor para decidir como se pode resolver, o que determina o levantamento de hipóteses que vão orientar a procura de novos conhecimentos, através de um percurso que não está inteiramente determinado à partida e se vai progressivamente construindo. Para organizar este percurso torna-se necessário registar o que se vai fazendo e sistematizar o que se foi aprendendo para, finalmente, poder partilhar com outros o processo e os resultados.

Dado que os projectos são processos complexos que comportam diversas etapas, o processo de planeamento e avaliação é necessariamente relançado pelo educador que deverá ter em conta as capacidades das crianças e o interesse demonstrado.

*partilhar
o processo
e os saberes
adquiridos*

Para responder aos interesses reais mas diversificados das crianças, o projecto deverá apenas envolver o pequeno grupo que está interessado. Mas, para que os saberes construídos por esse pequeno grupo possam contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todo o grupo, o processo desenvolvido e os saberes adquiridos deverão ser comunicados e partilhados com as crianças que não participaram directamente no projecto.

Poderá ainda haver um tema suficientemente importante e significativo para mobilizar todo o grupo, o que não significa que todas as crianças realizem as mesmas ou actividades semelhantes, mas que o processo desenvolvido por cada grupo contribua para uma finalidade comum.

Na perspectiva de flexibilidade que caracteriza o projecto, a sua duração pode ser variável bem como o tempo que lhe é consagrado no quotidiano. Iniciar um projecto não significa que, em cada dia, todas ou algumas actividades se tenham necessariamente de se relacionar com ele. Também numa sala de jardim de infância poderá haver simultaneamente vários grupos a desenvolver projectos diferentes.

A organização destas dinâmicas caberá ao educador que terá em conta que é próprio do conceito de projecto: contribuir para a autonomia das crianças e do grupo. Facilitar essa autonomia supõe que as crianças se apropriem do processo e, de certa forma, aprendam a projectar. Esta aprendizagem exigirá que tenham oportunidade de participar frequentemente na construção de projectos, mais ou menos complexos, em que interagem com outras crianças do pequeno grupo que desenvolve o projecto, outras crianças da sala ou de outros grupos e também com outros adultos da instituição (educador, auxiliar de acção educativa) e ou da comunidade — pais, avós e outros membros da comunidade — que podem contribuir para alargar os conhecimentos das crianças e diferenciar as trocas e interacções que o projecto possibilita.

*aprender
a projectar*

A dinâmica decorrente da realização de projectos pertinentes, a possibilidade de participação das crianças, alargará os seus interesses e curiosidade. A observação atenta da educadora facilitará o aparecimento de novos projectos que se podem ir encadeando ao longo do ano.

A característica de construção progressiva do projecto, que implica um processo participativo de partilha do poder e de decisão conjunta na procura de novos saberes, distingue o projecto de outro tipo de actividades globalizantes que se realizam nos jardins de infância e que são fundamentalmente orientadas pelo educador. Trata-se de processos habitualmente designados por:

*projectos
e actividades
globalizantes*

- centros de interesse — que na sua concepção original proposta por Décroly correspondem a assuntos que se consideram importantes para a vida humana e social: habitação, alimentação, etc. Estes temas são propostos

pelo educador que decide e orienta, de forma sistemática, o conjunto de actividades com ele relacionadas, havendo pouca ou nenhuma ocasião para integrar as propostas e curiosidades das crianças;

- temas de vida — que partem de acontecimentos da vida social e permitem desenvolver um conjunto de actividades, com maior ou menor sentido para as crianças durante um certo tempo. O Natal, o Carnaval, o Inverno, a Primavera constituem alguns exemplos destes temas. Também neste caso é, muitas vezes, o educador que decide e propõe o tema e também as actividades que as crianças deverão realizar, suscitando “artificialmente” a sua curiosidade e não lhes garantindo um real poder de decisão.

Em ambos os casos poderemos dizer que a realização do processo se encontra mais próxima da execução de um plano que de um projecto flexível construído com a participação das crianças.

*reflectir
sobre a
pertinência do
projecto*

Importa, assim, que o educador se interrogue sobre o modo como partilha o seu poder com as crianças e cria um clima democrático de participação no grupo. É ainda necessário que reflecta sobre a diferença entre o tratamento de um tema globalizante e o desenvolvimento de um projecto que tem sentido por se situar num determinado contexto e por mobilizar os interesses das crianças que participam na construção do processo, dando ideias, planeando, avaliando e comunicando o que fizeram e aprenderam.

PROJECTOS PEDAGÓGICOS COLECTIVOS

A designação de projecto educativo ou pedagógico é, por vezes, atribuída à escolha de um tema, realizada no início do ano lectivo, por um grupo de educadores, umas vezes por iniciativa própria outras para corresponder a uma solicitação exterior.

Estes temas que serviriam de base para o desenvolvimento de projectos pedagógicos com as crianças podem partir de questões que se colocam na instituição ou na comunidade, e centram-se, frequentemente, em temas transversais como a educação ambiental, a educação para a saúde etc. Esta escolha, mesmo quando justificada, parece corresponder mais a uma necessidade de trabalho em conjunto dos educadores, que assim encontram uma forma de se organizar e de articular o seu trabalho, do que a interesses ou problemas das crianças.

Nos educadores que trabalham em conjunto com professores do 1.º ciclo, a escolha de um tema está muitas vezes relacionado com Área-Escola, embora as directrizes relativas a esta área curricular não disciplinar, indiquem que, em primeiro lugar, a escolha do tema deve corresponder a uma necessidade do grupo e, só se isto não acontecer, poderá haver um tema único para toda a escola (Despacho n.º 142/ME/90. Anexo art.º 5.º).

Outras vezes a adopção de um tema pedagógico geral para um grupo de educadores trabalhando no mesmo ou em vários estabelecimentos educativos é confundida com o projecto educativo do estabelecimento.

A escolha prévia de um tema que é proposto às crianças pode não ser incompatível com a sua participação real no desenvolvimento do projecto, ou antes de vários projectos com um fio condutor, que poderão coexistir com outros projectos, visto que será difícil e empobrecedor que um tema anual se traduza num só projecto para crianças em idade de jardim de infância.

Também a diversidade dos processos que se desenrolam em vários grupos pode constituir um enriquecimento para a aprendizagem das crianças facilitando a troca e a comunicação, bem como o trabalho em conjunto dos profissionais. No entanto, a escolha colectiva de um tema não se pode confundir, como por vezes acontece, com projecto de estabelecimento.

*projecto
pedagógico
colectivo
e projecto de
estabelecimento*

A confusão entre ambos pode talvez explicar-se porque o desenvolvimento de um projecto pedagógico colectivo exige a previsão de uma organização mais alargada — reuniões entre educadores e outros profissionais da escola para decidir do tema, planear as diferentes contribuições, rentabilizar recursos — e, porque, pode também estar relacionado com opções educativas mais gerais incluídas no projecto de estabelecimento.

No entanto, não podemos confundir o projecto educativo do estabelecimento como projecto de organização da escola, nem a explicitação de opções educativas gerais de um estabelecimento de ensino que fazem parte desse projecto, com os projectos que visam essencialmente o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

*prioridades
educativas
e projectos*

Se, por vezes, as prioridades educativas previstas pelo projecto educativo de estabelecimento podem dar lugar a projectos educativos ou pedagógicos com as crianças, não é indispensável que assim aconteça. Assim, por exemplo, se for importante num determinado contexto, dar particular atenção à educação ambiental, as crianças podem, eventualmente, desenvolver um ou mais projectos relacionados com o tema, mas pode também esta perspectiva educativa ter sobretudo particular relevo no quotidiano do jardim de infância (conservar o ambiente limpo, não desperdiçar os bens naturais, etc.) sem que implique necessariamente o desenvolvimento de projectos pedagógicos com as crianças.

Mas, se pensarmos noutras prioridades possíveis, como por exemplo, fomentar a auto-estima ou a autonomia das crianças, poder-se-á compreender que não é obrigatório que as opções do projecto educativo de estabelecimento se traduzam em projectos pedagógicos específicos, sem por isso deixarem de constituir opções que orientam todo o processo educativo.

Embora a noção de projecto introduza características comuns entre o projecto educativo de estabelecimento e os projectos educativos ou pedagógicos desenvolvidos pelos educadores e crianças, o projecto educativo de estabelecimento tem um âmbito mais vasto, características e finalidades distintas.

O PROJECTO EDUCATIVO DO ESTABELECIMENTO

○ QUE É O PROJECTO EDUCATIVO DE ESTABELECIMENTO?

O projecto educativo de escola ou projecto educativo de estabelecimento ou mais simplesmente projecto de escola ou de estabelecimento, expressão que acentua melhor o seu carácter organizacional, tem uma origem diferente da dos projectos pedagógicos desenvolvidos por educadores e crianças.

A importância do projecto de estabelecimento decorre dos estudos que demonstraram a influência da escola, do seu clima e organização nas práticas dos professores e no que se passa na sala de aula, resultando ainda de uma descentralização política e administrativa que atribui uma maior autonomia aos estabelecimentos de ensino.

Se o projecto educativo de estabelecimento tem, como toda a instituição educativa, a finalidade de favorecer a formação e aprendizagem dos alunos, trata-se, neste caso, de uma finalidade mediata visto que o projecto educativo de escola é basicamente de natureza institucional e política: permitir a auto-organização da escola com a finalidade de responder às necessidades de desenvolvimento interno do estabelecimento, tendo, simultaneamente, em conta as necessidades da comunidade em que está inserido.

*auto-
-organização
da escola*

A função do projecto educativo é servir de referência a uma dinâmica de transformação do estabelecimento educativo que visa em última instância, como refere o documento legal, o benefício dos alunos.

Esta dinâmica compreende uma vertente de desenvolvimento interno do estabelecimento que engloba melhorias na sua organização e gestão, com consequências no seu

*desenvolvimento
interno do
estabelecimento*

funcionamento, em que serão, por exemplo, contempladas as condições de trabalho do pessoal docente e não-docente e a sua formação.

*agrupamentos
de escolas*

A melhoria da qualidade da resposta educativa pode ainda implicar uma articulação entre várias escolas que servem uma mesma população, quer se trate de escolas do mesmo nível de ensino ou de escolas de diferentes níveis educativos que os mesmos alunos vão frequentando sucessivamente e que podem, em conjunto, elaborar um projecto comum. Este é o sentido dos projectos de agrupamentos de escolas, particularmente importantes para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico, sobretudo no caso de escolas muito pequenas. A articulação entre escolas e professores permite beneficiar de um enquadramento mais vasto que facilita a resolução de problemas, a gestão de recursos, e o trabalho em equipa favorável à formação dos professores e com efeitos benéficos na aprendizagem dos alunos.

*participação
de pais
e de outros
membros
da comunidade*

A resposta dada aos alunos tem de ter em conta a comunidade de onde provêm, as suas características e necessidades. Por isso, a elaboração e realização do projecto de estabelecimento implica a participação de pais — que compartilham com a escola responsabilidades directas na educação dos alunos — e de outros membros da comunidade, que tendo uma responsabilidade indirecta nessa educação podem contribuir para o processo educativo — autarquias, instituições culturais, empresas, etc.

As dimensões participativas do projecto permitem-lhe ainda incluir intenções formativas junto da comunidade, através da instauração de procedimentos democráticos locais e de uma reflexão alargada sobre os problemas educativos, que reforçam o papel da escola no desenvolvimento local.

*projectos de
estabelecimento*

De entre as definições de projecto de escola incluídas em textos legais, parece particularmente pertinente a que considera este projecto como “um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos

possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projecto educativo pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como o rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar” (Despacho n.º 112/ME/93 de 23-6)

Como qualquer outro projecto, o projecto de escola constrói-se progressivamente na relação do passado, presente e futuro. Tendo em conta o passado, ou seja, a história da organização, o projecto de escola tem como finalidade prever o seu futuro a médio prazo, de forma a poder dar continuidade e coerência aos planos que se vão realizando anualmente, servindo ainda para enquadrar e dar condições aos projectos mais restritos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e dar sentido às diversas actividades promovidas pela escola.

O esforço de elaboração e reformulação de um projecto de estabelecimento só vale a pena se este se constituir como um instrumento útil para a organização da escola e se tiver o efeito dinamizador e globalizante que caracteriza um projecto.

PARA QUÊ UM PROJECTO EDUCATIVO DE ESTABELECIMENTO?

Cada estabelecimento educativo tem recursos humanos e materiais com características específicas e é também frequentado por crianças diferentes (individualmente e como grupo). As características da instituição influenciam o seu funcionamento e a sua forma de organização própria que deverá responder às necessidades das crianças e às características da comunidade de onde provêm.

De facto, também as comunidades que a escola serve têm uma especificidade que lhes é própria: urbanas ou rurais, com uma determinada história e evolução demográfica, com maior incidência de determinadas ocupações, com recursos diferentes...

*identidade
da escola*

O conjunto das características organizacionais e do meio social em que se inscreve dão a cada estabelecimento uma identidade que tem inevitavelmente uma intenção subjacente - um projecto que está, muitas vezes, implícito.

*explicitar
o projecto
implícito*

A primeira razão para elaborar um projecto de estabelecimento, é explicitar esse projecto implícito, para compreender se, de facto e colectivamente, a organização corresponde ao que é desejado pelos diferentes intervenientes.

Através de uma análise de como a instituição funciona, podemos interrogar-nos sobre: como está a responder ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e a atender as necessidades dos pais? Se as diferentes iniciativas estão articuladas e integradas numa intenção comum ou se existe uma diversidade de iniciativas sem coerência entre si?

Este enquadramento e coerência traduzem-se pela definição de opções e prioridades educativas, o que não significa, como já foi dito, que se traduzam num tema comum para o desenvolvimento de projectos pedagógicos com todos os grupos de crianças.

*melhorar o
funcionamento
da escola*

Tendo consciência de como a organização funciona, pode prever-se como pode no futuro vir a funcionar melhor e reflectir sobre os processos e meios de o conseguir.

*mobilizar
e dinamizar
os diferentes
intervenientes*

Aplicando as características gerais do projecto ao projecto de escola, pode dizer-se que, a um nível da organização, este serve para mobilizar e dinamizar os diferentes intervenientes em torno de uma intenção colectiva: diferentes adultos com responsabilidade na educação das crianças — educadores e outro pessoal da escola, pais e outros membros da comunidade — e também as crianças. O projecto deverá também ser globalizante, integrando esforços e acções, rentabilizando os recursos existentes e procurando novos recursos que existem ou possam vir a existir na

comunidade. O projecto de estabelecimento torna-se assim gerador de uma dinâmica de procura de maior qualidade educativa que supõe uma maior autonomia da escola, garantido-lhe uma maior visibilidade exterior.

POTENCIALIDADES E DIFICULDADES DO PROJECTO DE ESTABELECIMENTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação pré-escolar tem-se caracterizado pela preocupação de responder ao meio social em que cada estabelecimento está inserido e por desenvolver processos de participação da comunidade. A instituição do Conselho Consultivo em estabelecimentos de educação pré-escolar oficiais é de 1979 e, portanto, anterior à gestão democrática preconizada pela LBSE de 1986 para todos os estabelecimentos de ensino.

Esta tradição é favorável à elaboração de projecto de estabelecimento com a participação dos diferentes intervenientes. A diversidade de interesses e concepções de qualidade dos diferentes intervenientes no processo educativo, referida no primeiro texto desta colectânea, coloca inevitavelmente dificuldades aos processos participativos. A participação de todos na elaboração do projecto de estabelecimento pode suscitar conflitos que exigem processos de negociação democrática nem sempre fáceis de concretizar.

participação

*negociação
democrática*

Por outro lado, os jardins de infância e escolas do 1.º ciclo ainda não têm experiência de autonomia que já começou a instaurar-se, desde 1989 (D.L. n.º 43/89 de 3-2), noutros ciclos de ensino. Esta experiência tem mostrado as dificuldades de pôr em prática a autonomia. Estas decorrem, por um lado, da necessidade de uma melhor definição das políticas de descentralização, transferindo maiores competências para as escolas e que foram objecto de diferentes diplomas legais, sendo o D.L. n.º 115/A/98 de 4-5 o último

autonomia

publicado. Por outro lado, também as escolas encontram dificuldades em gerir a sua relativa autonomia, utilizando as margens de decisão de que dispõem.

*desvios ao
projecto de
estabelecimento*

Assim, as análises de projectos de estabelecimento já desenvolvidos por escolas de diferentes níveis de ensino permite verificar que nem sempre este corresponde a um quadro de referência aglutinador e mobilizador do estabelecimento. A partir destas análises, alguns autores (Barroso, 1992; Costa, 1993) agrupam da seguinte forma os desvios mais frequentes:

- projecto sem projecto — projectos que se limitam a enunciar um plano de actividades sem explicitar a intenção que lhes dá sentido;
- projecto por decreto — em que o projecto surge da necessidade de dar resposta a uma exigência do Ministério, apresentar um documento pedido pela entidade de tutela, não sendo visto como uma necessidade ou um instrumento útil para a orientação da escola. Esta forma de elaborar o projecto é também designada por “projecto-ofício”. Uma variante desta forma de elaboração de projecto corresponde à resposta a solicitações exteriores, em que a elaboração do projecto constitui apenas um meio de angariar mais alguns recursos materiais para a escola;
- projecto ghetto — que se centra sobre algumas actividades, consideradas mais interessantes ou inovadoras sem contemplar toda a organização da escola. Poderemos considerar como uma variante desta situação o projecto dito “projecto ocupação” que serve para ocupar alguns professores mais empenhados, mas que não envolve toda a escola;
- projecto mosaico — corresponde a uma junção de diversos projectos sem articulação entre si e sem um sentido que lhe dê coerência, uma espécie de “manta de retalhos” ou “somatório” de projectos como também já tem sido chamada;

- projecto devaneio — que consiste na formulação de um conjunto de intenções vagas sem indicações de qualquer concretização.

Para além destes é ainda referido o “projecto cartão de visita” em que o projecto se destina sobretudo a impressionar e mostrar aos outros uma escola que na prática não existe. Porque estas situações não são só próprias de Portugal, mas também existem noutros países em que este tipo de projectos é ainda relativamente recente, um autor francês (Barbier, 1991) chamou-lhes “projectos-montra”.

Porque os processos participativos não são fáceis acontece também que o projecto de estabelecimento pode ser às vezes, apenas, o “projecto do chefe” sem corresponder a uma elaboração colectiva.

Esta enumeração de desvios ao que deveria ser um projecto de estabelecimento pretende facilitar a reflexão sobre maneiras de fazer.

ALGUMAS PISTAS PARA ELABORAR UM PROJECTO DE ESTABELECIMENTO

Correspondendo à identidade de uma escola ou de um agrupamento de escolas e enquadrando a sua autonomia, não existem receitas de como fazer um projecto de estabelecimento.

Convém, no entanto, lembrar que todo o projecto se caracteriza por uma construção progressiva. No caso de projecto de estabelecimento alguns autores distinguem o projecto como processo — “o tempo e as actividades necessárias à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de orientarem e mobilizarem os diferentes da organização da escola” e o projecto como produto — “uma metodologia e um instrumento de planificação de

*processo
e produto*

longo prazo que enquadra a definição e formulação das estratégias de gestão e do qual decorrem os planos operacionais de curto e médio prazo” (Barroso, 1992:30).

Articular o projecto como intenção, ou seja como processo, e o seu produto que se traduz numa planificação são, também, como vimos, uma dificuldade de qualquer projecto.

No caso de um projecto de escola ou de agrupamento de escolas, a procura desta orientação e intenção pode demorar algum tempo, embora não se possa ficar um ano ou mais à espera de uma definição. Dado que o funcionamento das escolas não pode parar, até terem um projecto bem construído, terá que haver um certo bom senso em encontrar os princípios que dão sentido à vida da escola até o projecto ser considerado concluído. A redacção de um esboço provisório, realizado a partir da análise do que se faz e da inventariação de alguns problemas e situações mais evidentes, poderá orientar a recolha de mais informação e o processo de participação e negociação que deverá estar subjacente à formulação do projecto.

A partir das indicações que se encontram na literatura e de análise de muitos projectos apresentados por jardins de infância e de 1.º ciclo, poderemos dizer que o projecto de estabelecimento compreende várias etapas que, embora formalmente sucessivas, implicam uma inter-acção:

*caracterização/
/diagnóstico*

1. Caracterização/diagnóstico da situação — consiste em recolher as informações necessárias para a elaboração do projecto. Não se trata de fazer um levantamento exaustivo das características da comunidade, nem também de transmitir o que os educadores ou professores pensam daquele contexto social, que, por vezes, não corresponde à situação real, mas sim de recolher os elementos necessários para que a escola possa funcionar melhor e encontrar formas de resposta mais adequadas à comunidade.

Esta caracterização exige também um melhor conhecimento do estabelecimento que não se pode limitar a uma mera inventariação das salas, número de professores e alu-

nos, devendo apontar para os problemas e dificuldades que se colocam ao funcionamento da escola, fundamentalmente os que podem ser resolvidos, para encontrar as melhores maneiras de lhes dar respostas e as prioridades de concretização das soluções.

Acontece, por vezes, que os problemas da escola são atribuídos às características da comunidade (problemas das famílias, do meio, das crianças) que a escola não pode directa e imediatamente resolver. Trata-se, num projecto de estabelecimento, de reflectir como melhorar o funcionamento interno do estabelecimento para dar resposta a esses problemas. A compreensão da história do estabelecimento e a sua evolução permite enquadrar a situação actual e também fornecer pistas para a visão do seu futuro possível.

Finalmente, a caracterização da escola e da comunidade não deverão ser vistas como constituindo uma fase prévia e separada do projecto, antes da qual nada se pode fazer, mas como um momento que se vai desenvolvendo e em que, juntamente com a recolha da informação necessária para tomar decisões, se inicia um processo de participação em que colaboram os vários intervenientes, incluindo as crianças que também podem detectar problemas e ajudar a encontrar formas de solução.

Dar à caracterização uma forma escrita permite debatê-la com os diferentes parceiros, facilitando a procura conjunta das soluções e a participação nas decisões que orientarão o projecto. Esta caracterização do contexto educativo deverá ser incluída no projecto de estabelecimento, visto que constitui o seu fundamento e base de elaboração.

2. Elaboração do projecto — um projecto deverá determinar as prioridades educativas que se justificam naquele contexto, bem como conter as formas de organização da escola que permitem responder às características das crianças e da comunidade. As prioridades da escola deverão ser traduzidas em objectivos que não poderão esquecer as intenções e a previsão de meios de formação do pessoal.

*elaboração
do projecto*

Os “projectos de centro” espanhóis, que correspondem aos nossos projectos de estabelecimento, dão particular impor-

tância à organização curricular e ao modo como cada estabelecimento adapta o currículo nacional, dando prioridade a uma “entrada” para desenvolver todas as outras, encontrando “núcleos geradores”.

Também definem um conjunto de princípios básicos e orientadores que designam por ideário. Em Portugal, são os estabelecimentos particulares que costumam estabelecer um ideário enquanto postulados ideológicos (confessionais ou outros) definidos pela direcção da escola, mas nada impede que as escolas públicas definam os valores fundamentais a promover e os princípios que deverão orientar a acção educativa.

Estes princípios, no ensino público, limitam-se muitas vezes a reproduzir os objectivos contidos nos textos oficiais: Lei de Bases do Sistema Educativo, orientações curriculares, programas definidos para os diferentes ciclos.

Referir, por exemplo, que a finalidade do projecto de estabelecimento é contribuir para a igualdade de oportunidades ou para promover o sucesso escolar são indicações demasiado vagas para orientar concretamente a acção. Importa, assim definir melhor como a escola entende, num determinado contexto, a concretização destes princípios, o que fará para os pôr em prática.

Se a elaboração do projecto deverá ser participada, a sua coordenação e redacção terá de caber a um pequeno grupo que a debaterá com os diferentes intervenientes, para chegar a uma formulação aceite por todos os parceiros.

A intenção orientadora e formativa global do projecto de estabelecimento dá sentido ao regulamento interno que, considerado como o seu complemento, estabelece as regras de funcionamento da escola, os direitos e deveres dos diferentes intervenientes no processo educativo – crianças, pessoal, pais.

Finalmente, o projecto de estabelecimento deve conter a:

*previsão
das formas
de avaliação*

3. Previsão de formas de avaliação — quando e como e por quem deverá ser avaliado e reformulado. A avaliação e reflexão sobre o processo de realização do pro-

jecto educativo de escola são não só necessárias para a sua reformulação progressiva, como permitem também transmiti-lo a outros.

Porque o projecto educativo é um meio não só de orientar a escola, mas de divulgar junto de outros, nomeadamente os pais, a forma como a escola funciona, quais são as suas opções e a sua dinâmica na previsão de um futuro que pretende atingir, é desejável que o projecto seja divulgado e que tenha uma redacção clara e sucinta.

CONCRETIZAÇÃO E REFORMULAÇÃO DO PROJECTO DE ESTABELECIMENTO

As opções gerais da escola ou agrupamento de escolas que serão detalhadas e adaptadas aos diferentes contextos podem implicar uma previsão mais ou menos alargada, mas sempre a médio prazo. O processo de desenvolvimento de um estabelecimento escolar exige uma continuidade, como também se verifica uma certa estabilidade nas características da comunidade a que responde. Mas se o projecto de estabelecimento tem um horizonte temporal mais ou menos alargado, os processos educativos são marcados por anos lectivos que correspondem a modificações na frequência das crianças (saem umas e entram outras) e, logo uma modificação no conjunto dos pais. Haverá também mudança nos professores e no pessoal da escola, bem como poderão surgir outros recursos humanos e materiais no contexto escolar e na comunidade. Todas estas razões, justificam a necessidade de elaboração de um plano anual que permita ir concretizando o projecto de estabelecimento.

A distinção entre projecto e plano, em geral, enquadra também a diferenciação entre projecto de estabelecimento e o plano anual. Este corresponde apenas a um momento parcial de realização do projecto, em que as condições, objetivos e meios podem ser mais bem definidos.

*plano
anual*

reformulação

A realização do plano anual será avaliada em função do projecto e contribuirá também para a introdução de algumas precisões, dando ainda pistas para a sua futura reformulação.

De facto, se o projecto de estabelecimento não pode ser renovado cada ano, os objectivos definidos deverão ir sendo atingidos. Num processo de continuidade e de procura permanente de melhoramento da escola e das respostas à comunidade que serve terão de se encontrar as formas de manter o que já foi conseguido, mas também de encontrar novos objectivos e processos de realização que sejam capazes de continuar a dinamizar a escola e a mobilizar os diferentes intervenientes.

É neste processo interactivo que lhe dá uma dinâmica própria que cada escola ou conjunto de escolas poderão ir construindo uma maior qualidade na educação que proporciona às crianças. Mas, porque o projecto de estabelecimento é um conceito novo cuja realização prática não é fácil nem linear, importa que as escolas que já têm alguma experiência neste domínio a divulguem, não como receita, mas como um contributo que facilite a outras escolas elaboração de projectos próprios que traduzam a sua identidade e autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARDOINO J. (1984). Pédagogie de projet ou projet éducatif? *Pour* n° 94. Março-Abril: 5-13
- BARBIER, J-M. (1991). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- *BARROSO, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In *Canário, R. (org.) Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa. 17-55.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass; London, England: Harvard University Press
- CASTORIADIS C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Editions du Seuil.
- *CARVALHO, A & DIOGO, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- *COSTA, J.A. (1991). *Gestão escolar: Participação Autonomia. Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- *COSTA, J.A. (1993). Para que serve o projecto educativo de escola. In *Correio Pedagógico* n.º 72, Fevereiro; 12
- CIRARI, B. (1976). *Práticas de ensino*. Lisboa: Estampa
- KATZ, L. & CHARD, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KOHN R.(1982). *Les enjeux de l'observation*. Paris: P.U.F
- SUCHODOLSKI, B. (1972). *Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Porto: Livros Horizonte.

As referências marcadas com asterisco podem ser particularmente úteis para aprofundar estas questões.

Relativamente aos projectos a desenvolver com as crianças poderão ainda ser consultados:

LEITE, E., MALPIQUE, M.& SANTOS M.A.R. (1990). *Trabalho de projecto*. vol II. Porto. Edições Afrontamento.

Relativamente aos projectos de escola, poderão também ser consultados:

BARROSO, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: IIE.

BARROSO, J. (1998). *Cadernos PEPT 2000*, n.º 16.

CANÁRIO, R. (1995). *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?* Lisboa. IIE.

LIMA, L. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa. IIE.

IV. Das Perplexidades em torno de um hamster *ao Processo de Pesquisa*

Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal

Teresa Vasconcelos*

*“Penso que só há um caminho para a ciência
ou para a filosofia:
encontrar um problema, ver a sua beleza
e apaixonar-se por ele; casar e viver feliz com ele até que a
morte vos separe – a não ser que encontrem
um outro problema ainda mais fascinante, ou, evidentemente,
a não ser que obtenham uma solução.
Mas, mesmo que obtenham uma solução, poderão então
descobrir, para vosso deleite,
a existência de toda uma família de problemas-filhos,
encantadores ainda que talvez difíceis, para cujo bem-estar
trabalhareis até ao fim dos vossos dias.”*

Karl Popper

Falar de pedagogia de projecto em jardim de infância ou em qualquer outro grau de ensino, é falar numa abordagem pedagógica centrada em problemas. Segundo K.Popper (1992), é este “o caminho para a ciência ou para a filosofia.” Acreditamos ser também este o caminho para uma proposta educativa que prepare crianças e jovens para, dinâmica e criativamente, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro.

*uma
abordagem
pedagógica
centrada
em problemas*

* Departamento da Educação Básica.

N. A. — Este texto foi escrito em 1993 com o fim de ajudar os alunos da Escola Superior de Educação de Lisboa, onde então eu era professora, a aprenderem o que era a abordagem de projecto no Jardim de Infância. Agradeço à equipa de educadores do Jardim de Infância de Benfica 1, bem como à colega da ESE, Conceição Moita, os úteis comentários na elaboração deste manuscrito.

O presente trabalho pretende apresentar uma reflexão sobre os desafios, problemáticas e potencialidades que coloca a aplicação de uma pedagogia de projecto na educação pré-escolar; procura inserir a pedagogia de projecto numa ampla tradição pedagógica que tem as suas origens no pragmatismo de John Dewey; descreve as fases e desenvolvimentos de um projecto na sala de actividades; reflecte o papel do educador como guia e suporte deste processo, bem como a sua responsabilidade pela organização do espaço, tempo e recursos, em permanente negociação com os vários intervenientes. Iluminando esta descrição, utilizarei um exemplo retirado da prática quotidiana de uma educadora de infância.

DAS PERPLEXIDADES EM TORNO DE UM HAMSTER ...

Hamster comum (*cricetus cricetus*) — comprimento do corpo: até 30 cm; cauda até 6 cm. Bolsas nas bochechas: Os “hamsters” alimentam-se de sementes, grãos, raízes, plantas e insectos. No fim do verão armazenam grande quantidade de comida numa rede de túneis que escavam sob a estepe, transportando-a para a toca em bolsas especiais que têm nas bochechas. Sabe-se de “hamsters” capazes de armazenar 10 kg. de alimentos. Durante o inverno hibernam na toca e acordam, a cada passo, para uma refeição (Atlas dos Animais, Ed. Civilização, 1992, pg. 44).

Vou começar por descrever uma situação registada num jardim de infância da rede pública do Ministério da Educação (Vasconcelos, 1995):

*situação
registada
num jardim
de infância*

Rita, a auxiliar de acção educativa, manifesta a sua preocupação à educadora Ana pelo facto de o hamster não comer como o outro hamster que se encontra na sala da educadora Carolina. A Rita está “traumatizada” pela experiência vivida durante as férias de Natal: deslocara-se ao jardim de infância para tratar da limpeza e alimentação do hamster e havia-o encontrado “morto”. Deitou-o fora, juntamente com os restos da comida e telefonara à educadora, em lágrimas, dizendo o sucedido. A educadora acalmara-a e dissera que quando recomeçassem as actividades resolveriam o assunto em conjunto com as crianças. No começo de Janeiro, de regresso ao jardim de infância, a Rita encontra novamente o hamster na grande bacia que lhe serve de habitação. Insiste, perante a surpresa da educadora, que alguém foi comprar outro hamster, que aquele hamster até é diferente, porque “tem as bochechinhas mais inchadas.” E afirma a pés juntos que ele estava morto, “as patinhas

viradas para cima e tudo!” Finalmente, depois de muito inquirir, a Rita chega à conclusão que outra das empregadas da escola havia retirado o hamster “vivo” do caixote do lixo. É evidente que, nessa altura, a educadora havia explicado à Rita que os hamsters hibernavam. O grupo, composto por crianças de 3-4 anos, que gosta imenso do seu hamster, fica curioso com o facto de o hamster hibernar. Quer saber mais sobre a vida e os hábitos dos hamsters.

A educadora limita-se a fazer perguntas e sugestões que levam a que o interesse e motivação das crianças... e da auxiliar Rita, se mantenham vivos. A auxiliar sai da sala e volta passados momentos. Diz que falou com a Gracinda, a outra auxiliar e que ela lhe indicara que havia um livro na escola sobre como tratar dos hamsters. Ana sugere-lhe que traga rapidamente o livro. Volta passados minutos. Não se trata de um livro vulgar mas do “Atlas dos Animais.” Senta-se de imediato na mesa grande onde regularmente o grupo se reúne, e procura a palavra hamster. Não é necessário chamar as crianças. Como que “sugadas” pelo interesse, elas agrupam-se em torno da Rita. Ana, atenta, discreta, envolve as crianças, de forma a que todas possam observar. Silêncio absoluto e grande atenção das crianças. Ana “faz de memória para o grupo”: relembra a experiência da Rita nas férias de Natal, a grande aflição experimentada, o facto de terem regressado de férias e o hamster estar vivo no seu espaço. Conta em pormenor e com ênfase toda a história. As crianças estão presas, suspensas. Rita dá também pormenores, relembrando a sua experiência “traumática”. Processa-se de forma ruidosa, como de costume, a entrada da Tânia com a avó e do Luís com a mãe. Ana diz-lhes para serem discretos e faz então sinal à Rita que começa a ler textualmente e em voz alta, o que o atlas diz sobre o hamster. Entretanto, o Vítor que aparentemente “saíra da situação” indo para a zona onde está o aquário, vem, ansioso, com a notícia de que a tartaruga está entalada no aquário. O Vítor não tinha evidentemente abandonado a situação, limitara-se a estender a sua preocupação à sobrevivência dos outros animais da sala. Ana dá-lhe uma explicação breve para o que está a acontecer. Até o electricista enviado pela junta de freguesia, que está a arranjar os quadros da electricidade, presta atenção, completamente sus-

penso do escadote... e da situação. Está perplexo ao ver um grupo de 3-4 anos que há 10 minutos não arreda pé da mesa onde a Rita lê a enciclopédia. Rita vai buscar o hamster para mostrar aos meninos. A Isa faz festas explicando “que só pode fazer uma pessoa de cada vez uma festinha”, e que “o hamster não gosta de festinhas ao mesmo tempo, senão morde”.

PARA UMA PEDAGOGIA DE PROJECTO

A história da auxiliar Rita, do hamster e das crianças não terminou aqui. Tratava-se de uma situação da vida real a qual gerara a curiosidade intelectual do grupo. A educadora avaliara de imediato o potencial pedagógico daquela situação e ia criando pontos de apoio, de forma a encorajar o grupo de crianças e a Rita no seu processo inquisitivo. A Rita trabalhara claramente na “zona de desenvolvimento próximo das crianças”.¹

*o desencadear
de um projecto*

Este episódio foi apenas o desencadear de uma situação mais prolongada que encerrava em si o potencial de dar origem a um projecto. L. Katz e S. Chard consideram que um projecto é “um estudo em profundidade de um determinado tema” (1989, pg. 2) a ser levado a cabo por um grupo de crianças. Consideram ainda que este estudo é uma pesquisa que se torna do interesse das crianças e que é considerado motivo de atenção por parte dos seus educadores.

Segundo E. Leite, M. Malpique e M. Santos (1989) o trabalho de projecto é uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social.” (pg. 140) W. Kilpatrick (1918), um dos primeiros promotores do então apelidado “Método de Projectos”, considera que a sua essência é a actividade com um fim, com uma intenção globalizante.

¹ Vygotsky (1978) define a zona de desenvolvimento próximo como “a distância entre o grau de desenvolvimento determinado pela resolução independente de problemas e o grau potencial de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas sob a orientação do adulto ou de um companheiro mais experimentado.” (pg.86)

*etimologia
da palavra
projecto*

A palavra *projecto* tem origem no verbo latino “*projicere*” e, na sua etimologia, significa “lançar em frente”. *Projecto* é a “imagem de uma situação ou estágio que se pretende atingir”, é um “esboço de futuro”. Sartre (1960) considera que *projecto* é a orientação da própria vida, a “afirmação do ser humano pela acção”.

Assim, e numa primeira conclusão, poderemos afirmar que a pedagogia de *projecto*, para além de uma metodologia de trabalho, é uma atitude, a espinal medula que perpassa toda a nossa existência. Para um educador poder ensaiar e aplicar a pedagogia de *projecto* tem que deixar que a filosofia de *projecto*, enquanto atitude sistematicamente questionante face ao saber, perpassa a sua vida toda, incluindo as suas interacções não apenas com as crianças, mas com adultos, membros da equipa de trabalho, pais, etc. Esta postura do educador implica uma atitude existencial dinâmica e interrogante.

O educador torna-se co-construtor de conhecimentos num processo de interacção com outros. Segundo N. Denzin, “interacção é agir sobre o outro, ser capaz de uma acção mútua que seja emergente” (1989, pg. 12). Assim, o educador assume os seus próprios saberes e os saberes que os outros possuem, integrando-os dinamicamente nesse processo de conhecimento. O processo de ensino-aprendizagem torna-se assim uma transacção em que todos colaboram. Esta transacção é definida por J. Bruner como “as trocas que se baseiam numa partilha mútua de adquiridos e crenças sobre como é o mundo, como funciona a mente, aquilo que estamos prontos a fazer e como a comunicação se deve processar” (1990, pg. 81). Esta desinstalada postura face à complexidade do quotidiano orientará o educador na forma como “*projecta*” o seu trabalho.

Um educador incapaz de sentido de risco, de aventura, incapaz de calcorrear “a zona de viagem e de exploração, o desconhecido mais ou menos conhecido, o reservatório do novo” (A. A. Moles) não poderá praticar adequadamente uma pedagogia de *projecto*.

UMA VISÃO DA INFÂNCIA

Para além de uma postura radical por parte do educador, a pedagogia de projecto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas. Uma filosofia de projecto apresenta subjacente, portanto, um profundo respeito pela criança. Pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem.

*a criança
como ser
competente
e capaz*

A pedagogia de projecto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, enquanto activação “dos saberes e das competências, das sensibilidades estética, emocional e moral” (Katz e Chard, 1989, pg. 7). Dirige-se à “mente total e ampla da criança, à medida que ela tenta encontrar sentido para as suas experiências. Encoraja-a a colocar questões, resolver situações problemáticas e “aumentar a sua consciência de fenómenos significativos à sua volta” (ibid, pg. 3). Permite, portanto, aprendizagens significativas.

Assim, a pedagogia de projecto pretende dar um sentido à actividade da criança, implicando-a voluntária e pessoalmente num processo que ela vai prosseguindo, projectando no tempo a sua acção futura.

A pedagogia de projecto assume também a criança como elemento de um grupo, como parte de uma vida comunitária, com as suas regras de funcionamento e negociações. Cada elemento torna-se imprescindível para o funcionamento do grupo, ainda que de formas diferentes. Assim, o trabalho de projecto favorece o estabelecimento de um

*a criança
parte
de um grupo*

“ethos”³ cooperativo. Cada criança é encarada como membro de uma sociedade democrática, entendendo democracia como “forma participativa em que os cidadãos estão mais activos ao nível local para criar formas de associação que incluam os interesses de todos os participantes na comunidade” (Kessler, 1991, pg. 194).

Em pedagogia de projecto, o currículo está centrado na criança, no adulto e no contexto. Integra a criança, na sua rede de interacções, as quais incluem a família, mas também o educador e o seu contexto, numa perspectiva integradora. Inclui igualmente a multiplicidade dos níveis a que se processa o desenvolvimento da criança.

³ “Ethos” é definido pelo dicionário como “as crenças orientadoras; os princípios ou ideais que caracterizam ou permanecem num grupo” (Webster’s New World Unabridged).

ORIGENS DO TRABALHO DE PROJECTO

As primeiras tentativas de uma abordagem por projectos foram iniciadas por W. Kilpatrick (1871-1965). Discípulo de John Dewey e, como ele, professor na prestigiada Columbia University de Nova Iorque, o seu primeiro objetivo foi tornar a filosofia do mestre acessível para audiências mais amplas. Publica em 1918 o seu trabalho “The Project Method”, argumentando que a melhor preparação para a vida futura é ajudar a criança a viver aqui e agora, no presente. Considera que um currículo pré-estabelecido é uma preparação inadequada para a resolução de problemas numa sociedade em mudança. Os interesses e necessidades da criança deveriam ser o motor do currículo. Muito mais tarde, em 1981, Soltis considera o artigo de Kilpatrick “a peça de escrita filosófica sobre o ensino mais influente deste século” (pg. 60).

John Dewey
e
Kilpatrick

Tal como John Dewey, Kilpatrick foi um dos iniciadores do Movimento da Educação Progressista (paralelo à Escola Nova europeia) cujos princípios se baseavam na liberdade da criança, no interesse como alavanca mobilizadora do trabalho e motor de aprendizagens formais. Este movimento encarava a criança como criadora activa dos seus próprios saberes e tendo a capacidade de simbolizar esses saberes de variadas formas. A Escola Progressista concebia o educador como guia, como o companheiro mais experimentado. As relações professor-crianças eram consideradas decisivas: as aprendizagens deviam ser negociadas, as decisões partilhadas e assumidas em conjunto. Assumia a importância determinante da cooperação família-escola e prestava uma atenção profunda ao meio físico e cultural envolvente da escola.

-
- Susan Isaacs*
e
Anna Freud
- Na Europa, Susan Isaacs, no Reino Unido, e Anna Freud (in Young-Bruehl, 1988), na Áustria e posteriormente no Reino Unido, fazem descrições de trabalho de projecto realizado com crianças pequeninas, também durante os anos 20.
- Irene Lisboa*
- Em Portugal, Irene Lisboa publica em 1949 um livrinho intitulado *Modernas Tendências de Educação*. Nele, de forma magistral, entre outras experiências de escola activa, Irene Lisboa descreve o método de projectos. Refere o célebre projecto da “febre tifóide” relatado por Kilpatrick: um grupo de crianças pesquisa de forma real e rigorosa as razões do surgimento de um foco de febre tifóide e apresenta à comunidade meios eficazes de o debelar. Segundo I. Lisboa (1949), cada projecto “contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (pg. 90).
- formação de formadores*
- Mais tarde, no final dos anos 70, um curso de formação de formadores (CICFF – Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação) estabelecido em colaboração com a Escola Superior de Educação de Estocolmo, divulgava a metodologia de trabalho de projecto entre nós, tendo sido fecundo na produção de materiais de formação. A partir daí variadas tentativas se foram realizando em escolas de todos os níveis de ensino.
- rede pública de jardins de infância*
- No nível pré-escolar, nos começos do lançamento da rede pública de jardins de infância, foi feita uma tentativa de lançamento desta metodologia. No entanto, salvo honrosas excepções, a maior parte dos projectos ficavam centrados em si mesmos e dificilmente atravessavam as quatro paredes do jardim de infância. Muito raramente as crianças se tornaram reais investigadores... talvez porque uma correspondente atitude não fosse plenamente assumida por parte dos seus educadores. Assim, os “projectos” não eram realmente situações-problema, reduzindo-se a unidades temáticas mais ou menos concebidas teoricamente pelos educadores, sonhando à criança a capacidade de gerir e intervir na sua própria actividade de pesquisa (Vasconcelos, 1990).
- Movimento da Escola Moderna*
- O modelo do Movimento da Escola Moderna, bebendo do pensamento pedagógico de figuras como António Sérgio e Maria Amália Borges de Medeiros, incorporou nas suas

rotinas a existência de “actividades” e “projectos”, sendo estes definidos como “uma cadeia de actividades” que têm que se “desenhar” mentalmente. Trata-se de uma acção planeada mentalmente para “responder a uma pergunta que fizemos” (Niza, 1996).

O modelo de educação pré-escolar criado em Reggio Emilia, Itália, incorpora, de forma admirável, na sua pedagogia, o trabalho de projecto. Edwards, Gandini e Forman (1993) inscrevem esta metodologia numa perspectiva post-piagetiana em que crianças e adultos são co-construtoras de saberes e negociadoras dos processos conflituais que levam a novos saberes.

*Reggio
Emilia*

FASES DO PROJECTO

Segundo Kilpatrick alguns projectos podiam favorecer a fruico esttica, outros a resoluo de problemas, ou mesmo a aquisio de competncias. Podiam estender-se ao longo de dois, trs dias ou vastas semanas. Mas em todos, os mesmos passos vitais deveriam acontecer: definio da problemtica, planificao, execuo, avaliao. Estas fases no so compartimentos estanques, antes esto interligadas. Uma fase de execuo pode dar origem a novos problemas e questes a ser pesquisadas. Trata-se de uma dinmica, no de um desenvolvimento linear (Popper, 1992). A pedagogia de projecto implica flexibilidade, infles e mudanas e reformulaes ao longo do processo.

FASE 1: DEFINIO DO PROBLEMA

Problemas so interrogaes, incgnitas, dificuldades a resolver. "Todo o problema implica um certo saber ou no saber, ou seja, antever se ter ou no soluo e para isso  preciso experincia" (Munari, 1982, pg. 39). O saber colocar problemas constitui a verdadeira marca do esprito cientfico.

*saber colocar
o problema*

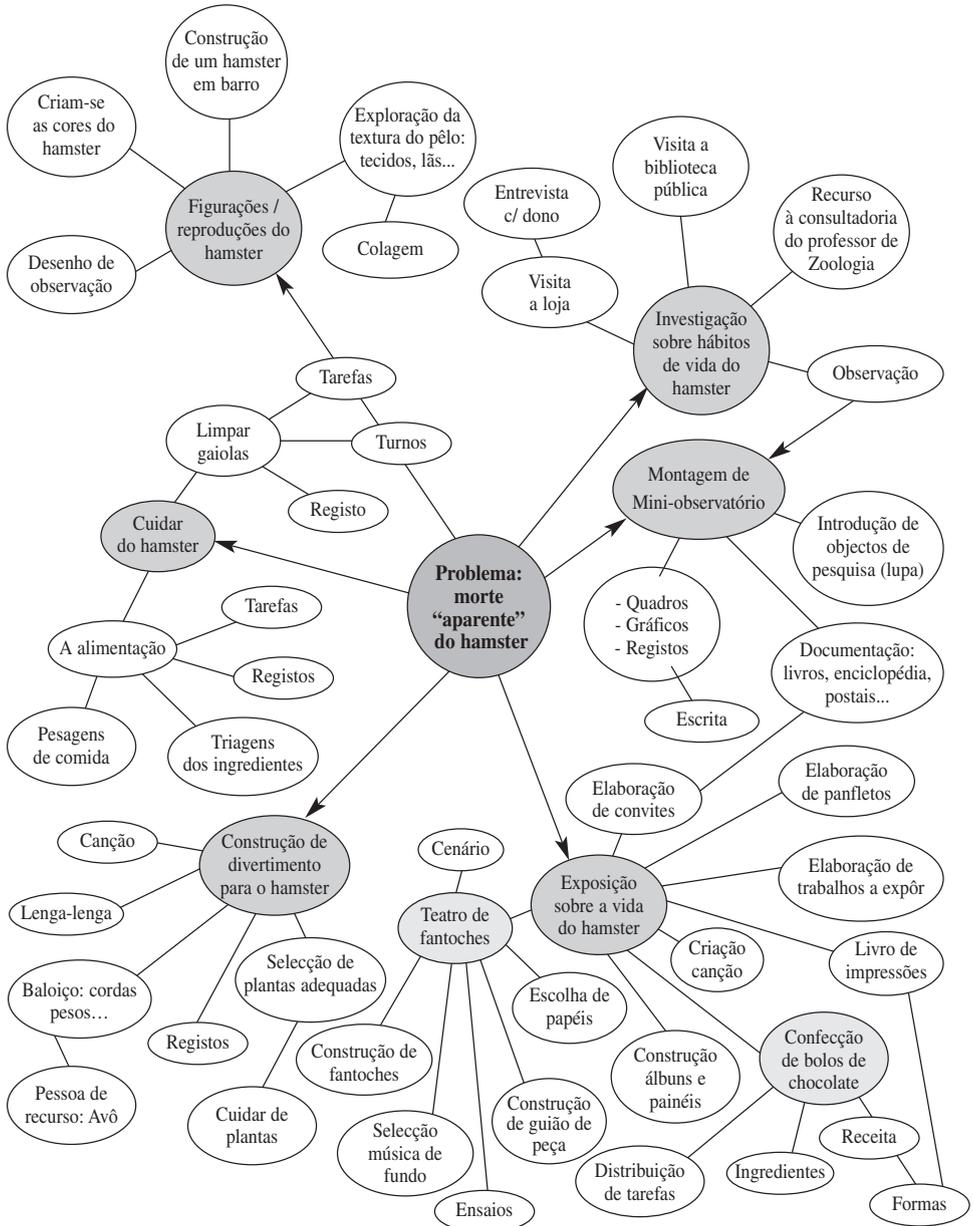
Numa primeira fase do projecto, as crianas fazem perguntas, questionam. Um projecto poder ser iniciado com um objecto novo que faz a sua apario na sala, uma histria que  contada, uma situao-problema, tal como a situao do hamster descrita anteriormente.

As crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar. Podem desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do educador. Este pode ajudá-las a elaborar uma “teia” ou uma “rede” (Katz e Chard, 1997) de ideias sobre o que já sabem ou o que desejam saber (mapa conceptual). Estas questões revelam a que níveis a criança necessita de produzir o seu saber. Em vez de corrigir, o educador incorpora tais factos na futura pesquisa das crianças. Escuta sugestões, ajuda a formular ideias. Esta fase pressupõe amplas e longas conversas de grande e pequeno grupo, à volta de uma mesa ampla ou no tapete onde o grupo se costuma reunir. O papel do adulto é determinante, ajudando a manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer.

*mapas
conceptuais*

Paralelamente, e para enriquecer e perspectivar amplamente a planificação do trabalho, o educador pode elaborar a sua própria teia ou mapa conceptual, prevendo a que níveis se pode desenrolar o processo de pesquisa. Pode, individualmente ou em grupo, discutir amplamente todas os possíveis desenvolvimentos do projecto, incorporando as ideias e hipóteses das crianças. O grupo prepara-se para possibilidades inesperadas ou imprevisíveis. Esta teia proporciona, assim, um criativo exercício de prospecção ou de antevisão. A Figura 1 apresenta um exemplo de criação de uma teia.

FIG. 1: EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO EM TEIA (conteúdos)



FASE 2: PLANIFICAÇÃO E LANÇAMENTO DO TRABALHO

As crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar. Podem continuar a desenhar teias ou linhas de pesquisa as quais poderão ser retomadas ao longo do processo. Mas torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. Dividem-se tarefas, quem faz o quê. Organizam-se os dias, a semana; antecipam-se acontecimentos; inventariam-se recursos: a quem se pode recorrer, que documentação existe disponível. O adulto observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista.

FASE 3: EXECUÇÃO

*experiências
directas*

Na fase de execução as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas: uma visita de estudo, uma entrevista, uma pesquisa documental. Preparam previamente aquilo que pretendem saber, que perguntas desejam fazer. Podem, anteriormente, pesquisar em enciclopédias, atlas, livros, revistas. As crianças transportam consigo máquinas fotográficas, um gravador portátil, papel e lápis e uma superfície dura para elaborarem esquemas ou desenhos. Podem levar fitas métricas, embalagens para recolha de plantas ou animais, ou mesmo um par de binóculos.

Regressadas à sala, as crianças registam, seleccionam e organizam informação, consultam ou elaboram mapas e gráficos, preparam “dossiers” de consulta, afixam informações relevantes, voltam a consultar fontes de informação secundária, tais como mapas, enciclopédias, panfletos, fotografias, livros, revistas, etc. As crianças aprofundam a informação adquirida, reposicionam-se em novas questões, voltam a planear a sua actividade. O adulto

ajuda as crianças a fazerem o ponto da situação, intervém para ajudar.

Durante esta fase as crianças desenhavam, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação, contam, medem, calculam, prevêm, desenhavam diagramas, fazem gráficos, anotam observações. Lêem (ou pedem à educadora, aos pais, etc., que leiam) para adquirir informações, escrevem e cantam canções relacionadas com o que andam a pesquisar, dramatizam, pintam, etc., utilizando a maior variedade possível de linguagens gráficas.

*multiplicação
de linguagens*

FASE 4: AVALIAÇÃO/DIVULGAÇÃO

Faz parte intrínseca de um trabalho de projecto, e numa última fase, a sua divulgação. Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros. Mas tem, também, que socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros, quer seja a sala ao lado, o jardim de infância mais próximo, o grupo de pais ou meninos mais novos. Ao fazê-lo a criança deverá adequar a informação ao público-alvo, tratando-se, assim, de um processo cognitivo sofisticado e elaborado.

*socializar
o saber*

As crianças podem construir uma maquete, um modelo, uma máquina. Podem sintetizar a informação em álbuns, amplos painéis, desdobráveis, livros, podem preparar uma dramatização, etc.

As crianças devem também avaliar o trabalho efectuado e relançam-se então em novos projectos ou em pesquisas mais aprofundadas. Comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entre-ajuda.

*avaliar
o trabalho*

*formulação
de hipóteses
de trabalho*

Uma planificação em pedagogia de projecto pressupõe, não a formulação de objectivos específicos, mas sim a *formulação de hipóteses de trabalho*:

Os educadores não formulam objectivos para cada projecto ou para cada actividade antecipadamente. Em vez disso formulam hipóteses daquilo que pode acontecer com base no que conhecem das crianças e das suas experiências anteriores. A par destas hipóteses, formulam intenções flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças. Estes interesses e necessidades são expressos por estas ao longo do projecto e inferidos pelos educadores ao longo do processo (Rinaldi, in Edwards, Gandini e Forman, 1993).

Daí que, subjacente a este modelo de planificação, esteja a possibilidade de partir para uma multiplicidade de direcções. Esta forma de planear sistémica, prospectiva, intuindo visões de futuro (Vasconcelos, 1991), legitimando a incerteza e o invisível, afirmando o imprevisível, é específica da pedagogia de projecto.

PAPEL DO EDUCADOR

O educador está pessoalmente implicado no projecto. Também para ele o projecto apresenta dificuldades, dúvidas, necessidade de novos saberes. O educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta. O trabalho de projecto “arranca o professor dos limites estreitos da sua sala de aula, fá-lo interrogar-se sobre o seu papel de cidadão-professor” (Cortesão, Malpique, Torres e Lima, 1979).

O papel do educador incide não apenas nos conteúdos mas também na dinâmica relacional. Deve estar atento às necessidades dos vários grupos e indivíduos. Como atitude determinante do educador é indispensável *estar disponível e atento*. Crianças e educadores são construtores de saberes e novos saberes. Assim, os adultos valorizam o erro, a incerteza, a dúvida criadora. Não evitam o conflito cognitivo, antes o incorporam e integram. Nas palavras de Loris Malaguzzi, o fundador das escolas de Reggio Emilia, Itália:

*disponível
e atento*

O educador deve intervir o menos possível, mas de forma a provocar o reinício das trocas ou para securizar as crianças. Assim, as intervenções devem ser medidas, não excessivas, não subvertendo aquilo que as crianças estão a fazer. É como que tomar a criança pela mão, permitindo sempre que ela se mantenha de pé firme (entrevista Malaguzzi, 21 de Junho de 1990 in: Edwards, Gandini e Forman, 1993, pg. 205).

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO, DO TEMPO E DOS RECURSOS

O espaço, em pedagogia de projecto, não se pode circunscrever às quatro paredes da sala de actividades. Deve transcendê-las, tornando todo o espaço escolar e extra-escolar (bairro, aldeia, cidade, etc.) como espaço educativo. A sala de actividades transforma-se no local onde se organiza e regista o saber. Assim, a sala passa necessariamente a ser um sistema flexível, vivo e em mudança.

*espaço
como sistema
flexível*

O espaço favorece as trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interacção social, exploração e aprendizagem. Deve favorecer o bem-estar das crianças, mas não pode negar o bem-estar dos adultos que se ocupam delas. A organização do espaço contempla a possibilidade de trabalho em pequenos grupos, no grande grupo ou mesmo individual, e também considera a importância de um espaço reservado ao educador: uma mesa, uma estante, uma cadeira confortável.

São múltiplas as áreas possíveis, devendo contemplar as necessidades das crianças de idade pré-escolar, isto é, de jogo simbólico, de representação, de exploração de uma multiplicidade de linguagens. Assim, o espaço inclui necessariamente áreas para a expressão plástica, com materiais variados de boa qualidade, reciclados ou não reciclados. Contempla a necessidade de jogo simbólico através da recriação dos universos de vida da criança: a casa, o hospital, o café, etc. Apoiar o interesse que a criança tem pela leitura e pela escrita, pela consulta de documentação. Assim, inclui igualmente, não apenas uma área reservada a livros de histórias, mas também enciclopédias, colecções de livros de arte, atlas, bem como uma área reservada a experimentação como, por exemplo, a escrita.

O material é exposto em prateleiras acessíveis, segundo uma determinada ordem que favorece o trabalho autónomo e a iniciativa da criança. As paredes proporcionam a ampla organização de painéis de exposição que descrevem o desenvolvimento dos diferentes projectos coexistentes na sala, contemplando o processo e não apenas os produtos.

*espaço como
sistema vivo*

Reserva-se espaço para a criança expor os seus trabalhos em volume, mesmo tratando-se de trabalhos de grandes dimensões. Obras de arte ou fotografias de superior qualidade estarão expostas para contemplação e para a educação do olhar por parte de crianças e adultos. Existem mapas enrolados num cesto, acessíveis quando se tornarem necessários. Plantas, animais, conchas, rochas, etc, são parte integrante do **sistema vivo** que é uma sala em pedagogia de projecto. Mas estes objectos são fruto de estudo e pesquisa, daí que seja imprescindível a existência de instrumentos tais como lupas, lanternas, gravador portátil, máquina fotográfica, ou mesmo um retroprojector ou um computador. Outros utensílios tais como martelos, alicates, chaves de parafusos, etc., revelar-se-ão imprescindíveis à medida que os projectos forem surgindo. Uma sala “em projecto” mostra e ilustra a organização do trabalho, das tarefas do quotidiano e das sequências dos vários projectos em curso. A sala de actividades deverá, assim, ser espelho do **sentido de finalidade** que qualquer projecto carrega em si.

*organização
do tempo*

A organização do tempo será flexível dentro de uma estrutura na qual a criança se sente segura e parte integrante. Haverá diariamente tempo para, em grande grupo, planear o dia, o(s) projecto(s), as actividades necessárias. Haverá muito tempo dedicado ao trabalho em pequenos grupos, quer seja de índole lúdica, quer seja mais intencionalizado em projectos. Haverá necessariamente, na rotina diária, tempo de avaliação e reformulação do trabalho desenvolvido. A organização do tempo é negociada entre educadores e crianças de acordo com as necessidades colocadas pela prossecução dos projectos.

Os recursos existem, não apenas na sala de actividades como fora dela e transcendem a própria escola: a biblioteca pública, o museu, o aquário, o jardim zoológico, o observatório, o laboratório da escola do 2.º ciclo mais próxima, as pessoas idosas e frequentemente disponíveis, os pais, etc.

DO PROBLEMA DO HAMSTER AO PROJECTO

Vejamos agora como a situação desencadeada pela auxiliar Rita se pode transformar em projecto.

É óbvio que a situação descrita anteriormente se trata da primeira fase do projecto. Na sequência dessa situação desencadeadora, as crianças partem à descoberta da vida e hábitos dos hamsters. Um grupo decide que quer ir à loja onde ele foi comprado entrevistar o dono da loja. Preparam as questões para a entrevista, verificam se o gravador portátil está pronto a ser utilizado, introduzem uma cassette. Outro grupo prefere ir à biblioteca pública consultar documentação. Marcam a visita com a bibliotecária que lhes põe à disposição material diverso. Descobrem inclusivamente uma cassette vídeo sobre a vida destes roedores no seu ambiente natural.

*da situação
ao projecto*

De regresso à escola, põem em comum o material recolhido. Consultam livros, revistas, enciclopédias, imagens variadas. A bibliotecária emprestou-lhes inclusive uma série do “National Geographic Magazine” sobre o assunto. Surgem desenhos pormenorizados e rigorosos sobre o hamster que as crianças realizam, tendo os livros e as imagens como fonte de consulta. Confeccionam-se as tonalidades de tinta que representam exactamente os tons do pêlo do hamster; descobrem-se tecidos e lãs que sugerem a textura do pêlo. Fazem-se hamsters em barro.

A comida do hamster é pesada, fazem-se triagens, gráficos indicadores das porções consumidas em cada dia. Observam-se as bolsas do hamster cheias de comida, a forma como ele come os alimentos. Tudo é registado. Monta-se um mini-observatório. A lupa passa a ser objecto impres-

*rigor
na pesquisa*

cindível. Até se descobre como se pode pegar no hamster sem ser mordido. O professor de Zoologia da escola do ensino secundário mais próxima passa a visitar regularmente o jardim de infância e serve de consultor e de recurso para o grupo de crianças. A educadora exige rigor em todo o processo de pesquisa, já que as crianças não merecem menos do que isso. Em casa, os pais tentam encontrar materiais úteis e envolvem-se, também eles, no processo entusiasmante da pesquisa.

Finalmente uma das crianças descobre que o hamster tem poucos objectos para brincar na grande tina que lhe serve de habitação. Definem o que vão construir: um baloiço para o hamster, um lago para ele tomar banho e plantas para ele se esconder. Resolvem-se intrincados problemas de física ao montar o baloiço — medem-se cordas, equilibram-se pesos... — e o baloiço fica a funcionar, com a ajuda do avô Sr. Paixão, que tem uma mão expedita para estes problemas complexos. Seleccionam-se plantas que não sejam prejudiciais aos hábitos de vida do hamster.

Escalonam-se turnos para cuidar do hamster e cria-se um quadro com as responsabilidades atribuídas. Faz-se um gráfico de barras contabilizando diariamente aquilo que o hamster come. As crianças aprendem a escrever a palavra hamster.

*sentido de
d direcção
e de finalidade*

À medida que o projecto evolui, gera-se um crescendo de intensidade como uma orquestra a que, a pouco e pouco, se fossem juntando mais intrincados instrumentos para enriquecer a melodia inicial. As crianças fazem cada vez mais descobertas, há uma animação febril na sala, uma confusão criadora, um sentido de direcção e de finalidade.

Por último, organiza-se uma exposição sobre a “Vida do Hamster”. Envia-se convites aos meninos da escola do 1.º ciclo do ensino básico mais próxima (e, porque não, aos meninos do 2.º ciclo?). Alguns pais não resistiram a estar também presentes. Expõem-se os trabalhos, o processo vivido, os produtos das pesquisas, das entrevistas. Produz-se um álbum gigante com fotografias, desenhos, textos. As crianças explicam e demonstram com o rigor máximo

aquilo que agora sabem sobre a vida do hamster. Criou-se uma canção, à laia de lengalenga, para cantar ao hamster, e que também é cantada na exposição. Oferece-se a cada participante na exposição um pequeno guia, um panfleto elucidativo. E, finalmente, para tornar a visita à exposição mais festiva, oferecem-se bolinhos de chocolate, confeccionados anteriormente pelas crianças. As crianças convivem entre si, as professoras trocam impressões e aproveitam para se conhecer melhor. Os professores do ensino básico estão impressionadas com o nível de conhecimento científico atingido por aquele grupo de crianças tão pequeninas.

Finalmente, e em celebração do hamster, há uma surpresa: um teatro de fantoches, os quais foram confeccionados pelas crianças com a ajuda das educadoras, em que as crianças contam a história da Rita, do hamster que parecia ter morrido... e do mais que se seguiu. À saída, um livro, em que os visitantes são convidados a escrever as suas impressões.

Nunca mais as crianças irão encarar a vida de um pequeno animal como o hamster, como qualquer coisa de trivial. Viveram-na em projecto. Projectaram-se nela. A estrutura inerente ao trabalho de projecto funciona como suporte, como um “andaime” (“scaffold”, na terminologia original inglesa) para favorecer o trabalho na zona de desenvolvimento próximo da criança (Vygotsky, 1978). Um “scaffold” é, segundo Wood, Bruner e Ross (1976), “a intervenção tutorizada do adulto, a qual deverá ser inversa ao domínio da situação pela criança”. Por isso pais e professores se surpreenderam com os níveis de desenvolvimento atingidos por aquele grupo de crianças. Ao funcionar em projecto a criança move-se “à frente do seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1978). Por isso foi possível crianças de 3-4 anos ficarem interessadas na leitura árida dos conteúdos de uma enciclopédia. É óbvio que se tratava de algo que mobilizava o interesse das crianças, mas que constituía para elas fonte de intensa preocupação, um verdadeiro problema.

*projecto
como andaime
para o
desenvolvimento*

TRABALHO DE PROJECTO E PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM (OU APRENDER A APRENDER ATRAVÉS DO TRABALHO DE PROJECTO)

Na aplicação da pedagogia de projecto o educador favorece níveis diferentes de aprendizagem: saberes, competências, disposições e sentimentos (Katz e Chard, 1989):

As crianças adquirem **saberes**: aprendem novas informações sobre objectos e pessoas, novos conceitos, novos significados. Alargam os seus horizontes culturais e humanos, adquirem uma compreensão mais personalizada, estabelecem relações de causa-efeito, relações da parte ao todo, etc.

saberes

As crianças adquirem também novas **competências**: aprendem competências sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, aprendem a cooperar, a negociar, a fazer trabalho em equipa e a descobrir formas de liderança. Descobrem as suas potencialidades, o seu valor pessoal, aprendem a afirmar-se positivamente e a ser assertivas. Mas aprendem também outro tipo de competências: competências ligadas ao manuseamento de instrumentos científicos, de observação, de recolha de dados; e também competências ligadas às aprendizagens básicas da leitura, escrita e matemática como instrumentos decisivos na apreensão da realidade. As crianças aprendem, finalmente, competências relacionadas com o domínio das várias formas de comunicação e expressão.

competências

As crianças adquirem também **disposições**, hábitos da mente que serão duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir. Aprendem a ser persistentes, reflexivas, abertas a ideias novas, a saberes desconhecidos. Aprendem a gostar de aprender.

disposições

Finalmente, o trabalho de projecto vai reforçar nas crianças **sentimentos** que se prendem com uma aceitação positiva de si próprias, estabelecendo objectivos realistas, lidando com o sucesso e o insucesso enquanto factores decisivos do desenvolvimento, aprendendo a partir de erros e de dúvidas, integrando dinamicamente a frustração, a contradição, o desapontamento.

O projecto traz sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico. O trabalho de projecto “projecta” as crianças “para além do seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, 1978).

Em termos de aprendizagens estruturantes e significativas, a pedagogia de projecto afirma, de forma radical, o conflito e a negociação como forças impulsionadoras do crescimento e do desenvolvimento. Com Sophia de Mello Breyner podemos concluir:

Projecto II

*Esta foi a sua empresa: reencontrar o limpo
Do dia primordial. Reencontrar a inteireza
Reencontrar o acordo livre e justo
E recomeçar cada coisa a partir do princípio*

*Em sua empresa falharam e o relato
De sua errância erros e derrotas
De seus desencontros e desconstruídas lutas
É moroso e confuso*

*Porém restam
Do quebrado projecto de sua empresa em ruína
Canto e pranto clamor palavras harpas
Que de geração em geração ecoam
Em contínua memória de um projecto
Que sem cessar de novo tentaremos.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSDAL, S.J. (1988). William Heard Kilpatrick: Philosopher and teacher. *Childhood Education*. February. 1988. pgs. 164-168.
- BARBIER, J.M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação* (trad. Isabel Motta). Porto. Porto Editora.
- BRUNER, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1990). The Transactional Self. In: J. Bruner e H. Haste (Org), *Making sense*. New York: Routledge.
- CASTRO, L. B. e RICARDO, M. M. C. (1993). *Gerir o Trabalho de Projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- CHARD, S. (1992). *The Project Approach: A Practical Guide for Teachers*. University of Alberta, Canada: University of Alberta Printing Services.
- CORTESÃO, L., MALPIQUE, M., TORRES, M. A., LIMA, M. J. (1979). Projecto é Projéctil. *Raíz e Utopia*. Pgs. 9-10.
- DONALDSON, M. (1978) *Children's Minds*. New York. W. W. Norton & Company.
- DENZIN, N. (1989). *Interpretive Interactionism*. Newbury Park, CA. Sage.
- EDWARDS, C., GANDINI, L. e FORMAN, G. (1993). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ. Ablex.

GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle). (1982). *Agir Ensemble à L'école. Aujourd'hui... la Pédagogie de Project*. Paris. Casterman.

ISAACS, S. (1966). *Intellectual Growth in Young Children*. New York. Schocken Books.

KATZ, L. (1991). Pedagogical Issues in Early Childhood Education. In S. L. Kagan (Ed.). *The Care and Education of America's Young Children: Obstacles and Opportunities: Ninetieth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Pgs. 50-68. Chicago. University of Chicago Press.

KATZ, L. e CHARD, S. (1989). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Norwood, NJ. Ablex.

KATZ, L. e CHARD, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância* (Tradução de Carla Alves, Ana Isabel Vale e Cardoso Alves). Lisboa. Fundação Gulbenkian.

KATZ, L. e CHARD, S. (1993). The Project Approach. In: J. L. Rooparine & J. E. Johnson Nelson (Org.), *Approaches to Early Childhood Education* (2nd ed.). Pgs. 209-222. New York. Macmillan.

KATZ, L. e MCCLELLAN, D. (1991). *The Teacher's Role in the Social Development of Young Children*. Urbana, IL: Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

KESSLER, S. A. (1991). Alternative Perspectives on Early Childhood Education. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 183-197.

KILPATRICK, W. H. (1918). *The Project Method*. *Teachers College Record*, 19, 319-335.

LEITE, E, MALPIQUE, M. e SANTOS, M. (1989). *Trabalho de Projecto – 1. Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto. Edições Afrontamento.

- LEITE, E, MALPIQUE, M. e SANTOS, M. (1989). *Trabalho de Projecto – 2. Leituras Comentadas*. Porto. Edições Afrontamento.
- LISBOA, I. (1949). *Modernas Tendências de Educação*. Porto. Cosmos.
- MUNARI, B. (1982). *Das Coisas Nascem Coisas*. Lisboa. Edições 70.
- NIZA, S. (1994). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: J. Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto. Porto Editora.
- POPPER, K. (1992). *Em Busca de um Mundo Melhor* (3.^a ed.). Lisboa. Ed. Fragmentos.
- RESWEBER, J. P. (1988). *Pedagogias Novas*. Lisboa. Teorema.
- SARTRE, J. P. (1960). *Questions de Méthode*. Paris. Gallimard.
- SOLTIS, J. F. (1981). Theory of Teaching. In: *National Society for the Study of Education 80th Yearbook, Part I. Philosophy and Education*. Chicago. University of Chicago Press.
- VASCONCELOS, T. (1990, Março). Imaginar o Currículo. *Cadernos de Educação de Infância*. Pgs. 17-18 e 44-47.
- VASCONCELOS, T. (1991, Junho). Planear: Visões de Futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 13, Pgs. 18-20.
- VASCONCELOS, T. (1995). *Houses and fields and vineyards shall yet again be bought in this land: The story of Ana, a public kindergarten teacher in Portugal*. Tese de doutoramento. Urbana. Illinois. University of Illinois em Urbana — Champaign.

VASCONCELOS, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto. Porto Editora.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

YOUNG-BRUEHL, E. (1988). *Anna Freud*. London. Macmillan.

WOOD, D., BRUNER, J. e ROSS, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Pgs. 17 e 89-100.

gdepe gabinete para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar

Av. 24 de Julho, 140-6.º – 1300 Lisboa Tel: 01-397 71 29 – Fax: 01-397 98 65