

HELENA BASTOS

A CRIANÇA DE TRANSIÇÃO

**ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES E ATITUDES
FACE AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE



PORTO

2007

Helena Bastos

A CRIANÇA DE TRANSIÇÃO

ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES E ATITUDES

FACE AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação

Orientadores: Prof. Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

PORTO

2007

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Alcina Oliveira Martins pela orientação crítica e apoio disponibilizado;

Ao estabelecimento de educação pré-escolar e 1º ciclo, onde decorreu o estudo, pela abertura e facilidades concedidas na concretização do trabalho;

Às educadoras pelo interesse e disponibilidade, possibilitando a recolha de informações e de dados, sem os quais esta investigação não teria sido possível;

A todas as crianças, pelo caloroso acolhimento e pelo que delas pude observar, escutar e aprender;

A todos os pais pela sua disponibilidade e interesse em participar nesta investigação;

Às minhas colegas pelo estímulo e apoio nos momentos mais complicados da minha profissão de educadora de infância;

Aos meus pais pelo encorajamento e ajuda que sempre me deram ao longo da minha vida;

Às minhas filhas pela compreensão das minhas ausências.

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	9
PRIMEIRA PARTE - ESTUDO TEÓRICO	15
CAPÍTULO I - OS DISCURSOS SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	16
1 – A Utilidade e a Autonomia da Educação Pré-Escolar	19
2 – A Articulação Decretada numa Perspectiva de (Des)Continuidade	24
CAPÍTULO II - A CONTINUIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO	31
1 – Continuidades e Descontinuidades entre a E.P.E. e o 1º C.E.B.	34
2 – Estratégias para a Promoção da Continuidade Educativa	41
CAPÍTULO III - A CRIANÇA DE TRANSIÇÃO	45
1 – Da Criança Isolada à Criança Social	46
2 – Contributos da Sociologia da Infância para o Estudo da Criança	52
CAPÍTULO IV - ATITUDES E REPRESENTAÇÕES	56
1 – As Representações Sociais das Crianças	62
2 – Estudos das Representações das Crianças sobre a Escola	67
3 – As Atitudes face à Escola na Criança de Transição	70
3.1 – Influência dos Educadores nas Atitudes da Criança Face à Escola	74
3.2 – Influência dos Pais nas Atitudes das Crianças Face à Escola	76

SEGUNDA PARTE - ESTUDO EMPÍRICO	79
CAPÍTULO V - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	80
1 – Definição do Problema.....	80
2 – Objectivos da Pesquisa.....	81
3 – Metodologia	83
4 – Instrumentos de Recolha de Dados	85
4.1 - Observação.....	86
4.2 - Entrevistas.....	87
4.3 - Análise de Conteúdo.....	89
5 – Descrição do Estudo.....	90
6 – Caracterização da População e da Amostra	92
CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	96
1 – Formação Inicial e Contínua das Educadoras	96
2 – Finalidades da Educação Pré-Escolar	99
3 – Currículo da Educação Pré-Escolar	114
4 – Papel da Educadora	121
5 – Transição Pré-Escolar/1º Ciclo	128
6 – Ligação Escola-Família.....	141
7 – Comunicação Educadores/Professores.....	151
8 – Representações sobre o 1º Ciclo	154
9 – Influência na Formação das Representações das Crianças	162
10 – Atitudes das Crianças de Transição Face à Escola	171
CONCLUSÕES	177
BIBLIOGRAFIA	186
DOCUMENTOS LEGISLATIVOS	197
ANEXOS	198

RESUMO

A presente investigação tem como objectivos analisar as ideias e práticas valorizadas pelos sujeitos – educadoras, pais e crianças – relativamente aos dois contextos educativos – educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico – e compreender em que medida concorrem para a formação das representações e atitudes das crianças de transição.

Como metodologia optou-se por fazer um estudo descritivo com recurso à observação participante, às entrevistas e análise documental com vista a analisarmos os modos de formação das representações e atitudes das crianças de transição sobre a escola.

O estudo foi realizado numa instituição privada onde estão integrados o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, constituindo o contexto favorável para a análise da articulação e da formação das representações e atitudes das crianças face aos dois níveis educativos. Os dados analisados permitiram concluir que as crianças de transição apresentam, na sua maioria, a aceitação do novo contexto escolar, expresso em atitudes positivas. Algumas crianças, porém, não deixam de manifestar o conflito entre o que é exigido socialmente e o que desejam individualmente, originando atitudes positivas falsas e atitudes negativas.

O presente trabalho pode constituir uma resposta para a compreensão dos fenómenos que facilitam ou dificultam a transição das crianças do jardim-de-infância para o 1º ciclo.

Palavras-Chave: Criança de transição; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Articulação; Continuidade Educativa; Representações; Atitudes.

ABSTRACT

The present investigation aims to analyze the ideas and practices valued by the agents – educators, parents and children – relatively to the two educative concerning the following educational contexts: preschool and elementary school education.

The adopted methodology consisted of doing a descriptive study based upon participant observation, interviews and documentary analysis in order to analyze the factors that contribute to the development of the children's representations and attitudes toward school.

The study took place in a private institution where the two levels – preschool and elementary school education – are integrated. Thus, we established the suitable context for the analysis of the articulation and of the formation of children's representations and attitudes when they faced with these two educational levels.

The analysed data allowed us to conclude that the transition children showed, in their vast majority, the acceptance of the new school context, expressed in positive attitudes. Some children, however, do reveal the conflict between what is socially demanded and what they individually desire, giving rise to false positive attitudes and negative attitudes.

This essay can be an answer for the understanding of the phenomena that enable or make difficult the transition of children from the kindergarten to the elementary school.

Key-Words: Child's Transition; Preschool Education; Elementary School; Articulation; Continuity Education; Representations; Attitudes.

INTRODUÇÃO

A temática sobre a transição da criança entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo tem despertado a curiosidade científica de alguns investigadores, pautada por um conjunto de problemas que afectam as crianças e responsáveis pela sua educação. Esta preocupação tem-se virado, de forma predominante, para a conciliação de práticas e métodos de ensino de modo a evitar rupturas no processo educativo, enquanto que as vozes das próprias crianças são abafadas pelos discursos dos adultos que falam delas.

É tempo de inverter o olhar e escutar o que as crianças têm para nos dizer sobre o seu quotidiano, as suas representações e atitudes perante o que lhes é dado a viver e as suas expectativas perante o novo tempo que se aproxima, pois talvez deste modo elas nos possam ajudar a procurar caminhos para uma educação de qualidade, onde a passagem entre contextos educativos não seja motivo de ansiedades mas de vontades de continuar a progredir.

Apesar das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar chamarem a atenção para as atitudes que facilitam a transição da criança, este factor tem sido desconsiderado nos debates sobre esta problemática. As atitudes são influenciadas pelo próprio meio social e os adultos que lidam com as crianças – famílias e educadores – não estão conscientes de que podem ser os responsáveis pela imagem que a criança cria da ‘outra escola’.

As atitudes face à escola são determinadas precocemente, nas relações interpessoais e nas situações criadas pelo adulto, também ele influenciado pelas demandas sócio-políticas e culturais. A escola torna-se o lugar onde ocorre essa multiplicidade de interações e “uma série de fenómenos que originam, mantêm ou transformam as atitudes e que, por isso, concorrem para imprimir determinadas orientações às representações sociais da escola.” (Santiago, 1997, p.86).

Razão pela qual, se torna necessário estudar as representações sociais que as crianças de transição constroem sobre os contextos presentes e futuros para uma compreensão desses fenómenos que facilitam ou dificultam a sua passagem entre estes dois níveis educativos.

Assim, a presente investigação parte das próprias crianças, mais especificamente, das suas representações sobre a escola que elas frequentam e a nova escola que irão frequentar, como forma de conhecer as atitudes das crianças em relação à nova etapa educativa, tendo por principal escopo a recolha das suas vozes. Por conseguinte, esta

investigação insere-se numa abordagem sociológica, mais especificamente no âmbito da Sociologia da Infância, um novo movimento de investigação, que considera a criança um actor social que participa na construção do conhecimento e criadora de cultura e de relações sociais que merecem ser estudadas por direito.

Apesar de Sarmiento & Pinto (1997, p.20) reconhecerem, também eles, a “capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”, os reduzidos estudos no âmbito da infância provam a não auscultação das vozes das crianças sobre esta problemática.

Na construção social da criança tem persistido uma concepção de socialização que, enquanto acção cultural, procura agir sobre a natureza da criança enfatizando o adultocentrismo inserido no postulado durkheimiano sobre a educação concebida como “acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social” (Durkheim, s/d, p.17). É este postulado que no campo sociológico alicerça um paradigma da reprodução social, que assumindo a criança como objecto, desenvolveu uma sociologia da educação centrada nos processos de socialização e escolarização, inferindo as crianças mais a partir das atitudes dos professores ou das famílias do que das suas acções.

A inversão deste paradigma solicita a passagem do “ofício de brincar” e do “ofício de aluno” ao “ofício de ser criança” (Sirota, 1998), isto é, obriga ao reconhecimento da criança como actora social e competente na construção da realidade através das suas produções simbólicas, representações, crenças e valores em sistemas organizados social e culturalmente.

Corsaro (2002, pp. 113-134), reflectindo em torno da socialização da infância, defende a tese de “reprodução interpretativa” em que as crianças não se limitam à imitação da cultura do adulto, mas apropriam-se criativamente da informação do mundo do adulto para produzir a sua própria cultura na socialização com os seus pares. Esta perspectiva parece aproximar-nos do conceito de “cultura de infância” baseado na existência de símbolos, saberes e linguagens entre as crianças e um mundo infantil externo ao mundo dos adultos.

As culturas da infância tornam-se assim num conceito que busca uma “epistemologia da infância” (Iturra, 1997) que coloca a hipótese de uma “construção do conhecimento e de apreensão do mundo específico das crianças e alternativo (ou, pelo menos, diferente) do dos adultos.” (Sarmiento & Pinto, 1997, p.21).

Segundo estes autores, esta questão ainda não explorada continua em aberto, porém, defendem existir uma evasão da cultura dos adultos no mundo das crianças e que os estudos das culturas da infância não podem ignorar, mesmo que se sustente a hipótese de uma epistemologia própria da infância.

Este aspecto contrapõe os estudos sociológicos até aqui realizados, que focam a sua investigação na criança através do mundo dos adultos, sem tomar directamente a infância como protagonista das suas experiências de vida dotada de pensamento reflexivo e crítico. Esta perspectiva é defendida por Pinto (1997, p. 65) ao estabelecer dois postulados que realçam a importância deste tipo de pesquisas:

O primeiro é o de que as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efectivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. O segundo é o de que há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, aprendidas e analisadas.

Deste modo, pretendemos abordar a transição como uma realidade educativa, mas também social, que envolve vários sujeitos com determinadas atitudes e representações. As crianças, como categoria social, devem ser consideradas e estudadas nas suas visões ou representações do mundo em que vivem, daquilo que pensam e esperam dos adultos e do mundo que estes edificaram para elas. Tal significa o reconhecimento do estatuto de actores sociais das crianças o que preconiza a auscultação das suas vozes e da valorização da sua capacidade de atribuição de sentido, quer às suas acções quer aos seus contextos de vida, ainda que expressos com características específicas, de acordo com o seu desenvolvimento.

Neste sentido, não podemos deixar de citar Sarmiento & Pinto (1997, p.25) que, através das suas palavras, descrevem a nossa opção por esta abordagem no estudo da problemática da transição:

O olhar das crianças permite revelar fenómenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

Tendo em conta o contexto descrito, apresentamos o nosso objectivo geral, as questões de investigação e as ideias que orientam a nossa investigação.

O objectivo geral consiste em:

Conhecer as representações e atitudes face à escola das crianças na transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo e analisar a influência dos pais e educadoras na formação dessas representações e atitudes.

O objectivo geral da nossa investigação foi concretizado em quatro questões:

- ◆ Quais as representações das crianças, pais e educadoras quanto à finalidade da educação pré-escolar?
- ◆ Até que ponto é que essas representações se aproximam ou se afastam das representações do 1º ciclo?
- ◆ Qual a influência dos adultos na formação das representações e atitudes das crianças face ao 1º ciclo?
- ◆ Que atitudes apresentam as crianças de transição face a 1º ciclo?

No que se refere às ideias orientadoras considerámos as seguintes:

- As ideias e valores dos pais e educadoras sobre o pré-escolar e o 1º ciclo têm influência na formação das representações e atitudes das crianças face à escola;
- A relação entre as concepções dos agentes educativos (pais e educadoras) e as influências nas representações e atitudes das crianças é mediada através das suas práticas e discursos;
- As representações sociais têm consequências nas atitudes face à escola nas crianças de transição e constituem condições para o sucesso na etapa seguinte.

É esta necessidade de aprofundamento das questões sobre a transição da criança que nos leva a realizar esta investigação cujo plano passamos a apresentar.

Na primeira parte centramos a nossa intervenção num referencial teórico que nos permite justificar as nossas reflexões sobre os factores e situações determinantes no processo de transição, desenvolvendo os seguintes capítulos:

No Capítulo I – Os Discursos sobre a Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico – apresentaremos uma reflexão sobre os discursos que ao longo da história da educação de infância debateram as funções da educação pré-escolar, suscitando a promoção ou inibição da articulação entre níveis educativos. Esta reflexão torna-se relevante para um maior entendimento das forças económicas, sociais e

políticas, historicamente dinâmicas e que reforçam as concepções dominantes da infância como um tempo de espera improdutivo, simbolizado no brincar como sendo o seu “ofício de criança” (Chamboredon & Prévot, 1982) ou, contrariamente, como um tempo de preparação para a escola onde emerge o “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995) com repercussões nas realidades educativas vividas pelas crianças nesta etapa.

No Capítulo II – A Continuidade no Processo Educativo – será analisada através de um olhar actual e problematizador, tendo como suporte vários estudos sobre este tema e que apontam para a realidade que as crianças vivem aquando da sua passagem do pré-escolar para o 1º ciclo. Procuraremos, ainda, clarificar o conceito de continuidade e das estratégias promotoras da “conexão” e “globalidade” (Zabalza, 2004) subjacente a esta temática, evidenciando a importância da continuidade nas transições e no desenvolvimento progressivo das crianças.

No Capítulo III – A Criança de Transição – evidenciaremos as concepções da infância e as suas implicações pedagógicas, pretendendo chamar a atenção para as novas perspectivas que atribuem à criança um lugar de relevo entre os adultos, considerando-a também autora e auto-construtora da sua história de vida, inserida num novo paradigma da Sociologia da Infância que resgata a infância do ‘anonimato’ e toma-a como “categorial social”, escutando as crianças enquanto “actores sociais”, procurando entender os seus saberes que elas têm de si próprias e dos contextos em que estão inseridas (Pinto & Sarmiento, 1997, 1999).

No Capítulo IV – Atitudes e Representações – abordaremos os contributos da psicossociologia para a compreensão das atitudes e das representações que emergem das interacções e comunicações entre indivíduos (Moscovici, 1976, 2004). Apresentaremos, ainda, as teorias de alguns autores como Piaget e Vigotsky sobre o pensamento da criança e os estudos que tomam as crianças como actores nas suas representações sobre as realidades educativas.

Na segunda parte do nosso estudo, apresentaremos o referencial empírico, inserido nos Capítulos V e VI, onde justificaremos as opções metodológicas da nossa pesquisa, descrevemos o método a utilizar na investigação, caracterizamos os instrumentos de recolha de dados e procederemos de seguida à análise de dados e sua avaliação.

Antes de passarmos ao corpo do trabalho, parece-nos oportuno a referência à dificuldade de pesquisa bibliográfica, devido à inexistência de estudos que abordem a temática das atitudes no âmbito da educação de infância. Sendo as atitudes no âmbito da educação “um campo novo, aberto à investigação e com escassas conclusões seguras e definitivas” (Alcântara, 1990, p.8), na educação de infância esse campo está completamente por desbravar, sendo este trabalho realizado com algum receio, mas também com a humildade de tornar este campo fértil para que possamos colher conhecimentos numa área pouco explorada como são as atitudes das crianças em idade pré-escolar.

PRIMEIRA PARTE
ESTUDO TEÓRICO

CAPÍTULO I

OS DISCURSOS SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A educação de infância tem sido marcada pela sua especificidade e diferenciação relativamente ao ensino obrigatório que, apesar de ser importante para o reforço da sua identidade e autonomia, tem conduzido ao distanciamento e à desarticulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.

Vários têm sido os factores que ao longo da história contribuíram para esse distanciamento, entre os quais destacamos uma política educativa pouco clara na definição e desenvolvimento da educação pré-escolar; responsabilidade a cargo de diferentes tipos de serviço de tutela, caracterizando a educação pré-escolar por uma grande heterogeneidade quer em relação à rede institucional, quer em relação à formação dos seus profissionais; a evolução da concepção das suas funções e objectivos.

No percurso histórico da educação da infância sobressai o fraco desenvolvimento passado mais de um século após o surgimento da primeira instituição para a educação da infância. Autores como Gomes (1986), Cardona (1997) e Vilarinho (2000), que descreveram esse percurso histórico, dão-nos a perceber que as vontades políticas dos vários governos foram de valorização pela educação de infância como um meio de grande importância e necessária, não só para o sucesso individual e escolar da criança, mas também para progresso económico do país.

Porém, esta vontade política não foi o suficiente para que a educação pré-escolar em Portugal singrasse e as razões deveram-se, sobretudo, à economia de subsistência em que se viveu durante largas décadas. A satisfação das necessidades quotidianas exigia o tempo e o esforço de todos, inclusive das crianças que ajudavam as famílias na cultura da terra.

A Revolução Industrial trouxe novas fontes de energia e novas tecnologias, permitindo um aumento da produtividade e da produção, que libertou a população para outras actividades como as de lazer e escolar como refere Gomes (1986, p.129):

O crescimento económico e o aumento da produtividade é que abrem as escolas e prolongam a escolaridade. Sem esquecer – e isto é muito importante, pois a escola não é apenas o espelho e o reflexo da sociedade, mas é (deve ser) também o seu motor – sem esquecer que é a escola que

permite o crescimento económico, pois este não é possível sem conhecimentos científicos profundos e sem técnicas evoluídas.

Deste modo, a luta pela redução da taxa de analfabetismo e o desenvolvimento da educação pré-escolar, como condições fundamentais para o crescimento económico do país, foi durante muitos anos uma luta pouco vitoriosa devido à tardia Revolução Industrial que apresentava meio século de atraso relativamente à maioria dos países da Europa. Sem progresso económico não poderá haver recursos para dar a todas as crianças a educação a que têm direito, tendo sido este o principal motivo para o fraco desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar que veio a sofrer mais intensamente do que a escolaridade obrigatória ao ser esta considerada como prioritária nos períodos de grandes dificuldades.

Exemplo de um destes períodos foi o do Estado Novo que apesar do reconhecimento das vantagens e até da necessidade da educação de infância na preparação da criança para a escola, acabou por ser extinta em 1937 como consequência da reduzida percentagem de crianças que frequentavam as escolas infantis, apresentando uma cobertura inferior a 1%, mas também devido à ideologia da época que atribui às mães a tarefa de educar os seus filhos, transferindo assim para a iniciativa privada¹ a responsabilidade da educação das crianças pequenas. Porém, esta decisão não passou de uma artimanha do Estado para adiar a sua responsabilidade no desenvolvimento da educação pré-escolar como podemos confirmar da leitura do Diário das Sessões da Assembleia Nacional e Câmara Corporativa de 5 de Março de 1938 (cit. por Gomes, 1986, p.95):

Reconhece a Câmara Corporativa que, com efeito, não é este o momento de se pensar na criação e organização da educação pré-escolar como serviço do Estado, não só porque a proposta de lei em exame tem apenas por objectivo a “reforma do ensino primário” – no qual não se inclui a formação infantil, adstrita a uma função, a uma pedagogia e a uma didáctica diferentes –, mas ainda porque isso viria complicar o problema cuja solução se procura, e que consiste, na sua aparente simplicidade, em ensinar o povo português a ler, a escrever e a contar. Parece, entretanto a esta Câmara que o ensino infantil não deve ser totalmente excluído do quadro do ensino do Estado, dada a sua importância e o seu incontestável valor formativo, aguardando-se a oportunidade de considerar esse novo problema, quando o primeiro, mais urgente, se encontrar em via de solução.

¹ Os jardins-escola João de Deus foi a instituição privada eleita como excelente para a educação da infância ao ser valorizado o seu modelo pedagógico nacional. A par desta instituição outras entidades oficiais ligadas a Ministérios de índole social se interessam pelo desenvolvimento da educação infantil, como a Obra Social das Mães pela Educação Nacional que tinha a responsabilidade de apoiar as mães na tarefa de educar os seus filhos.

Neste parecer, verificamos, assim, que apesar da valorização da educação pré-escolar ela é secundarizada relativamente ao ensino primário, mais pela sua função, pedagogia e didácticas diferentes, constituindo, ainda hoje para alguns responsáveis da educação, os factores determinantes para a desarticulação entre estes dois níveis educativos.

Outro período mais recente, que Vilarinho (2000a, p.151) designa “A Fase da Retracção (1986 – 1995)”, também ele marcado pela desvalorização política da educação pré-escolar cujas prioridades educativas se centram na formação básica e tecnológica com vista à modernização do país, sendo esta essencial para a integração de Portugal na União Europeia como nos descreve a autora: “A expansão do sistema educativo, o aumento da escolaridade obrigatória para 9 anos – Escola Básica comum – e a diversificação do ensino pós-básico (Ensino Profissional) eram as grandes metas a atingir (...) a Educação Pré-Escolar está muito longe das preocupações dos políticos.”

Estes dois períodos marcam profundamente o impasse da Educação Pré-Escolar, traduzindo-se na sua fraca expansão; num aumento cada vez maior de jardins-de-infância de natureza privada e assistencial que procura responder às necessidades sociais, sobretudo de guarda das crianças; na precaridade de emprego dos educadores de infância; no estatuto de Carreira Docente diferenciada dos educadores que trabalham na rede pública, privada e social; numa desvalorização geral da profissão conduzindo ao isolamento dos educadores perante os docentes dos níveis seguintes.

Esta situação, que marcou a educação infância e os seus profissionais, foi também resultado da supremacia da sua função social e assistencial a que foi dotada em detrimento da sua função educativa. Esta imagem está nas origens da educação de infância e como tem evoluído a concepção das suas funções e objectivos, divergindo da concepção da finalidade da escola que sempre teve como missão ensinar as novas gerações.

A necessidade de guarda das crianças foi a que deu origem às primeiras instituições de educação de infância², sendo que posteriormente a necessidade de desenvolvimento da criança de acordo com os estudos de psicologia e das teorias dos pedagogos sobre a infância, levaram a considerar a função educativa destas instituições.

² A “Sociedade das Casas da Infância Desvalida de Lisboa” foi a primeira instituição para crianças criada em 1834 sob os auspícios de D. Pedro IV, fruto da iniciativa privada e que tinha como objectivo “(...) dar protecção, educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos desde que tenham acabado a criação de leite, tratando os meninos até à idade de sete anos e das meninas até à de nove anos, habilitando assim os pais e mães de família a ocuparem-se da sua lida diária, sem o inconveniente de deixarem os seus filhos ao abandono.” (Gomes, 1986 p.20)

No reconhecimento de que a frequência da educação pré-escolar influencia positivamente a escolaridade posterior das crianças, é atribuída ainda a função preventiva do insucesso escolar, adquirindo um sentido compensatório ao procurar sobretudo desenvolver as crianças de meios socioeconomicamente desfavorecidos, com vista a reduzir as desigualdades de oportunidades educativas e melhorar o aproveitamento durante a escolaridade.

Esta diversidade de funções torna este nível educativo muitas vezes um campo de batalha de políticos, pedagogos e sociedade em geral que tem condicionado o desenvolvimento da educação pré-escolar. Os termos utilizados ao longo da história para definir este nível: “asilos”, “ensino infantil” “educação infantil” e “educação pré-escolar” reflectem esses conflitos sobre a finalidade das instituições para a infância.

1 – A Utilidade e a Autonomia da Educação Pré-Escolar

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

(Oliveira-Formosinho, 1998, p.56)

A evolução histórica dos discursos e políticas sobre a educação possibilita-nos uma melhor compreensão da forma como evoluiu a atitude dos responsáveis sobre a articulação entre os primeiros níveis educativos. A verdade é que esta temática esteve quase sempre ausente dos discursos políticos apesar da educação de infância ter sido muitas vezes abordada, embora cingindo-se à sua finalidade como descreve Cardona, (1997, p.110):

(...) ao longo da nossa história da educação de infância portuguesa o peso dado à importância do seu papel na preparação para as futuras aprendizagens escolares sofreu algumas oscilações. Começamos por observar que é durante o período da Primeira República que é dado um maior peso à instrução das crianças pequenas, sendo muito valorizado o papel da escola infantil na preparação para a escola primária. Exceptuando este período, ao longo da nossa história sempre predominou o respeito pela autonomia e características específicas da educação de infância em relação à escola primária.

Estas tendências, anteriormente estudadas por Reis (1987) apontam para a existência do “Paradigma da Utilidade” e o “Paradigma da Autonomia” que, apesar de contraditórios, não deixam de encerrar em si a problemática da articulação, podendo levar-nos a

colocar a seguinte questão: a educação pré-escolar ao ter a função preparatória para a escolarização não estará mais perto de se articular com a escola, sendo esta mais difícil de estabelecer quando é enfatizada a sua autonomia ou especificidade?

A questão levará a pensar que a adopção de uma prática com características escolares irá facilitar a adaptação da criança ao novo contexto e garantir o seu sucesso escolar. Porém, esta visão desconsidera as características das crianças desta etapa, sujeitando-as a rupturas no seu desenvolvimento natural o que contraria a filosofia de continuidade de que se deve revestir a acção educativa e despreza a especificidade que cada nível deve abarcar.

Esta perspectiva foi defendida por Irene Lisboa, uma das primeiras educadoras em Portugal e um marco inovador na história da educação de infância. Num artigo sobre a transição das crianças da educação pré-escolar para a escolaridade, a pedagoga (1936, pp.1-2) refere a questão da adaptação da criança à nova escola:

O conceito de que a educação pré-escolar ou maternal adapta a criança à escolaridade induz em certos erros (...) uma sujeição inalterável a qualquer mecanismo escolar. (...) A escola maternal tem um programa próprio, um método, um professor, um local, uma sociedade, determinados exercícios ... a escola primária, que lhe sucede, tem outros. (...) Não importa que a instrução seja progressiva e metódica, bem doseada; é necessário que as técnicas do ensino e a moral do grupo (classe ou escola) sejam gratas ao estudante, que o entusiasmem e lhe dêem o gosto da voluntária conformação. (...) O ensino não é de saltos, dir-se-á de repêlões metodológicos. Não será, mas é constituído de variedades, de novidades sucessivas, que produzem uma agitação de espírito contrária ao permanente ou inalterável equilíbrio.

Deste modo, a autora defende a especificidade de cada nível educativo rejeitando a antecipação de qualquer mecanismo escolar, porém, rejeita também a ruptura defendendo uma continuidade que deve conter os necessários desequilíbrios que suscitem à criança a surpresa e o desafio, promotores de interesse pelos novos contextos e aprendizagens. Assim, considera que é a escola que deve fazer um esforço por se adaptar à criança e não esta que se deve adaptar à rigidez escolar.

Apesar destas ideias inovadoras sobre a problemática da transição da criança entre níveis educativos elas não tiveram eco nas décadas seguintes devido ao desinteresse político pela educação.

Somente a partir dos anos 60 do século XX, e apesar da ideologia que se fazia ainda sentir no governo salazarista que depreciava a modernização do país, a industrialização que se fazia sentir há muito noutros países acaba por influenciar a sociedade portuguesa,

conduzindo a um aumento de mulheres que optam por trabalhar fora do lar³, bem como o surgimento de uma nova mentalidade que considera a educação institucional favorável para o desenvolvimento das crianças.

O aumento do número de crianças, a insuficiência de educadores e a inexistência de uma rede de instituições oficiais são factores que afectam o funcionamento da educação de infância, tornando-se por isso um tema de grande valor discursivo nesta época na procura de igualdades de oportunidades, mas também no reconhecimento das funções compensatória, assistencial e preventiva do insucesso escolar que a educação podia assumir.

Apesar da valorização destas funções, verificamos que os discursos passam a enfatizar a especificidade da educação pré-escolar relativamente à educação escolar, no entanto, a questão da articulação numa perspectiva de continuidade está ausente, como se a especificidade anulasse qualquer prática de continuidade educativa.

Neste sentido, Planchard (1966, p.121), então professor da Universidade de Coimbra, redige um relatório onde se pode ler: “Dizemos educação e não ensino, porque embora seja habitual hoje em dia, não convém administrar um ensino sistemático antes dos 6 anos de idade. (...) Mas sem pretender ensinar de uma forma formal, é possível preparar a criança, desde tenra idade, assimilar mais rapidamente e mais facilmente o programa da escola primária quando surgir obrigação.”

Este relatório realça deste modo a importância da educação pré-escolar como uma etapa específica mas útil para o sucesso educativo na etapa seguinte, chamando a atenção para os seus principais problemas que a impedem de se tornar mais eficaz nas suas funções, referindo-se não só à necessidade da criação de uma rede oficial de jardins-de-infância, mas também a preparação de educadoras especializadas e a expansão da educação pré-escolar a zonas rurais. Porém, as atenções políticas só se viram para estas problemáticas com o Ministro Veiga Simão que tinha como preocupação a construção das novas estruturas da educação nacional.

A valorização da criança e a particular importância que assumem os domínios da pedagogia e da psicologia do desenvolvimento infantil durante este período acabam por determinar os debates políticos na Assembleia Nacional aquando da discussão sobre a

³ A industrialização foi um dos factores para o aumento da taxa de trabalho feminino, outro factor foi a guerra colonial que conduziu à ausência dos homens nos lares portugueses implicando, por consequência, a entrada das mulheres no mercado de trabalho.

proposta de lei nº 25/X, rejeitando a função preparatória da educação infantil como refere o deputado Veiga Macedo (1973, pp.348-350):

É de notar que todos os esquemas pedagógicos previstos visavam fundamentalmente uma preparação para o ensino primário, com menosprezo das finalidades específicas da educação infantil (...) Na educação infantil não há propriamente que falar de matérias ou programas de ensino, mas antes de modelos de actividade, de vida e de formação, pois se trata de crianças cujas espontaneidade (...) e cujas reacções interiores, dominadas tantas vezes pela fantasia, é preciso respeitar a todo o custo.

Para tal, refere ainda a necessidade de educadoras preparadas não só tecnicamente e cientificamente mas também com vocação.

A Lei nº 5/73 torna-se o resultado final destes debates, definindo a nova estrutura do sistema educativo português. Relativamente à educação pré-escolar a lei reintegra a educação infantil no sistema educativo (Base IV), define os seus objectivos (Base V) e cria as escolas de educadoras de infância (Base XX, 1 e Base XXI). No seu capítulo II, Secção 1ª, Base IV a lei refere: “A educação pré-escolar tem por finalidade o desenvolvimento espiritual, afectivo e físico da criança, sem a sujeitar à disciplina e deveres próprios de uma aprendizagem escolar.” (Idem, pp.717-736) o que vem acentuar a especificidade e a autonomia da educação pré-escolar relativamente à educação escolar.

A Revolução de 25 de Abril de 1974 teve, como consequência, a não concretização das ideias e princípios definidos no discurso oficial devido às agitações políticas que marcaram este período revolucionário. Embora a educação pré-escolar nunca deixasse de constituir uma preocupação dos vários Governos Provisórios, sobressaindo nos debates sobre este nível educativo a necessidade de expansão, as suas concretizações limitaram-se sobretudo à iniciativa privada.

Na perspectiva de uma nova sociedade democrática, as finalidades da Constituição da República, também ela formulada nesta altura, veio a estenderam-se à educação pré-escolar através “ (...) da Lei nº 5/77 de 1 de Fevereiro que se inaugura um novo ciclo na Educação Pré-Escolar que procurou dar corpo aos ideais da democratização do ensino, do princípio da igualdade em educação e ao direito das crianças usufruírem de uma educação laica e gratuita.” (Vilarinho, 2000a, p.136), criando assim o sistema público da Educação Pré-Escolar.

Este novo ciclo é marcado pela alteração da designação deste nível educativo, a nova lei emprega o termo Educação Pré-Escolar, rejeitando a expressão Ensino Infantil utilizada

na 1ª República onde é valorizada uma concepção educativa com uma aproximação à escolarização; bem como rejeita a expressão Educação Infantil empregue no Estado Novo mais orientada para a assistência e prestação de serviços de guarda.

A utilização da expressão Educação Pré-Escolar deixa -nos algumas dúvidas quanto à sua significação, aliás, dúvidas que ainda hoje persistem quando se discutem os termos entre educação pré-escolar e educação de infância.

Da análise dos documentos oficiais podemos depreender que a expressão Educação Pré-Escolar adequa-se totalmente à concepção da educação que antecede a escola, facto que conduziu à criação de um ano preliminar nas escolas primárias para as crianças de 5 anos, “ (...) tornando-se necessário fazer face à necessidade premente de melhorar o rendimento da escolaridade primária” (Despacho nº 161/77)

Para tal, as professoras do ensino primário ocupam o lugar dos educadores de infância nestas classes devido à falta destes profissionais, também para colmatar a formação específica dos professores são publicados guias de trabalho, porém, estes são fortemente criticados por apresentarem um programa de actividades com características muito próximas das do ensino primário sem terem em conta a especificidade deste nível educativo.

Em 1979, Sérgio Niza (1998, p.207) é um dos grandes opositores destas classes ao referir que “Qualquer meio de educação antes da escola não deverá antecipá-la, mas quando muito fortalecer e criar meios de defesa às crianças, através de uma educação global, para poderem integrar-se saudavelmente numa instituição tão padronizada e niveladora como a Escola.”.

Esta visão sobre a especificidade e autonomia da educação pré-escolar foi legalmente consagrada com a regulamentação do Estatuto dos Jardins-de-Infância pelo Decreto-Lei nº542/79. Neste documento sobressai a valorização pela especificidade da Educação Pré-Escolar através dos objectivos centrados na criança ao preconizar (art. 28º, n.1) que “ (...) as actividades dos jardins-de-infância centrar-se-ão na criação de condições que permitam à criança, individualmente e em grupo, realizar experiências adaptadas à expressão das suas necessidades biológicas, emocionais, intelectuais e sociais.”

Esta especificidade que marcou quase toda a evolução histórica da educação de infância continuou a fazer-se sentir com a reforma do sistema educativo, ocorrida na parte final do século XX, e decorrente da aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo.

2 – A Articulação Decretada numa Perspectiva de (Des)Continuidade

Aquilo que existe já justifica – e as condições em que existe tornam urgente – o debate de problemas psicopedagógicos fundamentais. Debate que, aliás, deveria ser feito ainda que nada existisse, se se pretende fazer uma reforma do sistema educativo.

(Ribeiro, 2002, p. 35)

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, a Educação Pré-Escolar passa definitivamente a fazer parte do sistema educativo, conforme se depreende do artigo 4º “O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar”. No entanto, não deixa de realçar a separação e a não integração no sistema escolar, já que deste apenas fazem parte os ensinos básico, secundário e superior, marcando explicitamente o divórcio da educação pré-escolar com o restante sistema educativo o que vem contrariar o termo educação pré-escolar que parece perspectivar a preparação para a escola da criança “entre os 3 anos e a idade do ingresso no ensino básico.” (art. 5º, n.3).

Contudo, os objectivos apresentados na lei apontam para a especificidade que tem marcado este nível como comenta Bairrão (1997, p.31):

A análise das finalidades que a Lei de Bases atribui ao sistema pré-escolar permite depreender que se valoriza essencialmente a promoção de um desenvolvimento global e harmonioso da criança não sendo salientados os contributos para o sucesso educacional das crianças. Isto equivale a dizer que a dimensão de preparação para a escola não é considerada como uma função a desempenhar pelo sistema de educação pré-escolar.

Esta concepção educativa centrada no desenvolvimento global e harmonioso da criança, “de acordo com conteúdos, métodos e técnicas apropriadas, tendo em conta a articulação com o meio familiar.” (Idem, n.2), continua a marcar a especificidade e a autonomia em relação à educação escolar traduzidas na ausência de coordenadas com vista à articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico.

Pires(1997, p.29) , no seu comentário à lei, refere que “A educação pré-escolar é localizada no tempo, em correspondência com um dado intervalo etário e está subordinada a uma articulação temporal com a educação escolar: antecede esta.” O autor refere-se, assim, a uma articulação temporal que representa unicamente uma justaposição de sistemas distintos sem que a sequencialidade seja desenvolvida entre estes dois sistemas. A “sequencialidade progressiva” a que o autor se refere está patente

na lei simplesmente “ (...) feita em relação ao ciclo inicial⁴, constituindo os seguintes uma continuação deste, contribuindo assim e também para o reforço da concepção da unidade do ensino básico.” (Idem, p.32).

A Lei de Bases centra assim o seu discurso na articulação entre ciclos, afirmando que ela “obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.” (art. 8º, n.3), negligenciando, porém, o primeiro nível do sistema educativo.

Este facto não deixa de chamar a atenção de Gomes (1988, pp.206-207) que no seu estudo designado “Perspectivas de Educação Pré-Escolar” refere a “visão segmentaria” e à “inversão de óptica que tem a educação das crianças em idade pré-escolar como uma extensão para baixo do ensino primário” argumentando que “o ensino primário tem de constituir-se como uma etapa educativa que se alicerça na etapa educativa anterior. E que com ela, e com as seguintes, constitui uma grande estrutura educativa.”

É assim que, meio século depois de Irene Lisboa ter abordado esta problemática, surge novamente uma preocupação pela articulação que se fundamenta na sequencialidade entre a educação pré-escolar e escolar, sendo que Gomes (Idem, p.207) propõe algumas condições para a eficiência de uma conexão e harmonização entre os dois primeiros níveis educativos sem antes reforçar a especificidade da criança e a autonomia deste nível educativo:

A educação da primeira infância, na sua fase pré-escolar, não pode constituir-se como uma acção desgarrada, que se conclui na porta do ensino primário, impõe-se que os dois níveis se harmonizem, apresentando-se como um quadro educativo com coerência, com progressividade e com flexibilidade. Sem essa coerência, parte dos valores antecedentes estiolar-se-ão.

Neste sentido, o autor aponta para a organização em cada etapa educativa de um programa a partir do conhecimento das características de cada grupo e de cada criança de forma a adequar-se aos seus ritmos de crescimento; para a participação efectiva da família através da sua intervenção em actividades, mobilizando recursos ou mesmo recebendo ela própria formação; para a abertura da escola à comunidade educativa; para a comunicação sistemática de educadores e professores com vista a um ajustamento flexível das suas práticas; para a formação dos educadores, direccionada para o

⁴ O ciclo inicial a que o autor se refere engloba os ciclos do ensino básico. A educação pré-escolar está ausente no quadro apresentado na sua obra, p.33.

desenvolvimento e enriquecimento das suas práticas individuais e parcialmente comum com a dos professores...

Porém, estas referências, ainda tão actuais, não passaram de propostas e poucas experiências têm surgido pelo que ainda hoje continua a ser um tema tão actual que continua a exigir a atenção dos políticos, formadores e profissionais de educação na sua concretização.

No debate sobre o desenvolvimento do sistema educativo **Prício** (1993, pp.332-333), refere também a necessidade de articulação entre o ensino básico e o ensino secundário não deixando, porém de abordar a educação pré-escolar neste tema:

Entendo que é hoje conveniente alargarmos a ideia de ensino básico, integrando-a numa ideia mais ampla, que é a de sobre o ensino básico está certo no essencial, mas estará mais certo se articularmos organicamente a educação pré-escolar com o ensino básico e construirmos desse modo um grande bloco de educação básica, bloco esse aberto à totalidade da população. Penso, por conseguinte, que deveríamos organizar a própria educação pré-escolar em continuidade com aquilo que a Lei de Bases chama o ensino básico e que deveríamos fazer uma coisa e a outra com carácter universal. Não obrigatório, no que diz respeito à educação pré-escolar, mas criando todas as condições para que o universo pleno que têm entre 3 e 6 anos pudesse realmente frequentar programas de educação pré-escolar.

O autor chama deste modo a atenção para o conceito “ensino básico”, considerando que a articulação e continuidade entre níveis educativos, incluindo o do pré-escolar, faz mais sentido adoptar um conceito mais largo e rico que é o de “educação básica” o que vem acontecer com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97) ao perspectivá-la como “primeira etapa da educação básica”, estabelecendo a sua gratuidade e tendencial universalidade.

Porém, verificamos no seu discurso uma certa ambiguidade quando refere a necessidade de tornar universal a educação pré-escolar sem que seja estabelecida a obrigatoriedade. Neste sentido, a não obrigatoriedade que ainda hoje se mantém na Educação Pré-Escolar é contraditória, tendo em conta a procura da expansão da rede e a pretensão de uma progressiva frequência de todas as crianças em idade pré-escolar. Apesar de autores, como Pires, 2000, p.75, considerarem a obrigatoriedade “uma medida ineficaz e obsoleta”, na medida em que não se concretiza na frequência de todos os alunos nos níveis educativos obrigatórios, não podemos considerar o mesmo neste nível tendo em conta as funções a que se presta e as necessidades das famílias nesta época actual em que a procura destes serviços exige a universalidade, que se concretiza na “(...) oferta generalizada, a acessibilidade e a gratuidade.” (Formosinho, 1998, p.32). A

obrigatoriedade poderia ser um meio de acelerar essa universalidade pela qual todos os interessados no desenvolvimento da educação de infância anseiam e que ainda não se tornou realidade para todas as crianças.

Dentro deste tema sobre a articulação Patrício (1993, p. 335) aponta ainda dois pontos fundamentais para a aproximação destes níveis educativos:

Julgo que as experiências que se têm vindo a realizar com as escolas básicas integradas aconselham uma gestão integrada dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico. Quer haja ou não integração física, deve haver articulação pedagógica. (...) Julgo que é desejável que avancemos para um corpo docente homogéneo, do ponto de vista do estatuto académico e profissional. As condições criadas pelo actual Estatuto de Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundários só garantirão uma carreira única, e não apenas tendencialmente única, se avançarmos para essa homogeneização.

Estas achegas tornam visíveis alguns dos factores que têm contribuído para a desarticulação entre níveis educativos – a separação de espaços dos primeiros níveis educativos e o estatuto académico e profissional diferenciado dos educadores e professores.

Com a publicação do primeiro estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (1990) e do Regime Jurídico da Formação Contínua (1992) foram criadas as condições para uma maior aproximação dos educadores relativamente aos docentes de outros níveis de ensino, porém a falta de reconhecimento da profissão do educador está patente nos diálogos entre muitos profissionais dos níveis seguintes, em parte pela sobrevalorização tradicional da concepção da sua função social de cuidar das crianças pequenas, desvalorizando a sua função educativa, mas também pelo desconhecimento dos objectivos da Educação Pré-Escolar e pela ausência de obrigatoriedade nesta etapa educativa.

Esta mudança de atitudes passa necessariamente pela formação inicial conjunta de educadores e professores do 1º ciclo, contrariando o percurso distinto destes profissionais durante muitos anos, estando a formação dos educadores exclusivamente a cargo das escolas privadas até 1973, ano em que foi definido o estatuto dos cursos públicos de formação, passando a pertencer ao Ensino Superior Politécnico em 1986, funcionando em Escolas Superiores de Educação. Esta heterogeneidade tem marcado a diferença de práticas dos profissionais que receberam diferentes modelos de formação⁵,

⁵ Esta diferenciação de modelos deveu-se à formação de educadoras em escolas unicamente particulares devido à extinção em 1937 do ensino infantil oficial. Só a partir de 1970, as Escolas do Magistério voltaram a realizar cursos para a preparação de profissionais de educação de infância.

mas também devido à inexistência de orientações curriculares na educação de infância, dificultando não só o diálogo entre os próprios educadores mas também entre estes e os professores o que acentua ainda mais a desarticulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico. Silva (1991, pp.54-56) descreve esta situação referindo que:

A reforçar a diversidade de formação e a variedade de contextos profissionais, conta-se ainda a ausência de um determinado programa a ensinar, que possa servir de referência comum. (...) Se a tendência para a falta de diálogo entre os vários níveis de ensino é uma característica que se tem mantido ao longo do desenvolvimento do sistema de educativo, as características próprias da educação pré-escolar conduziram a uma atitude crítica em relação a todo o ensino chamado “tradicional”. (...) A instauração relativamente recente da formação de educadores na maioria das Escolas do Magistério veio de certo modo diluir essa diferença. No entanto, o peso da tradição portuguesa que separa totalmente a formação de educadores e professores do ensino primário, fruto de circunstâncias históricas e políticas bem determinadas que já não têm razão de ser.

Também Formosinho (1994, pp.68-69), no Parecer nº1/94 do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Pré-Escolar em Portugal, realiza um diagnóstico crítico sobre a situação portuguesa e não deixa dúvidas quando refere que:

Um dos aspectos mais necessários é o reforço da ligação ao ensino básico do 1º ciclo numa perspectiva de educação básica. (...) Há três grandes medidas para promover aproximação entre os dois níveis de ensino – a integração numa mesma unidade de gestão, a formação comum e uma carreira com igual dignidade e igual acesso.

Nos últimos anos, a nova legislação tem procurado seguir essas medidas com vista ao desenvolvimento e expansão deste sector e a uma maior articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.

A publicação do Decreto-Lei nº 172/91, pretendeu de uma forma inovadora, alargar o ordenamento do novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas dos vários níveis de educação e ensino, porém, é só com o Decreto-Lei nº 115-A/98, que se instituiu um verdadeiro regime de autonomia a par da administração e gestão dos estabelecimentos educativos do Pré-Escolar, Básico e Secundário, permitindo não apenas o agrupamento vertical, mas também horizontal de escolas e jardins-de-infância pressupondo uma maior proximidade entre as duas instituições e seus profissionais.

Segundo este decreto o Projecto Educativo de Escola (PEE) é “o documento (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas, e as estratégias segundo os quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa.” (art. 3º, p.2), sendo por isso comum

aos dois níveis educativos (quando integrados no mesmo contexto escolar), favorecendo um “percurso sequencial e articulado” das crianças, sem que sejam descuradas as suas especificidades. Perante esta lei, assente na democratização e participação de toda a comunidade educativa (pais, profissionais de educação, autarquias...) no processo educativo, a continuidade entre os diferentes contextos educativos está presente na concretização do PEE.

O Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (PEDEPE) refere pela primeira vez a Educação Pré-Escolar como “a primeira etapa da educação básica”, devendo esta “desenvolver-se em estreita ligação com os outros níveis de ensino, nomeadamente com o 1º ciclo do ensino básico.” Contra este princípio Ribeiro (1996, cit. por Vilarinho, 2000, pp.163-164) refere:

A identidade da educação pré-escolar encontra-se ameaçada por um Programa (PEDEPE) que assim promoverá, directa ou indirectamente, a escolarização do jardim-de-infância. Qualquer aproximação ao ensino básico representa um risco de se comprometer fatalmente a perspectiva global da educação, a única que se ajusta às necessidades educativas do ser humano na idade pré-escolar. Além disso, se algum dia se assimilasse à escola, ou se tornasse ele próprio numa escolinha, o jardim-de-infância correria ainda o risco de se deixar contaminar por práticas de ensino autoritário; o que seria outro erro, e não menos grave. (...) O educador de infância não tem que olhar para a porta de entrada da escola do 1º ciclo; o professor do 1º ciclo é que tem que olhar para a porta de saída do jardim-de-infância.

Apesar desta crítica, a publicação, em 1997, da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar consagra definitivamente este nível como “ a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (art. 2º) e propõe entre os seus objectivos “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem” (art.10º, e), o que implicitamente defende a questão da articulação com o 1º ciclo de forma a promover-se uma sequencialidade educativa e intencionalizar as aprendizagens tendentes ao sucesso escolar futuro, uma concepção que, aliás, tem sido constante nos discursos políticos centrados na eficácia da educação pré-escolar para o sucesso dos níveis escolares subsequentes.

Concepção esta, patente também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.90), publicadas no seguimento da Lei-Quadro (artigo 8º, alínea b), e que acentua a importância da continuidade educativa entre ciclos e para articulação curricular enumerando “algumas condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1º ciclo com possibilidades de sucesso (...) constituindo apenas uma referência que facilite a reflexão dos educadores e o diálogo com os professores.”

Porém, esta concepção pode vir a deturpar o termo de articulação e suscitar ideia de antecipação da escolaridade no entendimento de que deve ser a educação pré-escolar que tem de se aproximar do 1º ciclo o que põe em causa a especificidade e a autonomia da educação pré-escolar consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo.

No entanto, esta atitude perante a concepção e funções da educação pré-escolar depende muito dos profissionais que interpretam os documentos oficiais e que põem em prática essas directrizes, porque para além de apelarem para a articulação entre estes dois níveis educativos, a Lei-Quadro e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar espelham essa autonomia dentro dos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo ao referirem as finalidades, os objectivos e as metodologias específicas que os educadores devem promover na sua prática assente numa lógica curricular de sequencialidade educativa progressiva.

É desta forma que se pode atingir a visibilidade e reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação de infância, porque o que se pretende é que os educadores e professores comecem a trabalhar em conjunto, de modo a que os educadores não se limitem a trabalhar em função do que vai ser exigido às crianças na fase seguinte e que os professores não fiquem à espera das crianças provenientes do jardim-de-infância para se aperceberem do trabalho realizado pelos educadores.

É neste sentido que Formosinho (1994, p.39) refere: “O sucesso da educação pré-escolar depende muito do modo como for continuada no nível seguinte. Daí que seja essencial articular mudanças na educação pré-escolar com mudanças no 1º ciclo do ensino básico.”

Encontrando-nos num novo século e com a nova proposta de lei, surge a esperança para que seja definida oficialmente a articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo de forma a reforçar as directrizes formuladas por alguns discursos pedagógicos. Porém, da leitura desta proposta parece-nos que este é um tema que vai continuar ausente e que, por isso, vai permitir a tendência para o desinteresse e desconhecimento por parte dos docentes do 1º ciclo, na medida em que a principal lei que estipula as verdadeiras coordenadas da educação nacional não revela importância e até despreza essa articulação ao omiti-la nos seus princípios educativos.

Resta aos profissionais, que se preocupam verdadeiramente com a qualidade educativa e com a procura de novas práticas de concretização desta sequencialidade progressiva, estabelecer uma verdadeira articulação onde continue presente a sua identidade e autonomia em relação aos níveis posteriores.

CAPÍTULO II

A CONTINUIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO

Actualmente, as instituições para a infância continuam marcadas pelo debate entre um duplo caminho, sendo que uns valorizam a função de preparar a criança para a escolaridade obrigatória, visando apenas aspectos cognitivos aliados à instrução; outros, no entanto, consideram-na como uma etapa específica com determinadas funções sócio-educativas, visando sobretudo o desenvolvimento integral e equilibrado da personalidade através de uma filosofia e métodos centrados na criança, sendo-lhe por isso reconhecida uma identidade e autonomia própria face à escola do ensino básico.

Neste sentido, os conceitos adoptados para designar a educação das crianças antes da frequência da escolaridade obrigatória revestem-se ainda hoje de certas ambiguidades apesar de se ter tornado comum a identificação do termo educação de infância com o termo de educação pré-escolar como se tratasse de uma mesma realidade. Porém, encontramos alguns autores que referem a distinção entre os dois conceitos ligados a realidades diferentes. Silva (1990, p.5) refere que:

Os termos “educação pré-escolar” e “educação de infância” não acentuam os mesmos aspectos, embora em Portugal, como noutros países, sejam utilizados indiferenciadamente. O primeiro possui ressonâncias escolares, acentuando a preparação para o ensino elementar obrigatório. Por seu lado, a expressão “educação de infância” procura marcar a respectiva especificidade face aos outros níveis de educação escolar.

Esta bivalência dos conceitos utilizados para designar a educação das crianças pequenas foi uma problemática que Mialaret analisou referindo que a expressão “educação pré-escolar” é recente distanciando-se da realidade sócio-pedagógica de que se revestiam as primeiras instituições para crianças pequenas, sendo que nesta altura a expressão significava literalmente “antes da escola”. Hoje, essa mesma expressão ganhou uma maior extensão revestindo-se de novos significados, sendo que a educação começa desde o nascimento da criança e que o conteúdo desta educação é marcada pela faixa etária da criança a que se dirige e pelos contextos histórico-sociais de um país.

É neste duplo postulado que Mialaret (1976) afirma a “unidade” vista como “continuidade” e a “diversidade” vista como “especificidade” da educação pré-escolar. O próprio autor reconhece que a expressão “educação pré-escolar” possui ressonâncias escolares e não nega a necessidade deste período na preparação da criança para novas etapas da sua vida. Porém, chama a atenção para o risco de se cair na tentação de fazer

desta etapa uma espécie de extensão “para a base” da escola. Deste modo, para que tal risco não aconteça e “Sem negar os laços de continuidade que existem entre a educação pré-escolar e escolar, é no entanto preciso afirmar os aspectos específicos e originais da educação pré-escolar; a continuidade será portanto assegurada pela atitude educativa, ao passo que a especificidade resultará da escolha dos conteúdos.” (Idem, p.15).

Apesar da evidente especificidade que deve marcar os níveis educativos, esta especificidade conduz muitas vezes a uma excessiva diferenciação traduzindo-se, por isso, na ausência de uma perspectiva sistémica da globalidade do processo educativo e da dinâmica de funcionamento das estruturas institucionais existentes por parte dos profissionais de educação.

Esta diferenciação, que como já referimos é de longa data, continua a persistir actualmente. A separação dos cursos de educadores e professores do 1º ciclo na formação inicial, mesmo quando ministrados na mesma instituição de ensino superior, poderá ser encarada como um indicador, entre outros, da demarcação entre o Jardim-de-Infância e a Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, legitimando-se e radicando-se na especificidade de cada um dos níveis educativos, transmitindo aos futuros profissionais de educação uma atitude de antagonismo que se traduz num desconhecimento das realidades educativas, impossibilitando uma visão de unidade e globalidade de que se deve revestir a educação das crianças.

Mas se por um lado, estes dois níveis são marcados pela descontinuidade, por outro lado, há os que procuram estabelecer uma continuidade através da antecipação da escolarização na educação de infância, enfatizando a instrução de carácter academicista à custa dos aspectos mais espontâneos e criativos do currículo. Esta prática é descrita pela Comissão da OCDE no seu relatório sobre a educação pré-escolar em Portugal:

Podem ser apontadas algumas desvantagens aos estabelecimentos integrados, sendo a principal devida a uma certa marginalização do programa de actividades das crianças mais pequenas, o qual tende a ser visto como simples preparação para o início à instrução formal em vez de ser considerado pelo valor intrínseco que ele próprio tem, dado tratar-se de uma etapa específica. (DEB, 2000, p.217)

Esta articulação pode correr alguns riscos uniformizadores não respeitando a autonomia e a especificidade de cada nível educativo. Uma certa diferença faz parte dos objectivos e características de cada instituição como também é compatível com o princípio de continuidade na medida em que exige novos desafios.

Deste modo, as desarticulações que continuam a persistir em muitas escolas têm sobretudo haver com a ausência de comunicação entre educadores e professores. Segundo Argos (1998, p.295-296), que recorre a Cerdán & Maestre (1996), os motivos para a desconexão estão contemplados nos seguintes aspectos:

(...) las características propias de cada etapa, así como a los hábitos y prácticas profesionales de sus docentes (...); La concepción errónea de que la coordinación supone una subordinación (...); La existencia de una cierta percepción de “autosuficiencia” entre los docentes de ambas etapas (...); El valorar más el trabajo directo con los niños que la reflexión sobre sus prácticas educativas (...); La insatisfacción producida por las excesivas exigencias institucionales (...); La complejidad del trabajo en grupo (...); La ausencia de ciertas tomas de decisiones organizativas

Estes aspectos constituem problemas sentidos também entre nós quando o tema é a continuidade educativa, traduzindo-se na falta de comunicação entre os profissionais de cada nível, reforçada pelos próprios órgãos directivos das instituições que não incentivam esses laços de conexão através de horários, calendários de reunião que visem a reflexão sobre esta temática e o desenvolvimento de propostas de actividades e estratégias reais que promovam a continuidade entre níveis.

Hoje em dia, não podemos continuar a ver estes dois níveis como espaços totalmente separados como defende Zabalza (1998, p.17):

A escola infantil como estrutura institucional global deve ir progredindo em um duplo processo que é, em si mesmo, dialéctico e, às vezes contraditório:
- reforçar a sua própria identidade e autonomia formativa (que a libere dos subsídios desenvolvidos em relação aos níveis posteriores da escolaridade) e, paralelamente,
- reforçar os laços de conexão entre a escola infantil e o meio ambiente e entre a escola infantil e o Ensino Fundamental.

Os documentos que orientam as práticas nos dois níveis educativos apontam para essa necessidade de ligação através da colaboração dos educadores e professores, sendo que as orientações curriculares para a educação pré-escolar apontam para “A relação entre educadores e professores, a compreensão do que se realiza na educação pré-escolar e no 1º ciclo e também a análise e debate em comum das propostas curriculares para cada um dos ciclos são facilitadores de transição.” (DEB, 1997, p.89), enquanto que o programa do 1º ciclo referem que: “A Reforma Educativa propõe uma concepção de educação integrada e em desenvolvimento a partir dos conhecimentos anteriormente adquiridos, na fase da educação pré-escolar (...) para os ciclos seguintes do Sistema de Educação.” (DEB, 2002, p.31).

Estes princípios constituem os indicadores do desenvolvimento da educação pré-escolar alicerçada na sua especificidade relativamente à educação escolar, a política educativa torna visível esta etapa ao estabelecer a necessidade da escola se articular com o pré-escolar o que realça a importância deste nível educativo para o futuro sucesso educativo das crianças porque, como afirma Formosinho (1998, p.11), “ (...) nela e através dela, se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o futuro aluno do ensino básico, secundário e superior e úteis para o futuro cidadão.”

Benefícios que se perdem se a continuidade não estiver presente nos momentos de transição da criança, o que justifica as coordenadas filosófico-educativas emanadas pelas disposições legais e que regulam a actuação pedagógica dos profissionais de educação neste tema.

Porém, a temática da continuidade não se restringe a filosofias e a princípios, impõe-se uma dimensão prática que exige antes de mais a interiorização de determinados hábitos e atitudes, assim como a adopção de determinados compromissos profissionais e institucionais que favoreçam a implementação de determinadas práticas e estratégias pelo que se torna importante aprofundar o conceito de continuidade para uma melhor concretização desta filosofia no processo educativo.

1 – Continuidades e Descontinuidades entre a E.P.E. e o 1º C.E.B.

La idea de la continuidad está vinculada a la unión, coherencia y complementación. Tiene una clara orientación al respeto a la globalidad.

(Zabalza, 2004, p.9)

O conceito de continuidade imbrica-se com o conceito de globalidade, especialmente neste primeiro nível educativo, o que supõe contemplar na educação das crianças pequenas alguns parâmetros de globalidade:

- a globalidade da criança vista como um sujeito que se desenvolve de forma harmónica ao integrar diferentes níveis (motor, social, cognitivo e afectivo) e que a acção educativa deve apoiar, estimular de acordo com os ritmos naturais do desenvolvimento infantil;
- a globalidade dos espaços experienciados pela criança (família, escola e comunidade) pelo que os currículos devem integrar com vista a consolidar e alargar as aprendizagens,

possibilitando à criança desenvolver-se a todos os níveis numa perspectiva ecológica e num continuum de crescimento e desenvolvimento;

- a globalidade da acção dos vários agentes educativos (pais, profissionais de educação, administradores e colectividades) na busca de linhas de acção que dêem um sentido unitário e coerente às diferentes etapas do processo educativo.

Partindo do pressuposto que a total continuidade é impossível e indesejável, na medida em que as descontinuidades constituem desafios que enriquecem as aprendizagens e o crescimento, podemos então entendê-la como

(...) unión entre parte, como línea de conexión entre diversos espacios, diversos agentes, diversos momentos educativos (...) supone un cambio cualitativo com respecto a la contiguidad. En ésta no hay interacción entre las partes sino simple proximidad. En la continuidad se produce un intercambio entre las partes conectadas, ambas se comunican, interactúan, se modifican y condicionan mutuamente. (Zabalza, idem, p.10).

A partir deste marco conceptual o autor aponta para duas vertentes que devem ser implantadas para uma autêntica continuidade entre níveis educativos:

- continuidade horizontal que se relaciona com o conceito de escola aberta, o que significa uma escola capaz de utilizar, enriquecer e complementar a acção extra-escolar como promotora de aprendizagens das crianças através da integração das diferentes influências educativas que a criança recebe, nomeadamente da família e comunidade envolvente.

- continuidade vertical que se apoia na visão do desenvolvimento da criança como um processo integrado e que a escola deve respeitar partindo do conhecimento do seu estado de evolução e continuar o seu desenvolvimento através da optimização das condições para que esse processo seja reforçado e enriquecido.

Esta visão pressupõe a concepção de um currículo escolar bem integrado que vise a conexão entre um nível e o seguinte através da participação conjunta dos profissionais dos níveis conectados de forma a possibilitar a construção de um processo coerente e progressivo.

No entanto, a especificidade e a autonomia que marcou os vários níveis da educação escolar durante décadas impeliu-a para o isolamento, um isolamento que nem a junção de contextos aproxima os educadores e professores para uma efectiva colaboração. Esta separação deve-se sobretudo às práticas contrastantes reflectindo-se em

descontinuidades na transição das crianças e que alguns autores nos dão a conhecer nos seus estudos.

Nabuco (1990) realizou um estudo na periferia de Londres e, Lobo (1996) realizou uma réplica desse mesmo estudo na periferia de Lisboa, com o objectivo de saberem se existem descontinuidades no processo educativo das crianças entre o jardim-de-infância e o 1º ciclo.

Apesar das escolas integrarem ambos os níveis educativos, as autoras dão conta das descontinuidades pelas quais as crianças passaram aquando da sua transição. Os estudos revelam que as crianças, quando transitaram para a escola, mudaram os seus comportamentos na relação com o professor, com as outras crianças e com o jogo e trabalho. As crianças adquirem um papel mais passivo na escola ao passar mais tempo a ouvir e esperar pelo professor, menos tempo para se moverem livremente e mudarem de actividades e para brincarem sozinhas ou com outras crianças. Assim, a interacção entre as crianças é desvalorizada e o professor é sobretudo um transmissor de conhecimentos e dirigente das actividades, enquanto que o pré-escolar enfatiza a socialização, a autonomia e a criatividade das crianças como sujeitos da sua própria aprendizagem, onde os educadores assumem o papel de motivadores, provocadores e sugerem propostas.

Neste sentido, as autoras (1997, pp.31-45) deste estudo sugerem que se criem condições favoráveis à continuidade:

Em primeiro lugar que os educadores e professores contactem e se conheçam criando estratégias de colaboração em projectos concretos de educação. Que ambos, já desde a sua formação inicial, tenham um conhecimento real dos objectivos educacionais e comportamentais exigidos a cada um dos níveis de ensino e ainda que os educadores informem os professores das aprendizagens das crianças e do seu comportamento antes destas ingressarem no 1º ano de escolaridade.

Nabuco (1992, p.87) refere ainda que a educação é “um processo a que há que dar continuidade. Este facto precisa de ser transmitido aos pais que devem ser envolvidos nas tarefas educativas especialmente em períodos de transição, pois talvez sejam eles os que estão na posição mais favorável para oferecer a desejada continuidade.”

Davies et al (1989), num estudo realizado, em nove distritos do nosso país, junto de pais, educadores e professores, constataram que da parte das educadoras, havia uma atitude mais positiva face à relação, enunciando uma maior diversidade de tipos de participação, comparativamente com os colegas de níveis escolares seguintes.

Encorajam dimensões mais informais de envolvimento e mais facilmente reconhecem o papel da família enquanto recurso educativo e co-produtora de aprendizagem.

Homem (2002, p.41) tece algumas explicações para este facto referindo:

De facto, o jardim-de-infância parece ser um espaço educativo privilegiado para a ligação escola-família devido, não só à não obrigatoriedade da sua frequência – podendo esta corresponder a uma estratégia educativa da parte dos pais e, como tal, ser impulsionadora e motor dessa ligação –, como também à idade das crianças que o frequentam e, ainda, às suas características estruturais e de funcionamento pedagógico, nomeadamente a monodocência, a ausência de programas curriculares rígidos de cumprimento obrigatório e a ênfase dada aos aspectos relacionais e afectivos.

A ligação da escola à família constitui um factor determinante para a continuidade educativa, na medida em que ela não só “beneficia a criança, evitando rupturas no processo afectivo, facilitando o percurso de aprendizagem e dando continuidade às suas referências familiares e ambientais” (DEB, 1994, p.9) como também “estabelecimentos ‘abertos’ provocam a existência de pontos de encontro e modificam a imagem que se tem da escola, dando valor à aprendizagem que por definição é global e polifacetada.” (Correia, 1981, p.164), concorrendo de igual modo para “o desenvolvimento de uma sociedade democrática.” (Davies et al., 1989, p.37) onde pais, professores e outros cidadãos adquirem poderes na direcção das escolas com vista à qualidade educativa de todas as crianças.

Nesta mesma linha, Marques (2001, p.20) refere também que o envolvimento dos pais não tem só um impacto positivo na melhoria das aprendizagens, “Ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores. Melhora a imagem social da escola. Reforça o prestígio profissional dos professores. Ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis, ou seja incentiva os pais a serem melhores pais. Da mesma forma, estimula os professores a serem melhores professores.”

Hamido (1996) confirma também no seu estudo as divergências nos dois níveis educativos relativamente a três aspectos fundamentais do currículo: objectivos, modelo/metodologias e avaliação.

A definição de objectivos e escolha de conteúdos fundamenta-se em justificações curriculares divergentes:

- A educação pré-escolar insere-se numa justificação de índole “psicopedagógica” direccionada para o sujeito da aprendizagem e a promoção do seu desenvolvimento, dando origem a um modelo de intervenção que elimina as fronteiras disciplinares através de um currículo baseado em áreas temáticas que traduzem as preocupações

sociais e pessoais, funcionando estas como elementos integradores de conteúdos ou conhecimentos e, por isso, este currículo insere-se numa “pedagogia **com** objectivos”.

• o 1º CEB insere-se numa justificação de índole “epistemológica-disciplinar” direccionada para o conhecimento e domínio de matérias ou disciplinas e, por isso, relaciona-se com uma “pedagogia **por** objectivos”.

A autora (Idem, pp.113-155) refere a necessidade de manter a especificidade dos objectivos de cada nível educativo, mas também de os tornar compatíveis como forma de “lançar pontes” entre os dois contextos através de uma “uma organização curricular assente em experiências de aprendizagem (...) quer elas partissem de matérias de estudos convencionais, quer de questões, interesses ou projectos dos educandos ou negociados entre estes e os educadores.”

A educação pré-escolar e o 1º ciclo também são contrastantes em termos de Modelos/metodologias subjacentes à prática: “As formas de organização do espaço e do tempo, os materiais usados, as actividades promovidas, o próprio ‘clima’ envolvente. Fundamentalmente, a criança passa de um contexto informal ou natural de aprendizagem, para um contexto formal.” (Idem, p.124).

À semelhança do que acontece nas outras componentes curriculares, também na avaliação Hamido (idem, p.143) refere grandes diferenças entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCEB:

Na educação pré-escolar, a dimensão sumativa ou de controle de resultados obtidos, possui menor peso de que a formativa ou de controle do processo à medida que vai ocorrendo (observação do progresso na participação da criança nas diversas actividades propostas). Com frequência a avaliação traduz-se exclusivamente em dados descritivos e de índole qualitativa. (...) No 1º C.E.B., a avaliação possui um maior sentido de controle das aquisições, os processos e instrumentos tendem a ser mais formais e supostamente mais rigorosos.

Estas divergências resultam na descontinuidade entre estes dois níveis educativos, descontinuidade confirmada pelos educadores e professores, submetidos neste mesmo estudo. Segundo Hamido (Idem, pp. 199-200), a maioria dos educadores e professores “(...) refere-se à transição entre Educação Pré-Escolar e 1º C.E.B. como negativa, usando alegações que fundamentalmente referem um aumento brusco das exigências feitas às crianças aquando da entrada para o 1º C.E.B. e uma imaturidade ou falta de preparação das mesmas para suportar essas mudanças.”

Também Lino (1998) detecta descontinuidades perspectivadas através da utilização do espaço e dos materiais nos dois primeiros níveis educativos da educação básica. Segundo a autora (Idem, p.159)

A organização do espaço das salas de educação pré-escolar em áreas de actividades, enriquecidas com uma variedade de materiais, possibilitam à criança muitas oportunidades de fazer escolhas, promovem a iniciativa, a autonomia, a aprendizagem cooperativa e respeitam a diversidade do grupo de pares. (...) A análise das salas de aula dos professores do 1º ciclo (...) revela a ausência de áreas de actividades e de materiais disponíveis (...) uma organização espacial “tradicional”, centrada no professor e no programa e que privilegia as aprendizagens académicas (...) Os principais recursos usados por estes professores no processo de ensino aprendizagem são os livros de texto e as fichas de trabalho.

As salas dos jardins-de-infância são organizadas por áreas de actividade com uma diversidade de materiais que permitem à criança, através da “aprendizagem activa”, o acesso a conteúdos educativos e ao educador uma “coerência entre o currículo explícito e o implícito”. (Oliveira-Formosinho, 1998, p.69)

Os professores que utilizam esta organização possibilitam “uma extensão e um aprofundamento das aprendizagens realizadas de uma forma mais académica” (Lino, 1998, p.158), como também estão a facilitar a continuidade educativa, beneficiando as crianças que não tem de passar por rupturas no processo de ensino/aprendizagem.

Serra (2004) no seu recente estudo sobre a articulação curricular em agrupamentos verticais de escolas, demonstra que “articulação curricular regulamentada” nem sempre é sinónimo de uma “articulação curricular efectiva”. Os documentos formais da escola, o Projecto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI) e no Plano Anual de Actividades (PAA) não passam muitas vezes de intenções impostas por decretos sem que elas se concretizem nas práticas educativas como descreve a autora (Idem, p.113):

(...) estes documentos deixam antever uma vontade expressa de implementar a articulação curricular como algo obrigatório que deverá acontecer ao longo do ano. Tal regulamentação (da qual constam as actividades, os espaços para reuniões, assim como os registos das actividades comuns a vários níveis e respectiva avaliação) aparece-nos como uma forma de mostrar à comunidade que a articulação se faz, que é avaliada e que, por isso, a filosofia da escola, enquanto território educativo, se mantém viva. Pensamos, no entanto, que tais intenções nem sempre se traduzem numa articulação efectiva.

Vários são os constrangimentos para a implementação de uma articulação curricular efectiva, entre os quais a rigidez dos currículos do 1º ciclo e o não cumprimento das metas programáticas estipuladas, a dificuldade em adoptar metodologias diferentes das habituais, o receio da mudança que se intensifica pela falta de formação.

Deste modo, a autora conclui que “nem sempre parece existir um empenhamento profundo dos docentes em conhecer as potencialidades e possibilidades do trabalho em conjunto” (Idem, p.113) continuando-se, por isso, abordar de forma diferente o currículo nos dois níveis educativos, apesar das semelhanças nos seus conteúdos⁶, conduzindo a descontinuidades na transição das crianças.

As diferenças reveladas por estes estudos não são mais que o resultado das mentalidades dos docentes que habituados a trabalharem de forma isolada concorrem para as descontinuidades no processo educativo das crianças.

A mudança de mentalidades passa sobretudo pela formação dos docentes com vista a alteração de representações como a que nos revela Rodrigues (1994) no seu estudo com educadoras de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico do distrito de Santarém.

Segundo Rodrigues (1998, p.217) “A falta de diálogo entre professores das duas instituições traduz-se numa descontinuidade do trabalho por eles realizado” devendo-se a concepções educativas distintas dos profissionais dos dois níveis. As representações dos educadores são de uma escola básica conservadora e tradicionalmente centrada na aquisição de conhecimentos, em oposição a uma imagem de escola aberta e inovadora, trabalhando em estreita ligação com as famílias, o meio e o jardim-de-infância. Deste modo, a autora conclui a necessidade de agir ao nível da formação inicial e contínua dos docentes.

A análise destes estudos leva-nos a concluir que a continuidade educativa mantém-se ausente das situações educativas e proclama uma variedade de práticas que englobe, não só a especificidade, mas também a conexão entre níveis educativos, constituindo por isso um “desafio curricular” que vise as duas vertentes (continuidade horizontal e vertical) e um “desafio de reconceituação do sentido e do trabalho a realizar na escola infantil” (Zabalza, 1998, p.20) que vise um projectar para o futuro do trabalho realizado na própria etapa, dando um sentido contínuo e unitário de que se deve revestir toda a acção educativa. Práticas que exigem determinadas estratégias com vista a estabelecer uma verdadeira continuidade educativa aquando da transição da criança do jardim-de-infância para a escola.

⁶ Célia Serra (2004) estabelece um paralelismo entre as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Programa do 1º CEB, dando-nos a conhecer a correspondência dos conteúdos de ambos os documentos como facilitadores da articulação curricular e promotores da continuidade educativa entre os dois níveis, salvaguardando, as características intrínsecas às idades das crianças abrangidas por cada nível educativo.

2 – Estratégias para a Promoção da Continuidade Educativa

Hablamos de continuidad (o transiciones) para referirnos a las conexiones que se establecen entre los diversos agentes de formación y los sucesivos momentos formativos con el propósito de que la acción educativa resulte coherente e progresiva resaltándose su sentido unitario e global.

(Zabalza, 2004, p.8)

Para Zabalza (2004, p.9), a continuidade projecta-se em três áreas: “la dimensión curricular, la dimensión organizativa y la dimensión profesional.”

A continuidade na dimensão organizativa relaciona-se com factores estruturais e de funcionamento interno de cada escola, remetendo-nos por isso para a necessidade da construção do Projecto Educativo de Escola (PEE) constituindo, segundo a opinião do autor, “la pieza básica de una cultura institucional basada en la continuidad.” (Idem, p.15), onde a concepção da escola aberta ganha verdadeiramente forma, através da integração das influências do meio envolvente que se converte em mais um recurso para o enriquecimento da própria escola e do desenvolvimento das crianças por meio de novas experiências que a comunidade pode proporcionar dentro das necessidades e interesses de toda a comunidade educativa (escola, famílias e meio envolvente). Infelizmente, em muitas situações estes projectos ainda não são práticas correntes ou então estes projectos não passam de um rol de pretensões educativas gerais que somente pretendem dar uma resposta a uma demanda burocrática-administrativa e, por isso, ao estarem vazios de uma reflexão conjunta sobre as intenções educativas, traduz-se numa ausência de conexão com os projectos curriculares de cada nível, onde as intenções acabam por se restringir ao seu próprio nível sem ter em conta as intenções dos outros.

A organização dos espaços, tempos e recursos são outros aspectos que devem ser tidos em conta de modo a promover experiências baseadas na continuidade. As estruturas diferenciadas que têm marcado ambos os contextos constituem barreiras para a interação entre crianças e os próprios adultos, mesmo naqueles onde existe “contiguidade” de contextos.

A planificação de espaços e de tempos comuns constitui um passo muito importante para estabelecer laços de união entre profissionais e entre as próprias crianças de ambos os níveis que através de várias actividades podem constituir formas de partilhar experiências e conhecimentos.

Criar um sistema de avaliação constitui também um ponto a ter em consideração, com vista a obtenção de dados ou de informações sobre a forma como se tem estabelecido

essa continuidade, quais as suas influências no desenvolvimento das crianças. A avaliação irá permitir sobretudo à escola ir aprendendo com as dificuldades encontradas e melhorar o seu processo de inovação institucional como refere Zabalza (Idem, p.17):

Cualquier progreso en el fortalecimiento de las estructuras de conexión horizontal e vertical supone un proceso lento y no exento de dificultades. Las instituciones han de ir “aprendiendo” a organizarse de outra manera, acumulando experiência, a través de pasos pequeños e graduales, para que cada vez los propios mecanismos institucionales vayan reajustándose.

Assim, a avaliação é sobretudo um processo de diálogo, cria uma cultura de participação e colaboração entre os diferentes intervenientes com vista a questionar a realidade escolar presente e pensar o futuro para a melhorar.

A continuidade na dimensão curricular não significa que os currículos de ambas etapas tenham que ser homogêneos, isso seria negar a identidade e a especificidade de cada etapa. A construção dos currículos nas escolas devem inserir-se numa perspectiva de flexibilidade e adaptabilidade às directrizes emanadas pelos documentos oficiais de cada nível, a cada educador, a cada grupo de crianças e às suas necessidades, aos recursos disponíveis e aos objectivos e actividades que são prioritários sem menosprezar os contextos onde se enquadram. Neste mesmo sentido se expressa Serra (2004, p. 104)

Articular o currículo implica uma reflexão sobre os objectivos da actividade, a sua relação com outros objectivos do currículo do 1º CEB e das Orientações Curriculares, equacionar as vantagens do trabalho cooperativo entre crianças de níveis diferentes e procurar estratégias diversificadas que respondam às necessidades educativas de todas as crianças envolvidas.

A construção de um novo tipo de currículo implica que educadores e professores conheçam bem as realidades de ambos os níveis educativos e se mostrem disponíveis para trabalharem com metodologias diversificadas, com vista ao desenvolvimento de actividades que proporcionem a interacção entre crianças de jardim-de-infância e do 1º ciclo e uma aprendizagem cooperada.

Deste modo, os educadores e professores devem procurar construir um currículo que tenha como filosofia de fundo a continuidade horizontal e vertical. A relação escola-família é um ponto-chave na continuidade horizontal que deve ser inserido no currículo, sendo que nestas idades a participação dos pais é de grande importância para que as crianças se sintam seguras nas transições que realizam.

Na continuidade vertical, o Projecto Educativo de Escola é o ponto fundamental para a construção dos currículos ao fornecerem as linhas orientadoras de um itinerário

educativo coerente e unitário, na medida que engloba temáticas e projectos referentes todas as etapas numa determinada instituição escolar.

Assim, o PEE é um instrumento que visa uma melhor organização e gestão das escolas e uma melhor orientação das práticas educativas, através da participação dos vários agentes educativos com vista a responder às necessidades internas da instituição, tendo, simultaneamente em conta, as necessidades das crianças e suas famílias e as características da comunidade de onde provêm.

A continuidade na dimensão profissional, apesar de muitos educadores e professores, actualmente, estarem conscientes da necessidade de articulação entre contextos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e promoção do sucesso escolar, a consciência das dificuldades de uma intervenção centrada na continuidade conduz a que muitas destas retóricas não dêem lugar a práticas reais nos contextos educativos.

Dificuldades que se devem, sobretudo, à ausência de uma cultura de colaboração e de comunicação entre os profissionais de ambos os níveis educativos, marcada não só pela separação tradicional destes dois níveis, mas também devido às rotinas que marcam o quotidiano dos profissionais de educação, muitas vezes explicadas pela mobilidade docente que conduz à inércia e ao individualismo dos profissionais, assumindo, por isso, frequentemente um papel de transmissores e não de construtores de currículos.

Por outro lado, há os que procuram estabelecer essa continuidade em pequenos projectos isolados que não passam de actividades justapostas, procurando assim seguir o discurso educativo actual que enfatiza a continuidade educativa como uma das variáveis que intervêm no sucesso ou insucesso das crianças. Recorrendo de novo às palavras de Zabalza (Idem, p.23), “La continuidad depende en buena parte de decisiones de tipo político y administrativo que establezcan las condiciones estructurales precisas para que resulte viable. Pero, más que de ninguna otra cosa, la continuidad depende de la cultura profesional de quienes ejercen, en cada nivel, las tareas educativas.”

A formação conjunta dos educadores e professores constitui um caminho para a alteração deste cenário. A nível da formação inicial há que implementar, nos programas dos dois cursos, actividades e projectos conjuntos tendo em vista o desenvolvimento da articulação e continuidade educativa. Esta ideia, segundo Argos (1998, p.298) “Supondría, en definitiva que la comunidad de formadores mantuviera una filosofía educativa común que pudiera atravesar e implementarse en todas y cada una de las materias cursadas a lo largo del plan de estudios.”

Do mesmo modo, a formação contínua ao envolver profissionais de diferentes níveis educativos diferentes em torno de temáticas comuns permitiria não só “(...) hacer aflorar y profundizar en problemáticas comunes sino también estrechar lazos y limar asperezas y distanciamientos existentes entre los maestros de ambas etapas.” (Idem, p.299).

Deste modo, a continuidade no processo educativo depende sobretudo da vontade dos educadores e professores em implementarem verdadeiros projectos colectivos que passam pelo conhecimento dos programas de uns e de outros com vista a uma planificação que garanta um trabalho com sentido unitário, beneficiando os profissionais de educação que enriquecem as suas práticas e, beneficiando as crianças que não estão sujeitas a grandes rupturas na transição entre níveis educativos.

CAPÍTULO III

A CRIANÇA DE TRANSIÇÃO

Até aqui temos vindo a abordar a problemática da continuidade como um factor fundamental nas transições entre as etapas educativas, recorrendo apenas às perspectivas dos adultos e deixando de fora as perspectivas das próprias crianças. Sendo elas as principais implicadas na transição entre níveis, este trabalho tem como principal objectivo analisar esta problemática por um novo prisma, indo assim ao encontro da opinião de Zão & Seabra (1999, p.48) que referem: “Um aspecto pouco explorado tem sido o processo de transição entre o pré-escolar e o 1º ciclo ou entre os diversos ciclos, sobretudo do ponto de vista da criança.”

Da análise dos discursos e políticas sobre a dualidade entre a especificidade e utilidade da educação pré-escolar, a infância tem sido “(...) uma categoria minoritária sujeita a tendências marginalizadoras como paternalistas.” (Vilarinho, 2000b, p.487). Marginalizadora quando a educação pré-escolar preconiza a preparação da criança para a escola e é entendida como um “reprodutor de conhecimento, identidade e cultura” como se iniciasse a sua vida naquele momento e todas as experiências que ela já viveu não fossem importantes para as aprendizagens impostas pela escola, a criança é vista como uma “tábula rasa” onde se inscrevem os conhecimentos, as habilidades e valores culturais dominantes e exigidas pelas demandas da futura escola. «Pode-se dizer que esta é a criança de Locke. O desafio é fazer com que ela fique “pronta para aprender” e “pronta para a escola” na idade do ensino obrigatório.» (Dahlberg et al., 2003, p.65).

Paternalistas quando a educação pré-escolar toma a criança como um inocente, centro da acção educativa, enfatizando o seu desenvolvimento global e harmonioso, através de uma actividade pedagógica centrada na brincadeira livre como forma de descoberta e auto-educação. “Esta é a criança de Rousseau (...) gera nos adultos um desejo de protegê-la (...) construindo um tipo de ambiente em que a criança pequena receba protecção, coesão e segurança.” (Idem, p.66).

Esta dualidade não é mais do que o resultado de uma evolução de ideias sobre a infância e a educação das crianças a partir do momento em que elas deixaram de ser “representadas como adultos em miniatura (homunculus)” (Pinto, 1997, p.35) na Idade Média que desprezava a sensibilidade por esta categoria e a preocupação pedagógica.

A Modernidade marcou um aprofundamento da valorização pela infância a partir dos estudos realizados por alguns pedagogos e psicólogos que contribuíram, não só para o desenvolvimento da psicologia da criança, mas também para a evolução das práticas pedagógicas, que seguem a teoria de que as crianças se desenvolvem seguindo uma sequência padrão de estágios biológicos de modo a atingir a maturidade. Esta é, segundo Dahlberg et al (Ibidem) “a criança de Piaget, já que a teoria dos estágios de Piaget tem sido, com certeza, muito influente para tal construção (...) Esta construção produz uma criança pequena que é mais natural do que social, fenómeno abstraído e descontextualizado (...).”

Actualmente, na época pós-moderna em que nos encontramos, o conceito de criança implica duas ideias: “a criança sujeito de direitos e a criança competente” (Zabalza, 1998, p.19).

Estes direitos da criança reflectem as preocupações sociais e políticas, nomeadamente com a construção de um espaço educativo mais democrático e mais potenciador de uma igualdade de oportunidades para os grupos com menos poder na sociedade. A criança competente, implica uma nova direcção do trabalho realizado pela escola, como refere Zabalza (Idem,p.20), esta deixa de se limitar à “construção de novas aprendizagens” para alicerçar as suas acções educativas nas competências e “enriquecer os âmbitos de experiência” das crianças.

Neste sentido, propomos a análise das concepções sobre a criança e a educação já que, no dizer de Graue e Walsh (2003, p.47), “o investimento nessa imagem promove uma prática que desenvolve as crianças de acordo com essa imagem.”

1 – Da Criança Isolada à Criança Social

Nossa imagem das crianças não as considera mais como isoladas e egocêntricas, não as vê apenas engajadas em acção com objectos, não enfatiza apenas os aspectos cognitivos, não deprecia os sentimentos ou o que não seja lógico e não considera de maneira ambígua o papel do domínio afectivo. Em vez disso, nossa imagem da criança é como rica em potencial, forte poderosa, competente e, mais que tudo, conectada aos adultos e às outras crianças.

(Malaguzzi 1993 , cit. por Moss e Pence, 2003, p.69)

A visão da infância tem vindo, ao longo dos tempos, a sofrer mudanças colocando-a no centro das discussões pedagógicas que também tem sofrido influências de várias ciências para melhorar a educação das crianças. Como consequência, a acção

pedagógica tem estado estritamente ligada aos contributos teóricos da psicologia como descreve SpodeK & Brown (1998, pp.23-24):

A psicologia do desenvolvimento da criança tem sido a área disciplinar com maior influência nos currículos para a primeira infância no século XX. A formulação de novas teorias sobre o desenvolvimento da criança influenciou a forma como os educadores para a primeira infância recebiam programas do ponto de vista desenvolvimental.

Estas teorias advêm de uma concepção da criança suscitada pelos pedagogos da Educação Nova⁷ e dos estudos sobre o desenvolvimento da criança preconizada por psicólogos, entre os quais Piaget, que procuram contrariar a escola tradicional do século XIX que se baseava numa pedagogia centrada no professor enquanto fonte única de saber e de informação, considerando a criança como um receptáculo de conteúdos.

Segundo Chamboredon & Prévot (1982, p.54) “Antes da “descoberta” da inteligência infantil, a formação intelectual tende a limitar-se por um lado à defesa contra o enciclopedismo e contra a tentativa de antecipação ao ensino da escola primária, e, por outro lado, ao desenvolvimento da curiosidade e do sentido da observação.”

Piaget (1976) ao realizar uma nova abordagem sobre o pensamento e a acção da criança contrapõe a psicologia tradicional que olhava a criança como um adulto em miniatura com estruturas intelectuais idênticas ao do adulto e, portanto era-lhe exigido pela escola qualquer trabalho, mesmo que este não tivesse em conta as necessidades próprias da sua vida infantil.

Neste sentido Piaget (Idem, p.156) afirma:

As estruturas intelectuais e morais da criança não são as nossas; aliás, os novos métodos de educação se esforçam para apresentar às crianças de diferentes idades as matérias de ensino sob formas assimiláveis à sua estrutura e aos diferentes estágios do seu desenvolvimento. Mas, quanto à relação funcional, a criança é idêntica ao adulto; como este último é um ser activo cuja acção, regida pela lei do interesse ou da necessidade, só poderá dar seu pleno rendimento se se fizer um apelo aos móveis autónomos dessa actividade.

A nova pedagogia apoiada pelos estudos da psicologia do desenvolvimento da criança preconiza uma “pedagogia centrada na criança” que procura ir ao encontro das necessidades e interesses da criança; a defesa da ideia do desenvolvimento natural e a

⁷ Depois das influências pedagógicas de Froebel entre nós, também os contributos de Montessori e Decroly foram adoptados, depois de terem sido enviadas professoras ao estrangeiro, entre as quais Irene Lisboa. Sob alçada destes pedagogos e outros surgia os primeiros currículos baseados em reflexões científicas sobre os modos como as crianças aprendem e se desenvolvem, enfatizando a “educação centrada na criança”, “autonomia dos educandos” ou “pedagogias não directivas” e “métodos activos”.

ênfase no carácter lúdico das actividades infantis, considerados “métodos activos” que valorizam a iniciativa, a liberdade e a criatividade da criança.

Esta caracterização torna a criança isolada no seu mundo “sendo a escola infantil o lugar onde a criança deve levar a cabo o seu “ofício de criança” (...) o lugar onde devem operar-se livremente os processos de maturação e de desenvolvimento.” (Chamboredon & Prévot, 1982, pp.60-61), entendendo o papel do educador como observador da criança e organizador de contextos estimulantes como apelo aos “móviles” que façam agir a criança em direcção à aprendizagem e a possibilidade de interpretar e avaliar o seu estágio de desenvolvimento e inteligência, podendo assim antecipar, prever e programar intervenções e acções.

Jobin & Souza (1999, p.43) ao realizar uma crítica à pesquisa da infância refere:

(...) a noção de desenvolvimento psicológico passa a guiar e enquadrar a noção de normatividade pedagógica, ou seja, a psicologia do desenvolvimento constitui-se a serviço da produção de um saber que deve fornecer critérios para o sistema educacional agrupar as crianças segundo a evolução das suas capacidades cognitivas e aptidões específicas.

Deste modo, a psico-pedagogia tem ditado uma concepção de infância homogénea, cuja delimitação tem sido feita pela imaturidade, pela falta em relação ao adulto. Se reflectirmos na ideia de que não há um padrão único de ser criança, então a prática pedagógica deve contemplar a diversidade e os contextos das crianças.

Esta ideia defendida por Vygotsky (1991), na sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo, contrapõe os estudos realizados por Piaget afirmando que os estágios de desenvolvimento não possuem um carácter universal, reconhecendo a imensa diversidade nas condições histórico-sociais em que as crianças vivem.

Para Piaget (1976), as interacções sociais, embora necessárias, não constituem factor de maior peso na construção do conhecimento, uma vez que as trocas sociais só se tornam realmente verdadeiras mediante o desenvolvimento das estruturas cognitivas ditadas pelas condições maturacionais e a capacidade de superar as limitações características do egocentrismo que caracteriza os dois primeiros estágios da criança. Assim sendo, a construção de estruturas de conhecimento cada vez mais complexas é determinada, fundamentalmente, pela acção individual da criança sobre o meio que deve ser rico em experiências de modo a que a criança consiga desenvolver as suas próprias estruturas mentais como nos dá entender Piaget (Idem, p.163): “Se o pensamento da criança é qualitativamente diferente do nosso, o objectivo principal da educação é compor a razão

intelectual e moral; como não se pode moldá-la de fora, a questão é encontrar o meio e os métodos convenientes para ajudar a criança a constitui-la ela mesma (...)"

A interação social não deixa de ser assumida também na teoria de Piaget, porém, esta é vista como necessária à tomada de consciência de si e do outro, ou seja, para se libertar do seu egocentrismo tal como o descreve Piaget (1932, p.324): "En effet, l'individu à lui seul demeure égoцентриque (...) l'individu ne saurait être conscient de sa propre pensée, la conscience de soi impliquant une confrontation continue du moi et de l'autre."

Deste modo, a tese fundamental da psicopedagogia de Piaget é que a criança constrói o seu próprio conhecimento na acção com os objectos físicos, como na interacção com as pessoas, ao permitirem que se liberte do seu egocentrismo para que a criança continue a evoluir em termos cognitivos.

Vygotsky (1991, p.97) por seu turno, ao salientar a importância das trocas sociais desde o nascimento, revela a interacção como o factor essencial no desenvolvimento, criando o conceito de zona de desenvolvimento proximal "Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes."

Deste modo, ele destaca a importância da experiência partilhada, o diálogo, a colaboração, concebendo a construção do conhecimento como um processo verdadeiramente social.

Assim sendo, Vygotsky (1991) concebeu uma psicologia que reconhecia o lugar legítimo da sociedade e da cultura, ao contrário de Piaget que no seu percurso teórico se revelou mais comprometido com uma psicologia individual.

Não se pretende aqui aprofundar os encontros e desencontros entre Piaget e Vygotsky, pois voltaremos a falar deles mais adiante, o que pretendemos é assinalar que ambos desenvolvem leituras divergentes sobre a construção do conhecimento pela criança com implicações nos currículos desenvolvidos.

A condição social da criança tem sido desprezada pelas pedagogias tradicionais e novas que se têm apoiado unicamente na sua natureza infantil, as pedagogias centradas ora nas aprendizagens ora nas crianças, conduz a uma visão da criança isolada e despida do seu

estatuto social, sendo neste cenário que, hoje entendida como sujeito de direitos⁸, vê garantida a protecção e a provisão ou de bem-estar, porém está longe de ver garantidos também o seu direito de participação o que pressupõe a relação e a comunicação com os outros num determinado contexto sócio-cultural, fundamentais para uma verdadeira co-construção de saberes. Embora o direito de protecção e de provisão seja aceite por todos, a questão da participação da criança está sujeita a alguma controvérsia para aqueles que se inserem numa linha de pensamento paternalista e consideram a criança como unicamente destinatária de cuidados.

Para Sarmiento & Pinto (1997, p.20), a actual concepção da criança implica o descentramento dos direitos da protecção e provisão para uma interpretação holística dos direitos de modo a que lhe seja finalmente reconhecida “o estatuto de actores sociais e se lhes atribua de facto o direito à participação social e à partilha da decisão nos seus mundos de vida.”

Neste sentido, a investigação na área da socialização e do currículo começa a avançar “(...) para uma ênfase na criança que explora, que fala, que é co-construtora de uma nova forma de cidadania, incluindo a liberdade de expressão cultural.” (Ribeiro, 2004, p.53), reconhecendo não ser mais possível a ênfase na transmissão de um sistema fixo de regras e valores, num mundo contemporâneo em permanente mudança. A autora propõe como alternativa “uma pedagogia comunicacional argumentativa, apoiada numa relação dialógica” (Idem, p.56) que, à luz do construcionismo social, pressupõe a partilha e a negociação no acesso às regras e no entendimento da sua importância como forma de vivência em grupo, construindo, assim, uma cultura comum onde a criança torna-se aprendiz da democracia e cidadania e apercebe-se que o apoio da comunidade torna-se essencial para a sua realização como ser individual e social ao dar-lhe poder para também ela participar nessa comunidade. A linguagem é assim enfatizada nas práticas educativas como forma de construção e de partilha de saberes, assim como o papel dos contextos neste processo de construção conceptual do mundo, o que implica a reconceptualização da aprendizagem activa para um novo conceito de aprendizagem cooperada.

Esta nova perspectiva pós-moderna atribui uma nova dimensão à infância e a revalorização do papel da criança na escola como actora participante no processo de

⁸ Convenção dos Direitos da Criança, aprovada em 20 de Novembro de 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas e assinada por Portugal em 1990. Para uma análise sobre os direitos das crianças, ver Soares, N. (1997).

ensino/aprendizagem de acordo com uma “pedagogia de relacionamentos” (Dahlberg, et al, p.83). Neste sentido, a criança não é mais vista como reprodutora, mas como co-construtora de conhecimentos em condições que se baseiam em relacionamentos e em diálogos com outros co-construtores, tanto adultos como crianças. Segundo Ferreira (2002, p.12)

(...) mais do que um “regresso ao actor” é uma “descoberta do actor-criança” que está em causa. Trata-se de revelar a sua agência “escondida” no contexto das instituições e dos múltiplos constrangimentos/ possibilidades que envolvem a sua relação com diferentes espaços-tempos do JI, das relações verticais com o adulto-educadora e das relações de maior horizontalidade com as outras crianças, para que se possa também, ao assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, dar-lhes voz.

Estas diferentes perspectivas estão presentes na análise das ambiguidades em relação à educação pré-escolar efectuada no primeiro ponto deste trabalho e que dependeram da evolução da noção de infância e concepção da criança como cidadão de pleno direito pelos discursos políticos.

Recorrendo a Silva (2000, p.150), e de acordo com a sua análise, a comparação dos discursos legais sobre a educação pré-escolar com base nos últimos e principais documentos legais (D.L. nº 542/79; Lei nº 46/86 e Lei nº 5/97) evidenciam as ambiguidades “(...) na concepção da infância e como esta deve ser educada na instituição educativa.”

Segundo a autora, da análise dos três diplomas sobressai a passagem de uma perspectiva maturacionista ao considerar-se como finalidade da educação pré-escolar criar condições para que cada criança se desenvolva “naturalmente”, para uma perspectiva mais interaccionista e construtivista. Esta evolução, demonstra uma progressiva visibilidade da criança, sendo que a Lei de 79 se refere à criança universalizada, enquanto que a Lei de 97 refere-se à criança com uma identidade própria e com direito à participação como membro da sociedade e, como tal, o objectivo da educação pré-escolar consiste no “despertar a curiosidade e o pensamento crítico” o que implica um alargamento do espaço educativo a um contexto social mais alargado e diferentes níveis de interacção numa perspectiva sistémica e ecológica.

Perspectiva-se, assim, uma nova concepção da infância e da criança como um pequeno cidadão de plenos direitos o que pressupõe, de igual modo, novas práticas pedagógicas, sociais e investigativas que afastem o olhar adultocentrista e socializante do adulto e permita uma nova relação com a criança postulada por um “paradigma emergente da sociologia da infância” (James & Prout, 1990; Jenks, 1996; Corsaro, 1997) que advoga

uma nova forma de estudar e entender as crianças como um grupo social com equidade conceptual relativamente a outros grupos ou categorias sociais, na medida em que, também elas, constroem conhecimento, cultura e a sua própria identidade a partir do seu quotidiano e na interacção com os outros.

2 – Contributos da Sociologia da Infância para o Estudo da Criança

A ideia de infância é uma ideia moderna (...) apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio.

(Sarmiento, 2004, p .10-11)

A perspectiva da criança universalizada unicamente com base em padrões e critérios de idade passa a ser posta em causa a partir dos estudos realizados por alguns autores inseridos em diferentes áreas do conhecimento, tais como Ariés (1973) na sua historiografia da infância que postula uma consciência social da existência da infância, de Vygotsky (1998) na psicologia sócio-histórica, Iturra (1997) na sociologia e antropologia, para o entendimento das culturas da infância e que têm vindo possibilitar uma nova concepção da criança com uma identidade própria num determinado contexto.

Por conseguinte, as abordagens sobre a infância procuram mostrar que os modos como se concebe a imagem das crianças são, simultaneamente, produto da história, de teorias, ideias e debates situados nas esferas académicas, profissionais e políticas, pelo que o conhecimento acerca da infância e das suas vidas depende, em grande medida, das consciências formadas em determinados contextos sociais, políticos, históricos, morais e científicos.

É neste sentido que James & Prout (1990, p.3) afirmam que a emergência de um novo paradigma da sociologia da infância se deve aos estudos realizados a partir da década de 70 e, apesar de ainda se encontrar em construção⁹, podem-se definir as bases em que poderá assentar a nova forma de abordagem dos mundos sociais e culturais da infância: “First, and of prime importance, childhood is, within this paradigm, to be understood as a social construction.” A infância é entendida como uma construção social na medida em que ela é submetida a uma pluralidade concepções e, por conseguinte, não é nem um

⁹ Segundo Pinto, M. (1997, p.33), os estudos sobre crianças, a partir da década de 90, ultrapassaram os campos tradicionais da medicina e da psicologia do desenvolvimento para considerar o fenómeno social da infância. (1997, p.33).

dado natural nem universal, mas sim constituída por uma estrutura social e cultural específica enraizada em certos tempos e em certos espaços.

Esta visão preconiza factores de heterogeneidade na análise desta categoria social, para além das diferenças individuais, as crianças pertencem a uma classe social, a uma etnia, a um género e a uma cultura que não podem ser ignorados e “(...) que permitem pensar a infância como uma construção social, que se distingue dos outros grupos e categorias sociais (...)” (Sarmiento & Pinto, 1997, p.23). Porém, a infância como categoria social não deixa de se cingir a factores de homogeneidade para referir uma infância global mais no plano normativo, facto que não anula as desigualdades inerentes à condição social da infância contemporânea o que no entender de Sarmiento (2004, p.14), conduz à presença de “várias infâncias dentro da infância global.”

Assim, considerando a infância como uma categoria social inserida numa estrutura social mais ampla, James & Prout (1990, p.8) referem:

Children’s social relationships and cultures are worthy of study in their own right, independent of the perspective and concerns of adults. Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. Children are not just the passive subjects of social structures and processes.

Ao tomar as culturas e relações sociais das crianças como dignas de serem estudadas em si mesmas e, independentemente das perspectivas dos adultos, significa o entendimento da criança como actores sociais competentes, ou seja, com poder de iniciativa e de autonomia, conferindo-lhes, por isso, um estatuto social semelhante ao do adulto já que participam e interpretam as realidades por elas vividas.

Esta tomada de consciência da criança-actor com direito à palavra e produtora de sentido torna necessário o recurso a metodologias interpretativas e etnográficas que desafiam o adulcentrismo e proclamam não apenas o olhar, mas ainda mais o escutar o que as crianças nos têm para dizer sobre as suas experiências de vida. Para Sarmiento & Pinto (1997, p.27)

(...) para recolher e interpretar a voz das crianças, os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento dos artefactos e produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação dos instrumentos tradicionais de recolha de dados, como por exemplo, os questionários, às linguagens e iconografia das crianças, integram-se entre os métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa.

As crianças passam a ser então não apenas objecto científico, mas como objecto-sujeito nas ciências sociais que sempre as rejeitou como fontes de pesquisa. Na opinião de Almeida (2000, p.9),

Trazer a infância para o campo das ciências sociais é pois construí-la e desafiá-la com problemas, é ser capaz de a enfrentar com perguntas. A meu ver, tudo se joga no olhar, e não na coisa em si. Então vale a pena a curiosidade por este problema: questionam-se certezas e pontos de vista adquiridos; perturbam-se fronteiras e conteúdos disciplinares estabelecidos; revigoram-se teorias e conceitos; estimula-se a construção de outros indicadores.

Deste modo, o campo de estudos emergente sobre as crianças focaliza-se “a partir das crianças para o estudo das realidades de infância” (Sarmiento & Pinto, 1997, p.24) o que não significa o seu isolamento como objecto de estudo mas, pelo contrário, sustenta-se na interdisciplinaridade (como as áreas da história, da antropologia, da sociologia, da psicologia, entre outras) que possibilita a compreensão e a interpretação da multivariabilidade de factores que constroem a infância.

Também Kramer (1999, p.25), considera a infância como um campo temático de natureza interdisciplinar que permite tomar a criança na sua singularidade e na sua relação com o social como refere:

Diversas são as possibilidades de leitura e apropriação das teorias; diversas são as portas de entrada, as formas de abordagem, os posicionamentos, os temas de interesse, as estratégias adoptadas. Mas o facto é que aquele ser apapricado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico.

A interdisciplinaridade referida pela autora não se limita, porém, ao conhecimento científico devendo incorporar as dimensões estética e ética da vida humana, ou seja, reconhecer como cruciais os valores e sentimentos dos actores – crianças e adultos – como fundamentais para a compreensão da singularidade e totalidade da criança.

É nesta visão de interdisciplinaridade entre as ciências humanas e sociais que James & Prout (1990, p.9) afirmam “Childhood is a a phenomenon in relation to wich the double hermeneutic of the social sciences is acutely present. That is to say, to proclaim a new paradigm of childhood sociology is also to engage in and respond to the process of reconstructing childhood in society.”

Os estudos sobre a infância e a educação são ainda muito reduzidos o que induz o receio de muitos investigadores aceitarem o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável. Porém, “(...) ter as crianças como parceiras no processo de investigação poderia ampliar o nosso conhecimento sobre elas e sobre a forma como vivem as suas

infâncias em contextos de educação colectiva, sendo isso essencial para pensarmos a finalidade educativa das instituições de educação infantil.” (Cerisara, 2004, p.39).

Este é o objectivo da nossa investigação, escutar o que pensam, sentem e dizem as crianças na perspectiva de estudar, desvendar e conhecer as relações entre as crianças e a escola.

CAPÍTULO IV

ATITUDES E REPRESENTAÇÕES

Historicamente, o conceito de atitude antecede o de representação social e, por isso, é o mais antigo da Psicologia Social, tendo sido os seus iniciadores Thomas & Znaniecki (1918). Estes autores procuraram estabelecer uma ligação entre valores sociais e atitudes psicológicas, considerando os primeiros como elementos objectivos próprios ao modo de vida colectiva e social de um grupo; os segundos como tendências ou disposições para agir, igualmente objectivas e observáveis, mas próprios aos indivíduos membros desse grupo. Neste sentido, afirmam que «L'attitude est un mécanisme psychologique étudié principalement dans son déroulement par rapport au monde social et en conjonction avec des valeurs sociales.» (cit. por Doise, 1997, p. 241).

As atitudes são para estes autores a vertente psicológica, logo a vertente sociológica é constituída pelos valores, o que veio resolver a problemática da Psicologia Social sobre o hibridismo entre o individual e o social.

Este primeiro período é marcado por uma revolução na Psicologia Social, os estudos sobre as atitudes passam a consagrar a medição das atitudes incidindo essencialmente no individual relegando o social como é descrito por Doise (Ibidem):

L'effort de nombreux auteurs de la première période comme Thustone et Chave (1929) ou Likert (1932) consiste à individualiser encore davantage les attitudes par la construction d'instruments de mesure visant à situer différents individus, les uns par rapport aux autres, sur des échelles d'attitudes mesurant leurs différences de dispositions à l'égard d'objets d'attitudes spécifiques (...) Cette centration de l'effort sur la mesure des différences entre individus relègue à l'arrière-plan l'étude des liens entre attitudes et valeurs sociales (...)

Apesar do distanciamento social nestas pesquisas, este primeiro período deixou-nos um legado de métodos e instrumentos de medida que continuam a ser bastante utilizados actualmente nos estudos sobre atitudes.

Várias teorias surgiram a partir dos primeiros estudos sobre as atitudes dando origem a uma diversidade de definições o que representa a polémica a que o conceito foi dotado ao longo sua história. Lima (2002, p.189), descreve algumas destas definições e utiliza o termo “constructo hipotético” na medida em que “as atitudes não são directamente observáveis”, podendo ser deduzidas somente a partir dos comportamentos do sujeito perante uma determinada situação, constituindo uma “tendência psicológica”, porque refere-se a “um estado interior” relativamente estável. O autor aponta ainda para a

“dimensão avaliativa” da atitude como um dos aspectos consensuais nas diversas definições, sendo que as respostas avaliativas podem tomar características cognitivas (referem-se a pensamentos, ideias, opiniões, crenças sobre um determinado objecto); afectivas (referem-se às emoções e sentimentos provocados pelo objecto da atitude) e comportamentais (reportam-se aos comportamentos ou às intenções comportamentais em que as atitudes se podem manifestar), podendo estas formas de expressão da atitude serem observadas e avaliadas através de várias técnicas de medição, sendo elas as mais comuns designadas de “escalas de atitudes”.

Embora a atitude constitua uma tendência psicológica individual esta não está isenta das influências sociais tal como nos demonstra Ajzen & Fishbein (1980, p.6), na sua teoria de acção reflectida:

According to the theory of reasoned action, a person's intention is a function of two basic determinants, one personal in nature and the other reflecting social influence. The personal factor is the individual's positive or negative evaluation of performing the behavior; this factor is termed attitude toward the behaviour. (...) The second determinant of intention is the person's perception of the social pressures put on him to perform or not perform the behaviour in question (...) this factor is termed subjective norm.

Podemos afirmar que estes autores traçam de novo o elo de ligação entre o pólo individual e social, intenção reforçada pelos estudos que surgiram nesta época sobre as representações sociais, constituindo uma via para integrar nos sistemas individuais das atitudes os sistemas de relações sociais, o que na verdade era o que se pretendia estabelecer com o conceito de atitude desde o início.

Moscovici (2004, pp.318-320) foi o principal responsável por esta ligação que, em 1961, perante a progressiva psicologização do conceito de atitude, propõe a teoria de representação social criticando as limitações daquele conceito:

Os psicólogos sociais, na minha opinião (...) quiseram estudar um tipo de um substituto para o comportamento, poderíamos dizer, um pré-comportamento, que lhes permitisse prever o comportamento. A maioria das definições de atitude lhe mostra isso. Há também uma ideia subjacente de que, se nós pudermos prever o comportamento, podemos também mudá-lo. No meu modo de entender, os psicólogos sociais que estudam as atitudes não estão realmente interessados no conhecimento das pessoas e em seu mundo simbólico. Eles estão interessados em como as estruturas estão estruturadas e o que nós podemos descobrir sobre estruturas através de escalas (...) Francamente, não sei porque o conceito de atitude se opõe ao de representação social, pois ela (a atitude) é uma das suas dimensões. Nem posso eu entender como alguém pode substituir um conceito pelo outro, quando esse alguém se propõe estudar a gênese do senso comum.

Moscovici opõe-se assim às correntes comportamentalistas até então seguida pela psicologia social cognitiva dominada pela tradição behaviorista, segundo a qual, o organismo reage ao estímulo provocado por uma realidade externa, rejeitando a subjectividade humana.

Moscovici (1976, p.25 e 46), inspira-se no conceito de “representações colectivas” de Durkheim, contrariando, porém, a separação radical de representações individuais e colectivas como ele próprio refere: “Il, (Durkheim) voulait designer ainsi la spécificité de la pensée sociale par rapport à la pensée individuelle (...) nous considérons qu’il n’y a pas de coupure donnée entre l’univers extérieur et l’univers de l’individu (ou du groupe), que le sujet et l’objet ne sont pas foncièrement hétérogènes dans leur champ commun.”

Durkheim que pretendia manter a sociologia como uma ciência autónoma, perspectivou as representações colectivas dentro de uma sociologia orientada para a coesão e conservação das sociedades. Moscovici, por seu lado, rejeita o primado das representações colectivas sobre as representações individuais, onde o indivíduo está sujeito à conformidade e submissão do social, valorizando, em contrapartida, a interdependência entre a actividade psicológica e as condições sociais, onde o sujeito deixa de ser encarado como unicamente processador de informação para também ser considerado como produtor de informação e de símbolos, gerando uma heterogeneidade de representações que conduzem à inovação e à mudança social.

Neste sentido, Moscovici (Idem, pp.40-41) afirma:

(...) o que é importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma colectividade (...) Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. (...) Na minha opinião, a tarefa principal da psicologia social é estudar tais representações, suas propriedades, suas origens e seu impacto.

É este interesse pela mudança social que o leva, na perspectiva psicossociológica, a rejeitar o carácter estático das representações colectivas de Durkheim enfatizando, em contrapartida, o carácter dinâmico das representações e a transformação do senso comum, considerando, por isso, as representações sociais “como um fenómeno o que era antes visto como um conceito.” (Idem, p.45)

Neste ponto de vista, o comportamento é focado noutra perspectiva, deixa de ter características sociais sobreimpostas, e passa a ter como característica essencial o

simbólico. Deste modo, a psicologia social é uma ciência do comportamento quando esse comportamento simbólico “é fundamentado e torna-se possível pelas normas sociais e regras e por uma história comum que reflecte o sistema de conotações implícitas e pontos de referência que, invariavelmente, se desenvolvem em todo o ambiente social.” (Idem, p.61).

Ao propor a teoria das representações sociais, procura exaltar uma forma de conhecimento que emerge das interações e comunicações entre indivíduos: “Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações (...) Se esse facto é menosprezado, tudo o que sobra são trocas, isto é acções e reacções.” (Idem, p. 40). Deste modo, Moscovici propõe a renovação da psicologia social de modo a tornar-se numa verdadeira ciência dos fenómenos sociais cujo objecto central é a ideologia e a comunicação, enquanto que o seu campo, o estudo dos processos culturais, responsáveis pela organização do conhecimento no interior de uma sociedade onde indivíduos ou grupos agem e interagem criando uma realidade social comum com as suas normas e valores.

A representação social é assim vista como um processo de construção da realidade onde o indivíduo e o social se unem como nos demonstra Jodelet (1989, p.53) “C’est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social.” Neste sentido, as representações comprometem as pertenças sociais dos indivíduos com implicações afectivas e normativas, ao serem elaboradas através da interiorização de experiências, práticas e modelos de conduta e de pensamento, socialmente transmitido através das comunicações que aí têm lugar.

Na análise das representações sociais, Moscovici refere as condições que afectam a sua formação apontando para a “dispersão da informação” o que conduz a um conhecimento insuficiente e ambíguo da informação disponível e à distribuição de forma desigual de grupo para grupo. A “focalização” dos indivíduos e dos grupos para determinadas aspectos do meio em função dos seus interesses, posições sociais, códigos e valores. A “pressão para a inferência” revela a necessidade de dar resposta às solicitações do meio, de emitir opiniões, fornecer juízos e valores. Estas três condições revelam o carácter social das representações cuja emergência se realiza na interação social que regulam a focalização, a difusão da informação e as pressões para a inferência.

Parafraseando Neto (1998, p.451), “as condições sociais em que nos locomovemos determinam não só o que pensamos, mas também, como pensamos” o que implica uma abordagem da representação social “como o produto e o processo de uma elaboração psicológica e social do real.” não descurando, porém, a sua articulação ainda que na investigação das representações sociais esta distinção seja realizada artificialmente.

Moscovici (1976, p.66), propõe a análise do produto da representação social através de diferentes elementos ou dimensões: “l’attitude, l’information et le champ de représentation ou l’image”. A informação remete para os níveis de conhecimento que os sujeitos dispõem acerca do objecto de representação, podendo ser definidos pela quantidade e qualidade de informação; a noção de campo de representação exprime a ideia de uma organização do conteúdo, dos elementos que a estruturam e a atitude traduz a orientação geral, positiva ou negativa, mais ou menos favorável em relação ao objecto da representação.

Segundo o autor, das três dimensões, a atitude é geneticamente a primeira e a mais frequente nas representações sociais mesmo quando a informação é reduzida e o campo de representação pouco organizado, na medida em que “l’on s’informe et que l’on represente quelque chose uniquement après avoir pris position et en fonction de la position prise.” (Idem, p.72)

Na dimensão processual, Moscovici refere dois processos na formação e funcionamento das representações – objectivação e ancoragem. Na opinião de Vala (2002, p.465), estes processos “são processos sociocognitivos no sentido em que são processos cognitivos socialmente regulados” o que significa que o social é responsável pela transformação de um conhecimento em representação, porém, as representações têm também poder para transformar o social, mostrando estes dois processos precisamente “a interdependência entre a actividade psicológica e as condições sociais.” (Neto, 1998, p.455).

A objectivação que visa a transformação do abstracto no concreto refere-se a um percurso que envolve dois momentos:

- a selecção e esquematização, o que corresponde à reorganização dos elementos que constituem o objecto da representação com base em critérios culturais (porque nem todos os sujeitos/grupos têm acesso à mesma quantidade de informação) e em critérios normativos (porque os diferentes grupos têm sistemas de valores diferentes), retendo-os num esquema figurativo que corresponde ao núcleo organizador dos elementos da representação, em que o sujeito retém apenas alguns

elementos e ignoram outros de modo a simplificar numa imagem o conceito teórico inicial.

- a naturalização traduz a transformação dos conceitos abstractos retidos no esquema figurativo em categorias objectivas e concretas para o sujeito, dificilmente inquestionáveis, como refere Vala (2002, p.467) “Não só o abstracto se torna concreto através da sua expressão em imagens e metáforas, como o que era percepção se torna realidade, tornando equivalentes a realidade e os conceitos”

Deste modo, o processo de objectivação ocorre “na passagem de teorias científicas para o senso comum” (idem p.469), tornando-se resistentes à mudança tendo em conta as atitudes socialmente partilhadas.

A ancoragem refere-se a um segundo processo, com um outro sentido da objectivação, como descreve Neto (1998, p.459): “Se a objectivação reflecte a intervenção social na representação, a ancoragem traduz a intervenção da representação no social”

Por outro lado, a ancoragem tanto precede como antecede a objectivação, como nos descreve Jodelet (1989, p.73): «Contenu et structure sont infléchis par un autre processus, l’ancrage, qui intervient en amont et en aval de la formation des représentations, en assurant leur incorporation dans le social. »

A montante, a ancoragem visa a integração cognitiva da representação do objecto numa rede de significações pré-existente, como explicita Vala (2002, p.472): “quando um sujeito pensa um objecto, o seu universo mental não é por definição, tábua rasa.” ele possui um sistema de valores adquiridos na sua relação com os outros, numa dada cultura e na vida de um grupo, que conduzem à reconstrução e remodelação das categorias ou objectos naturalizados.

A jusante, a ancoragem, enquanto processo que se prolonga na objectivação equivale à funcionalidade instrumental da representação, ao permitir a classificação e a interpretação da realidade servindo de guia de condutas, comunicações e relações entre o indivíduo e o meio e entre membros de um mesmo grupo. Na expressão de Moscovici (2004, pp.61-63)

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa (...) Pela classificação do que é inclassificável, pelo facto de se dar um nome ao que não tinha, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. (...) Classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe.

Deste modo, a representação constitui “une forma de savoir pratique reliant un sujet à un objet” (Jodelet, 1989, p.59) porque resulta da actividade simbólica do sujeito na construção e expressão dessa representação sobre determinado objecto, mas também por que se refere à experiência e às condições em que esse saber é produzido e, sobretudo, ao facto de que a representação servir para agir no mundo e com os outros.

Concluimos que Moscovici demonstrou através dos seus estudos que o funcionamento do nosso sistema cognitivo torna as representações “**sociais**” na medida em que emergem num dado contexto social; porque são elaboradas a partir de quadros de apreensão que fornecem os valores, as ideologias e os sistemas de categorização social partilhados pelos diferentes grupos sociais, porque se constituem e circulam através da comunicação social; porque reflectem as relações sociais ao mesmo tempo que contribuem para a sua produção; e, ainda, preenchem a função de construção da realidade, de criação de identidade social e diferenciação intergrupala; e de orientação dos comportamentos e comunicações.

1 – As Representações Sociais das Crianças

La représentation est un mécanisme d’une importance capitale dans le domaine de l’enfance, à plusieurs titres.

(Chombart de Lauwe e Feuerhahn, 1997, p.340)

Piaget e Vygotsky, ao interessarem-se pelas representações das crianças desenvolveram os seus estudos na área da psicologia. Adoptaram uma perspectiva teórica da sociologia e da antropologia, facto que os aproximou em muitos aspectos da psicologia infantil. Esta proximidade deve-se, sobretudo, às teorias de Lévy-Bruhl sobre a natureza das representações das culturas pré-modernas ou primitivas estabelecendo grandes diferenças com a cultura civilizada, enquadrando o pensamento primitivo no domínio da pré-lógica.

As semelhanças encontradas entre a cultura das crianças e a cultura primitiva referem-se sobretudo às formas de pensamento, o que significa que o estudo destas culturas teve como fundamento explicar a génese e a evolução do pensamento científico e racional.

Assim, tanto para Piaget como para Vygotsky, o desenvolvimento natural do pensamento orienta-se em direcção ao pensamento científico percorrendo os estágios necessários a essa evolução.

Piaget adopta muitas das características da mentalidade pré-lógica e transfere-as para conceitos da psicologia infantil como descreve Simões (1984, p.292):

Animismo, artificialismo e realismo...atributos da mentalidade infantil que justificam a sua comparação com a mentalidade primitiva (...) O carácter afectivo e global do pensamento, a afirmação sem prova, a ausência de coerência lógica e a dificuldade em aplicar um raciocínio dedutivo amplificam o conjunto de semelhanças possíveis entre o primitivo e a criança.

Estas e outras características fundamentam-se no egocentrismo que caracteriza a criança e o primitivo levando-os a representar o mundo exterior de modo original. Estes factos são presenciados por nós na linguagem e actividade diária da criança no seu estágio pré-operatório (entre os dois e os sete anos aproximadamente) onde as suas manifestações egocêntricas não são mais que, segundo Piaget, expressões de uma indiferenciação entre o eu e o mundo exterior característicos de uma mentalidade pré-lógica. Piaget estuda a manifestação desse egocentrismo em quatro campos: a linguagem, o raciocínio, a explicação dos fenómenos físicos e o juízo moral.

Este estágio é marcado por uma série de modificações gerais de conduta preconizadas pelo aparecimento da linguagem em que, segundo Piaget (1990, p.30-31), “a criança encontra-se a braços não só com o universo físico como dantes, mas também com dois mundos novos e, aliás, estreitamente solidários: o mundo social e o das representações interiores.”

A linguagem torna-se responsável pelo estabelecimento de relações sociais e o início da socialização exercida pelo adulto sobre a criança que a aceita devido à gerontocracia, fazendo prevalecer o respeito pelos mais velhos que impõem as suas ordens e instruções e cuja submissão a criança desenvolve de forma “inconsciente, intelectual e afectiva, devida à coacção espiritual exercida pelo adulto.” (Idem, p.33).

Poder-se-ia concluir que tanto a linguagem como a acção da criança são pura imitação do adulto como forma de adaptação ao real, o que na realidade não acontece como nos demonstra Piaget (1926, p.27) ao considerar “a criança não como um ser de pura imitação, mas como um organismo que assimila as coisas para si, selecciona, digere-as segundo a sua própria estrutura. Deste ângulo, mesmo aquilo que é influenciado pelo adulto pode ser original.”

Nesta perspectiva, a criança oferece alguma resistência à influência dos adultos na sua socialização quando ela deforma e recria aquilo que observa no mundo adulto. O jogo simbólico torna-se por excelência a situação onde a criança transforma a realidade em

função da satisfação dos seus desejos, usando a imitação dos modelos exteriores (acomodação) transpondo-os para o jogo onde o seu objectivo não é tanto a adaptação ao real, mas sim a assimilação do real ao seu Eu sem coações nem sanções.

O pensamento egocêntrico que se manifesta a nível do comportamento e da linguagem conduz à visão da criança que não está adaptada à realidade e neste caso cria a sua própria realidade permanecendo individual nesse mundo que ela própria constrói onde a vida social propriamente dita está ausente.

Porém, esta originalidade da criança como resultado da “reação influenciada mas não ditada pelo adulto” sofre uma progressiva alteração como nos refere Piaget (1926, p.25):

A história do desenvolvimento intelectual da criança é, em boa parte, a história da socialização progressiva de um pensamento individual, de início refractário à adaptação social, depois cada vez mais penetrado pelas influências adultas circundantes. Desse ponto de vista, todo o pensamento da criança se destina, desde os primórdios da linguagem, a fundir-se progressivamente no pensamento adulto.

O seu estudo sobre o desenvolvimento moral da criança dá-nos a perceber a influência decisiva dos factores sociais no pensamento infantil. Para Piaget, a criança no seu estágio pré-operatório encontra-se num nível de heteronomia, onde possui um respeito unilateral pelo adulto, considerado como autoridade, em que a moral baseia-se na conformidade, ou seja, o correcto é visto pela criança como a adesão às regras determinadas e fixadas externamente. Na etapa posterior a heteronomia dá lugar à autonomia onde a conformidade dá lugar à cooperação e respeito mútuo, sendo que neste nível as regras são produto de um mútuo acordo ao servirem objectivos de cooperação e, portanto, podem ser modificadas.

Assim sendo, podemos afirmar que o pensamento egocêntrico que caracteriza esta etapa se associa ao pensamento sociocentrico devido às normas e valores incorporados no processo de conhecimento do real e de servirem interesses e valores grupais. Nestas circunstâncias, a criança rege-se pela sua família sendo incapaz de pensar por si mesma sem pensar, ao mesmo tempo, nas ideias dos adultos conduzindo a que as suas representações sejam impermeáveis à experiência e à contradição quer por uma questão de egocentrismo quer de sociocentrismo.

As direcções descritas por Piaget durante a evolução do pensamento infantil – egocentrismo, imposição e cooperação – oscilam invariavelmente podendo permanecer autista ou evoluir para um ser mais social, baseado no respeito mútuo e na cooperação, dependendo das relações que a criança estabelece com os outros.

Procurando explicar a génese do conhecimento através do estudo do desenvolvimento cognitivo da criança, a obra de Piaget, inicia-se com esta visão social, atribuindo uma importância capital à linguagem e à interacção entre pessoas na estruturação do pensamento. Mas, numa segunda etapa das suas investigações, Piaget centra-se na acção e manipulação dos objectos que passam a constituir, juntamente com a maturação biológica, os factores essenciais na estruturação do pensamento. A construção dessa estruturação do conhecimento implica necessariamente uma troca efectiva da criança com o meio. No entanto, nessa dinâmica interactiva, o sujeito do conhecimento adquire primazia sobre o objecto a ser conhecido uma vez que ele detém as condições básicas para que tal desenvolvimento ocorra: a maturação biológica e os mecanismos de adaptação e organização. É, sobretudo, através da acção individual (e não do meio sobre ele) que o conhecimento se estrutura.

Vygotsky, procurou também sistematizar uma abordagem nova sobre o processo de desenvolvimento do pensamento, uma abordagem que desse conta das funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado e, portanto, histórico. Para tal, inclui a história do pensamento da criança na história da cultura e da sociedade, demonstrando as estreitas relações entre os estudos psicológicos, antropológicos e sociológicos na procura de explicações para o desenvolvimento da consciência humana. Vygotsky defende o princípio de contínua interacção entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano, ou seja, os factores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida, sendo que o desenvolvimento do pensamento e do próprio comportamento da criança passam a ser orientados pelas interacções que esta estabelece com pessoas mais experientes.

Referindo-se ao processo de desenvolvimento psicológico Vygotsky (1991, p.52) afirma:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (...) As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural.

A nova direcção proposta por Vygotsky (2001, pp.71-72) é explicada através da linguagem social que no seu entender precede a linguagem egocêntrica:

A função primordial da linguagem é a função de comunicação, de partilha social e de influência sobre os outros, quer da parte dos adultos, quer da parte

da criança. Assim, a forma primordial da linguagem infantil é puramente social. (...) Assim, à luz desta hipótese, a linguagem egocêntrica surge a partir da linguagem social, através da transposição, para o âmbito das funções psíquicas individuais, das formas sociais de comportamento.

Do ponto de vista teórico de Vygotsky, a criança é antes de mais um ser social que comunica com os outros e que durante o seu processo de crescimento utiliza a linguagem egocêntrica como forma de discurso interior ligada à actividade prática e ao pensamento da criança com vista à reflexão sobre a realidade.

Por consequência, Vygotsky rejeita a separação entre a satisfação da necessidade e adaptação à realidade entendendo que a criança para satisfação do seu “eu”, das suas necessidades, adquire o conhecimento da realidade procurando adaptar-se a ela sem a deformar, já que o que lhe interessa é a verdade e não simplesmente a satisfação do desejo. “O pensamento autista deve a sua origem ao desenvolvimento do pensamento realista e à sua principal consequência – o pensamento conceptual.” (Idem, p.76).

Vygostky (2001, p.97) contrapõe a teoria de Piaget em muitos aspectos, manifestando a necessidade de inverter o olhar sobre a evolução do pensamento da criança afirmando: “As regularidades enunciadas por Piaget não correspondem a leis perenes da natureza, mas sim a leis históricas e sociais.” e, como tal, entender a criança como mais egocêntrica ou mais social depende não apenas da sua idade, mas sobretudo do meio em que vive e das relações sociais que aí estabelece. É assim que a criança não pode ser mais vista como isolada na construção do seu conhecimento, mas pelo contrário, como sujeito histórico, social e cultural que determinam o seu conhecimento e as representações da realidade em que vive.

Deste modo, Bruner (1990, cit. por Ribeiro, 2004, p.54) refere que “(...) as crianças pequenas também têm acesso a coisas complexas desde que os meios de comunicação lhes sejam apropriados.”, sendo através das oportunidades de linguagem e comunicação que podemos escutar o que as crianças têm para nos dizer e as suas representações sobre o mundo que os adultos construíram para elas.

Autores como Chombart-de-Lawe, 1989; Florin; 1987; Lecacheur, 1981 seguiram esta teoria e procuraram estudar as representações nas crianças pequenas considerando-as como capazes de realizar esse processo de construção do real.

No domínio da infância, Chombart de Lauwe & Feuerhahn (1997) consideram que as representações constituem um “instrumento de socialização e comunicação” ao possibilitar à criança interpretar as descobertas do meio físico e social, realizadas através das suas acções, sensações e experiências, dando-lhe sentido e valores

fornecidos pelo meio, sobretudo nas relações que estabelece com o outro. Deste modo, a criança não apresenta uma total autonomia na construção das suas representações, nomeadamente face à escola, sendo resultado de influências externas, sobretudo, do meio familiar e escolar, no entanto ela também não se limita a receber essas influências do mundo adulto sendo capaz de interpretar e dar-lhe significados próprios que lhe permitem uma maior compreensão desse mundo.

Tendo em conta a capacidade das crianças construírem as suas representações, torna-se relevante assinalar as investigações realizadas neste campo.

2 – Estudos das Representações das Crianças sobre a Escola

A criança não se contenta em viver a sua escolaridade pré-primária e vai construindo progressivamente uma imagem modelada por diversas influências, entre as quais as do meio familiar e escolar.

(Luçart, 1978, p.119).

O primeiro ponto que sobressai de alguns estudos é o grau de dependência das representações das crianças em relação às influências externas, sendo que a autonomia das crianças na construção das suas representações vai aumentando consoante o seu desenvolvimento e o nível de escolaridade que frequentam.

Neste sentido, Gilly (1980, p.94), refere que na organização das representações sobressaem em todas as crianças, independentemente da sua idade, “aspects d’ordre affectif et relationnel”, sendo mais relevantes estes aspectos nas crianças mais jovens, tendendo para diminuir ligeiramente com a idade, onde “caractéristiques d’ordre cognitif” ganham maior importância. Apesar do peso dos aspectos afectivos na construção das representações das crianças pequenas, o mesmo autor refere a capacidade que elas têm de discriminar vários aspectos representativos: “La perception des enfants les plus jeunes fait déjà preuve d’une organisation relativement diversifiée.” (Ibidem).

Estas tendências são visíveis na investigação de Lecacheur (1981), sobre as representações da educadora nas crianças do pré-escolar. A partir das respostas de 132 crianças a entrevistas (utilizando a técnica de dicotomias sucessivas) sobre determinados traços físicos e comportamentais das educadoras, o autor procurou identificar aspectos afectivos e cognitivos nas representações das crianças assim como

algumas variáveis determinantes (tais como o estatuto escolar e sócio-económico e o sexo).

Através das análises efectuadas o autor constatou que:

- . os aspectos afectivos têm um papel central na organização das suas representações, onde a educadora é caracterizada como uma pessoa disponível, afectuosa, que oferece segurança e está atenta às suas necessidades, estes aspectos afectivos na representação da educadora estão sobretudo imbuídas pelas representações da mãe;

- . o trabalho e a disciplina não são centrais nas suas representações, as sanções são destinadas às outras crianças do grupo, o que significa provavelmente o desejo de ser privilegiada na relação com o adulto.

- . as crianças de origem sócio-económica desfavorecida apresentam respostas mais estereotipadas e conformistas sobre as educadoras e as suas funções, o que significa uma reprodução dos modelos representacionais e valores existentes no grupo social de pertença das crianças e na sociedade em geral.

- . o estatuto escolar não é relevante para as crianças desta idade, porém, relacionado com o sexo, a representação de bom e mau “aluno” apresentam nas raparigas já algumas respostas em função do seu estatuto escolar o que não acontece nos rapazes, por outro lado, as raparigas apresentam também uma melhor adaptação escolar que os rapazes.

É de acordo com as análises realizadas que Lecacheur (1981, p.224) afirma a existência de uma organização coerente das respostas das crianças nesta idade. «Cette cohérence traduit bien l’existence, dès l’école maternelle, d’une représentation signifiante par le jeune élève. »

Também Florin (1987, p.31), demonstrou no seu estudo a coerência e complexidade das representações das crianças pequenas, manifestando nas suas repostas “ (...) capacités d’analyse de situations pédagogiques et de leur propre activité tout à fait notables.”

A recolha de informação processou-se a partir de entrevistas semi-directivas dirigidas individualmente a 42 crianças de 4 e 5 anos com base em temas ligados aos papéis do jardim-de-infância e da educadora, às aprendizagens escolares e ao seu futuro escolar.

Nos resultados alcançados, o autor constatou que:

- . a escola é percebida essencialmente como um lugar para aprender e trabalhar, perspectivando, por vezes, a sua utilidade no futuro o que leva a inferir a obrigação social imposta pelos adultos;

- . quase todas as crianças conseguem representar-se no seu futuro escolar, apesar das poucas actividades escolares (leitura, escrita, matemática);

. a educadora possui múltiplos papéis: tomar conta; ensinar e organizar a classe, vista, por isso, como agente responsável pela organização e fiscalização do trabalho.

A análise global das respostas das crianças em função das variáveis do estatuto social, do sexo e do nível de participação no grupo, mostra que as crianças das categorias sociais mais favorecidas e mais participativas em termos de linguagem representaram as actividades dos jardins-de-infância como mais formais, atribuindo já ao jardim-de-infância um papel pedagógico específico, ao contrário das crianças das categorias sociais desfavorecidas que não reconhecem o carácter pedagógico do pré-escolar, apesar de dizerem que falavam em casa do jardim-de-infância e das actividades aí realizadas.

Estes estudos revelam a capacidade das crianças em exporem as suas representações, sendo que muitas destas representações não são mais do que atitudes que elas tomam face à escola e outras situações com ela relacionada.

Visto o nosso estudo incidir sobre a criança de transição e tendo em conta o peso da influência dos adultos na vida das crianças, as atitudes irão cruzar-se com as representações sociais, concordando com Santiago (Idem, p.88), ao referir que “Uma noção tão fundamental e tão complexa como a de atitude, torna-se mais útil, em termos de investigação, se integrada num quadro conceptual mais vasto que lhe imprima verdadeiramente sentido através da interacção com outras noções ou conceitos.” O autor vê assim a atitude como a componente mais importante das representações sociais, tendo em conta a componente afectiva que dirige a tomada de posição dos sujeitos, sem descurar a componente cognitiva ao viabilizar as inter-relações entre os sujeitos e a formação ou transformação das atitudes. Esta visão vai ao encontro de Gilly (1980, p.31) que acentua, do mesmo modo, a importância dos aspectos afectivos e emocionais na avaliação do “objecto de representação”, constituindo, por isso, a atitude a dimensão mais importante e duradoura nas representações sociais.

Do mesmo modo, Bairrão et al. (1986, p.91) referem «o estudo das “atitudes”, como um dos muitos ingredientes de uma “representação”», que exige algum cuidado na medida em que estas incluem crenças, os sentimentos, as percepções... que exigem abordagens múltiplas e concorrentes, tornando o estudo das representações um campo extremamente vasto.

Deste modo, privilegiamos na análise das atitudes, todas as conotações avaliativas que se referem a tomadas de posição sobre a escola em geral e das diferentes situações vividas durante o processo de ensino/aprendizagem. Serão estas conotações avaliativas que melhor podem desvendar determinadas orientações no comportamento, bem como

as características do investimento afectivo da criança na escola, avaliado pelo grau de implicação nos diferentes aspectos da organização formal e informal desta e opiniões sobre os seus objectivos e finalidades e que podem concorrer para uma melhor ou pior transição da criança para um novo contexto escolar que é representado antecipadamente através de diversas influências.

3 – As Atitudes face à Escola na Criança de Transição

Se é considerado importante que as crianças (...) frequentem a educação de infância é porque, nela e através dela, se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o futuro aluno do ensino básico, secundário e superior e úteis para o futuro cidadão.

(Formosinho, 1998, p.11)

A literatura que aborda o conceito “atitudes face à escola” relaciona-se com expressões como “opinião do aluno e sentimentos relativos à escola” (Lewy, 1985, p.4408), “cuja natureza e determinantes são de essência social, manifestando-se, no entanto, individualmente.” (Lurçat, 1978, p.9).

Para Lewy (1985, p.4408) “School attitude denotes feelings, such as liking, satisfaction, appreciation, and so on, of learners toward their school and school-related experiences.”, o que designa um padrão de comportamento, nomeadamente, a expressão de sentimentos e de juízos de apreciação ou aversão à escola e às vivências escolares.

O mesmo autor refere-se à existência de quatro componentes distintas, mas básicas nos estudos sobre as atitudes face à escola, nomeadamente, “feeling toward the school, the teacher; the curriculum, and the class.” (Ibidem). A atitude face à escola tem sido também analisada tendo em conta “student-related variables and school-related variables.” (Idem, p.4409).

Vários estudos demonstram que, nas variáveis associadas ao aluno, as atitudes positivas face à escola tendem a declinar com a idade e o nível de escolaridade, por outro lado, a variável sexo evidencia nas raparigas atitudes mais positivas do que nos rapazes. O nível sócio-económico concorre de igual modo para a opinião positiva sobre a escola, assim como o estilo parental, sendo que as crianças de pais conservadores tendem a evidenciar atitudes positivas face à escola.

Nas variáveis associadas à escola, o contexto e clima escolar constitui um factor fundamental para as atitudes que os alunos desenvolvem face à escola, sendo que as atitudes positivas são mais frequentes nas escolas abertas do que nas escolas

tradicionais, onde os alunos trabalham ao seu próprio ritmo, têm acesso a uma maior variedade de materiais didáticos, promove uma maior participação dos alunos nas actividades, na selecção de objectivos e de tarefas e onde existe uma maior liberdade de comunicação entre aluno/professor (Franks, 1976, cit. por Lewy, 1985, p.4410). Por outro lado, as escolas que procuram desenvolver um clima escolar positivo procuram beneficiar os alunos com dificuldades de adaptação criando para tal programas que incentivam o envolvimento dos pais nesta e noutras problemáticas com vista a desenvolver atitudes positivas face à escola nos alunos.

O tema das atitudes adquiriu relevância na educação com vista a desenvolver nos alunos atitudes positivas em relação à escola e outros campos a ela associadas, aceitando as perspectivas teóricas de que as atitudes podem ser ensinadas (Evans, 1970; Alcântara, 1990; Morissette & Gingras, 1990).

Evans (1970, pp.13-14), refere que :

Les attitudes et les intérêts s'apprennent. Leur forme n'est pas déterminée à la naissance ou avant la naissance, mais dépend de l'environnement dans lequel l'enfant grandit, ainsi que de la manière dont il est traité. (...) La famille, l'école et la société ont chacune leur rôle à jouer pour inculquer aux enfants des attitudes et des intérêts (...) A ce propos, ceux d'entre nous que l'éducation concerne doivent connaître non seulement les attitudes que nous souhaitons enseigner aux enfants, mais aussi les attitudes qui sont déjà les leurs.

A escola sempre se mostrou atenta ao desenvolvimento de atitudes favoráveis nos alunos, porém esta preocupação fazia parte de um 'currículo implícito', actualmente os programas e documentos oficiais evidenciam explicitamente este aspecto educativo, lançando um desafio aos responsáveis pela educação das crianças o que implica um conhecimento das atitudes já adquiridas pelas crianças e as que se pretendem desenvolver com vista a uma melhor integração e sucesso da criança perante a escola e a vida.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar chamam a atenção para a criação de:

condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1º ciclo com possibilidade de sucesso”, sendo essas condições “as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para a aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que se relacionam com as atitudes. (DEB, 1997, p.90).

Temos vindo a notar que as preocupações dos adultos responsáveis pela educação das crianças têm-se cingindo apenas às primeiras condições, com vista adaptar a criança ao seu futuro “ofício de aluno”, contudo, as atitudes das crianças não constam dos seus

discursos e práticas, podendo estas ser fundamentais para “a transição e que estão na base de toda aprendizagem, nomeadamente a curiosidade e o desejo de aprender.” (Idem, p.91).

De acordo com as expectativas sociais sobre o desempenho da criança e as condições criadas pela pré-escola com vista ao seu sucesso escolar na etapa seguinte entendemos a criança como um principiante no seu “ofício de aluno” já nesta etapa. Utilizando as palavras de Perrenoud (1995, pp.202-205), podemos afirmar que a apreensão pela criança desse ofício processa-se de uma forma singular e única, tendo em conta as suas características pessoais e a criança pode escapar-se

(...) aos seus papéis sociais e nunca se reconhece inteiramente na imagem que os outros lhe reenviam, mas, por outro lado, está inserida nos contextos sociais e culturais aos quais ela não está imune, segue as expectativas e influências da família, do educador, do grupo social de pertença e dos seus pares, conduzindo por parte da criança-aluno a uma aprendizagem do seu ofício simultaneamente por apropriação das representações, imitação das práticas e interiorização de condicionalismos objectivos.

A atitude positiva ou negativa face à escola e as aprendizagens aí empreendidas podem assim ser resultado da singularidade de cada aluno, mas também das interações sociais e das avaliações pessoais que a criança realiza.

Neste sentido, Zabalza (2000, pp. 35 e 36), refere que “O processo de configuração das atitudes tem sido explicado segundo dois pontos de vista principais: como resultado do processo de socialização e como resultado do processo de maturação e desenvolvimento cognitivo.”

No primeiro ponto de vista as atitudes são adquiridas pelas crianças através de processos de aquisição dos padrões cognitivos e comportamentais das pessoas que lhe são próximas, sendo que a “imitação e o reforço” constituem os mecanismos básicos da aquisição de atitudes. As crianças imitam os comportamentos que observam à sua volta e deste modo interiorizam ou desvalorizam de acordo com os reforços positivos ou negativos que recebem (através do reconhecimento ou desaprovação dos outros). Estes mecanismos tornam-se assim fundamentais para a aquisição das atitudes positivas face à escola, principalmente na etapa que corresponde à escolarização, em que as atitudes apresentam um “carácter heteronómico”, ou seja, as influências externas tornam-se primordiais na sua construção devido às capacidades cognitivas das crianças. No entanto, a heteronomia ou autonomia¹⁰ na formação das atitudes depende sobretudo das

¹⁰ Zabalza, M. (2000, p.35) evidencia o carácter heterónimo das atitudes nas crianças pequenas, conferindo-lhe uma certa superficialidade e por isso mais instáveis, enquanto que o carácter autónomo das

suas características pessoais, apresentando uma maior dependência atitudinal ou uma estrutura mais pessoal e autoconstruída de atitudes.

No segundo ponto de vista, “ o desenvolvimento das atitudes vincula-se fortemente ao desenvolvimento afectivo e emocional dos indivíduos e, principalmente, ao desenvolvimento das capacidades cognitivas.” Para tal, concorrem não só a maturidade afectiva e social da criança como também as experiências, informações e conhecimentos que vai adquirindo e que marcam as atitudes que ela desenvolve acerca de determinado objecto ou situação. A ausência de informação e de experiências ou actuações com a nova escola poderá converter-se para a criança num sentimento de insegurança e contribuir para o desenvolvimento de atitudes menos positivas, mas por outro lado, é necessário também estarmos atentos aos padrões de comportamento e cognitivos que as crianças adoptam, porque pior do que a ausência de informação os modelos menos positivos poderão originar consequências nefastas para a transição da criança.

Estes dois pontos de vista inserem-se na perspectiva formativa das atitudes de Alcântara, que para além da “imitação e actuação”, apresenta a “motivação” como condição prévia na formação das atitudes e implica a consciência por parte do aluno de determinadas “expectativas ou aspirações” (Tolman, s/d, cit. por Alcântara, 1990, p.14), estes factores constituem “a génese deste dinamismo motivador baseado na aspiração do êxito, na consecução de uma alto nível de realização pessoal.” (Mc-Clelland, s/d, cit. por Alcântara, 1990, p. 14). O êxito, experimentado pelas crianças, torna-se decisivo para a motivação e gera o desejo de atingir objectivos superiores e projecta um autoconceito mais positivo.

Na mesma senda, Morissette & Gingras (1999) inserem-se no modelo teórico “intervencionista e desenvolvimentista”, sendo que a prática pedagógica deve basear-se “no desenvolvimento afectivo da criança e inclua intervenções sistematizadas” na perspectiva de que “as atitudes não são inatas mas aprendem-se” e correspondem aos “efeitos” das interacções vividas pelas crianças e constituem as “causas” ou “condições” para que a criança encare a escola positivamente.

atitudes é alcançado com a maturação atitudinal da criança numa fase posterior, na qual as atitudes são efectivamente interiorizadas e constituem referência para os seus próprios comportamentos. Apesar da concordância sobre a instabilidade das atitudes nas crianças, Zabalza não segue o radicalismo de Alcântara, J. (1990, p.10) que distingue ‘atitude’ da ‘disposição’ pelo grau de maturidade psicológica, referindo-se a Tomás de Aquino que afirmava que “a disposição caminha para a atitude como a criança tende a ser adulto”, considerando que a disposição é fácil de perder enquanto que a atitude é difícil de anular.

Segundo os mesmos autores, as atitudes não são mais do que o “núcleo central” das motivações e capacidades de aprendizagem e, acrescentamos, de aceitação do novo contexto escolar que, “uma vez adquiridas, se transformam em recursos importantes” para a transição das crianças entre as etapas educativas e por conseguinte “favorecem todas as aprendizagens subsequentes” (Idem, p.76).

Razão pela qual, no estudo das representações sociais das crianças de transição impõe-se a análise das interações entre as crianças pais e educadores e das influências que originam ou transformam as atitudes face à escola.

3.1 – Influência dos Educadores nas Atitudes da Criança Face à Escola

A educação pré-escolar deverá ainda ter favorecido atitudes que facilitam a transição e que estão na base de toda a aprendizagem (...)

(Orientações Curriculares Para Educação Pré-Escolar, 1997, p.91)

As atitudes e a sua formação constituem hoje um dos aspectos educativos que exige a reflexão de todos os educadores de crianças e jovens e a contemplação nos seus currículos com vista a fomentar atitudes positivas face à escola. As escolas e os sistemas educativos definem perfis e metas para a educação das crianças, no pressuposto de que a estas cabe o papel de se adaptarem aos objectivos desenhados. A ênfase posta nos perfis e metas por alguns profissionais, fá-los descurar os processos que devem facilitar a adaptação das crianças a novos contextos.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem que “o diálogo e colaboração entre educadores e professores do 1º CEB facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória.” (Ibidem). Porém, este diálogo nem sempre existe dificultada pelas grandes diferenças na filosofia com que se encara o pré-escolar e o ensino básico. A análise que realizámos sobre os discursos legislativos e teóricos não deixam dúvidas para a priorização da especificidade da educação pré-escolar, o que tem contribuído para sua desarticulação com a escola, como foi demonstrado pelos vários estudos realizados sobre esta problemática, evidenciando as grandes diferenças existentes entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo.

Perante esta visão idealizada da política educativa sobre a educação das crianças pequenas que despreza os aspectos pró-escolares, questionamo-nos sobre quais as representações dos educadores face à educação pré-escolar, já que elas constituem verdadeiros “modos de conhecimento, enquanto que sistemas de interpretação e de

elaboração do real, sendo, ao mesmo tempo, os quadros de referência para as práticas dos indivíduos e dos grupos.” (Vala, 1984, cit. por Bairrão et al, 1986, pp. 91-92).

Este aspecto foi estudado por Bairrão, Marques & Abreu, que revelaram no seu estudo dois tipos diferenciados de atitudes e representações nas educadoras de infância acerca dos objectivos da educação pré-escolar. Assim, os autores evidenciam duas funcionalidades do jardim-de-infância:

. Pró-escolar – tendo como objectivos “dar à criança as bases para uma boa aprendizagem escolar, proporcionar à criança, uma boa estimulação intelectual que lhe permita ter um melhor rendimento escolar; desenvolver na criança mecanismos psicológicos que lhe permitam vir a aguentar sem riscos de perturbação emocional os primeiros anos de escolaridade.”

. Social – que vai dos objectivos “que pressupõem uma finalidade do jardim-de-infância mais centrada na sociedade, (...) passando pela socialização da criança (...) até aos objectivos que pressupõem a finalidade do Jardim-de-infância mais centrada na criança e no seu desenvolvimento.”

Os autores concluem no seu estudo a valorização dos objectivos intrínsecos (centrados na criança) e a desvalorização dos objectivos extrínsecos (funcionalidade social e pró-escolar) o que denota “a visão idealizada ou psicologizante do Jardim-de-Infância” (Idem, p.104) e um currículo que procura o desenvolvimento da criança como sujeito autónomo, mas isolado na relação com os outros ao desvalorizar os aspectos sociais.

Verificamos, deste modo, a conformidade das representações e atitudes dos educadores de infância com os discursos teóricos e legislativos sobre a finalidade da educação pré-escolar, o que reforça nas práticas dos profissionais a especificidade e a desarticulação da educação pré-escolar com o 1º ciclo, na medida em que são depreciados os pré-requisitos e os instrumentos de base que permitam às crianças enfrentar com auto-confiança a transição para a nova etapa.

Esta visão idealizada da educação pré-escolar é reforçada no estudo de Grácio (1997), também sobre as representações, mas de educadores e professores do 1º ciclo em relação ao papel do jardim-de-infância e da escola do 1º CEB.

Este estudo revela que educadores e professores manifestam representações positivas do jardim-de-infância, considerando os seus benefícios no desenvolvimento sócio-afectivo da criança e na sua preparação para a escola ao proporcionar situações de ensino/aprendizagem. Porém, em relação ao papel da escola do 1º ciclo, as

representações dos educadores são negativas, considerando que esta se limita à instrução encontrando-se em ruptura com o jardim-de-infância.

A autora (1997, p.216) conclui que “A representação negativa da Escola Primária por parte dos Educadores de Infância pode dificultar o processo de transição das crianças para a escolaridade obrigatória. (...) as crianças com quem lidam poderão interiorizá-la nomeadamente criando atitudes e expectativas também elas negativas e dificultadoras quer da sua adaptação quer da sua aprendizagem face a este novo contexto educativo.”

Concluimos que as representações dos educadores de infância denunciam os aspectos que contrariam a continuidade educativa e dificultam a transição das crianças do jardim-de-infância para a escola. A especificidade da educação pré-escolar dificulta o estabelecimento das pontes necessárias para uma passagem mais segura das crianças para a outra margem, constituindo, por isso, um obstáculo para a relação entre estes dois níveis.

A comunicação entre educadores e professores tornar-se-ia não só benéfico para ambos os profissionais, através do conhecimento das práticas realizadas em cada nível e o intercâmbio de experiências, como também permitiria atitudes mais positivas nas crianças face à escola ao sentirem que a transição não significa ruptura, mas uma continuidade no seu trajecto educativo que é acompanhado pelos adultos que revelam interesse e preocupação, não só pelo seu presente, mas também pelo seu futuro.

3.2 – Influência dos Pais nas Atitudes das Crianças Face à Escola

(...) a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis (...)

(Homem, 2002, p.36).

As representações que os pais têm da educação pré-escolar são de extrema relevância na formação das atitudes das crianças face à escola. Perrenoud (1974, pp.109-114) procurou saber como é que os pais percebem a educação que o Jardim-de-Infância deveria facultar aos seus filhos e verificou que nas camadas sociais média e superior a função de “desenvolvimento da criança” se destacava nitidamente de outras funções, enquanto que na camada inferior essa função era muito menos popular atribuindo-se já grande relevância à “habituação à instituição escolar”. Concluiu que a representação da

procura e das funções da educação pré-escolar tem conteúdo modal diferente conforme o nível de educação e a posição social da família.

Por outro lado, a educação pré-escolar e escolar têm sido marcadas por imagens antagónicas, sendo que as diferenças atribuídas referem-se às actividades aí proporcionadas como descreve Plaisance (1986, p.128) «Dans une système courant de représentations, l'école maternelle est en effet perçue comme une école bien particulière: c'est l'école où l'on joue, en opposition à l'école ordinaire où l'on "travaille"»

Esta visão representa, para muitos pais e comunidade em geral, a falta de seriedade nas actividades realizadas nos contextos pré-escolares motivada por alguma "invisibilidade social do trabalho pedagógico na sala de aula, pela ausência de linhas curriculares definidas e pelas representações que muitas famílias (...) têm acerca dos centros serem serviços de mera guarda de crianças" (C.N.E., 1994, p.61).

Esta invisibilidade deve-se, sobretudo, à pedagogia "invisível" (Bernstein, 1977) dificultando a compreensão do papel educativo do jardim-de-infância por parte dos pais e, por consequência, a comunicação entre os pais e os educadores. Esta representação sobre o papel do jardim-de-infância na educação e aprendizagens das crianças, conduz a uma desvalorização do trabalho realizado pelos profissionais e pelas crianças nesta etapa como, também, induz nelas uma grande ansiedade ao perceberem, através das representações dos adultos, que o jogo vai ser substituído pelo trabalho na etapa seguinte.

Actualmente, a educação pré-escolar adquiriu uma nova visibilidade ao ser considerada politicamente como "a primeira etapa da educação básica", prevendo uma maior aproximação com o 1º ciclo do ensino básico. Porém, esta visibilidade que as orientações curriculares para educação pré-escolar procuram favorecer na sociedade em geral só poderá ser concretizado nas práticas dos profissionais com vista a um maior conhecimento do trabalho realizado no jardim-de-infância, o que implica uma maior participação e comunicação entre todos os interessados na educação das crianças.

Dada a importância da escola e da família no desenvolvimento integral das crianças, é peremptório o esforço de todos em criar laços entre estes dois ambientes no sentido de promover um processo educativo conjunto que não fragilize nem ponha em confronto, mas que reforce e favoreça atitudes positivas sobre os seus quotidianos presentes e futuros.

Iturra (1997, p.118), no seu estudo sobre as culturas da infância e do adulto, refere: “O imaginário infantil está mediatizado pelo que vê, ouve e sente; e pelas relações parentais, onde os laços familiares são tão fortes que excluem qualquer outra relação.”

Assim, apesar de serem já conhecidos os benefícios da frequência do pré-escolar para a futura etapa, esses benefícios da frequência do pré-escolar tornam-se duradouros se houver uma consciencialização e participação dos pais no sistema escolar como concluem Lazar & Darlington: “(...) as acções que envolvem os pais modificam o ambiente familiar e aumentam as aspirações, quer dos pais para os filhos, quer das próprias crianças.” (cit. por Eurydice, 1997, p.16).

Neste sentido, as Orientações Curriculares (1997, p.29) referem que “Os pais, como parceiros do processo educativo, têm também um papel fundamental nas atitudes da criança face à escola e no acompanhamento da transição. Cabe aos educadores, mas também aos professores do 1º ciclo, facilitar a sua participação no processo.”

Esta participação só será possível se a escola abrir as suas portas à família sem receios de confrontos, porque são eles que fazem progredir a educação e criar laços de união num projecto educativo que nega a criança isolada no seu esforço de acumular saberes e conhecimentos, para a tornar numa criança social que com os outros constrói o seu projecto de vida.

Este principio é coerente com a perspectiva de Bronfenbrenner (1974, cit. por Eurydice, 1997, p. 16) quando refere que:

(...) a educação pré-escolar desempenha um papel no desenvolvimento da criança somente se o microsistema familiar é influenciado. É como se a criança não fosse capaz de assimilar, por si só, a motivação e as aspirações que favorecem o seu desenvolvimento, como se estes componentes devessem ser integrados pelos pais e transmitidos à criança.

É mais do que sabido que o acompanhamento dos pais no processo educativo dos seus filhos desenvolve um sentimento de auto-estima e de segurança essenciais para que a criança se sinta motivada a continuar a aprender e desenvolver atitudes positivas face à escola.

SEGUNDA PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO V

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresentamos a metodologia da investigação utilizada para analisar as representações e atitudes face ao 1º ciclo de dois grupos de crianças que frequentam o último ano da educação pré-escolar. Neste sentido optámos por abordar também as práticas e discursos dos pais e educadoras, como sujeitos fundamentais na influência da formação das representações e atitudes das crianças nesta faixa etária,

A opção metodológica adoptada insere-se na investigação qualitativa, recorrendo-se à observação participante, à entrevista semi-estruturada e à análise documental para a recolha de dados.

O desejo de conhecer e encontrar respostas para as suas questões, o investigador contribui para enriquecer e aprofundar as problemáticas e os modelos de análise, não sendo apenas o conhecimento de um objecto preciso que progride, mas também o seu campo de estudo que se alarga para conhecer melhor esse objecto e contribuir para o enriquecimento de debates sobre as problemáticas actuais e modificar formas de actuação. É o caso deste estudo que procura outras abordagens para analisar a problemática da transição das crianças da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico, tentando, assim, olhar de maneira diferente sobre um fenómeno já estudado por outros investigadores.

1 – Definição do Problema

Dada a importância do desenvolvimento de práticas que conduzem à continuidade no processo educativo, urge ultrapassar os obstáculos que travam a articulação entre o jardim-de-infância e a escola, com vista, também, a facilitar a transição das crianças para o novo contexto educativo.

As representações sociais sobre estes dois contextos podem constituir um dos principais factores para a implementação ou inibição da continuidade educativa e, também, para a formação de atitudes face à escola nas crianças de transição. Como se apresentou no capítulo anterior, as representações são formas de construção social da realidade, tributárias dos diversos contextos sociais onde se inserem os sujeitos, apresentando um

carácter funcional, uma vez que influenciam os comportamentos, as interpretações, as comunicações e as estratégias implementadas.

O jardim-de-infância e a escola do 1º ciclo constituem “objectos sociais” constituídos por diferentes sistemas de representações, das crianças, pais e educadores. A forma como a criança conceptualiza a futura escola pode ser resultado da interiorização de modelos dos adultos que cultivam nela ideias preconcebidas e a formação de determinadas atitudes.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar chamam a atenção para as atitudes positivas face à escola e que os adultos devem adoptar e transmitir às crianças: «De modo geral, a criação de atitudes positivas face à escola irá permitir uma melhor integração num novo contexto. Estas atitudes são influenciadas pelo próprio meio social. Os pais (acrescentamos educadores) e os novos professores desempenham um papel importante no modo como a criança vive a transição e na imagem que cria da “outra” escola.» (1997, p.91)

Transportando a problemática das representações e atitudes para o campo da infância, e de acordo com a pesquisa bibliográfica realizada em torno da criança de transição, propomo-nos dar seguimento à nossa investigação, desta vez, no campo onde se tecem as relações entre os diversos actores e sobressaem representações e atitudes que pretendemos estudar. Para tal, colocamos a seguinte pergunta de partida:

Que representações e atitudes apresentam as crianças de transição face ao 1º ciclo e quais são as influências das representações dos pais e educadores?

2 – Objectivos da Pesquisa

Tendo este estudo como ponto de chegada a análise das representações e atitudes das crianças face ao 1º ciclo, toma-se como ponto de partida os contextos e as interacções vividas pelas crianças no pré-escolar.

Assim, pretendemos analisar os discursos das crianças e adultos que com elas interagem no contexto pré-escolar à luz das concepções teóricas que tomámos como quadro de referência e que se referem às finalidades da educação pré-escolar com repercussões no ofício a exercer pela criança neste contexto. De acordo com a revisão literária sobre este

ponto, apercebemo-nos de duas tendências que têm justificado as finalidades da educação pré-escolar:

- . a especificidade tendo como objectivo principal o desenvolvimento integral e equilibrado da criança sendo o pré-escolar o lugar onde as crianças devem levar a cabo o seu “ofício de ser criança”;
- . a utilidade que se traduz na ênfase de aspectos cognitivos aliados à instrução, onde o pré-escolar é o lugar onde a criança se torna aprendiz do seu “ofício de aluno”.

Estas duas concepções sobre as finalidades da educação pré-escolar concorrem, como vimos anteriormente, para as representações dos educadores sobre a educação pré-escolar que se traduzem na sua prática com as crianças e para uma maior ou menor articulação com o 1º ciclo.

Neste sentido, pretendemos de igual modo, analisar quais os aspectos enfatizados no pré-escolar para a sua articulação com o 1º ciclo, fazendo estes dois níveis parte do mesmo contexto educativo, recorrendo, para tal, a três áreas promotoras da continuidade educativa:

- . a dimensão organizativa: ligação do projecto educativo de escola com os projectos curriculares de cada nível; descrição de espaços, tempos, recursos comuns e as interacções aí realizadas; conhecimento dos sistemas de avaliação como factor preponderante para o diálogo e uma cultura de participação e colaboração entre os diferentes intervenientes.
- . a dimensão curricular: análise do plano curricular que traduzem a especificidade de cada nível de acordo com as necessidades e interesses da educadoras, do grupo de crianças e se reflectem em objectivos e actividades entendidas como prioritários sem menosprezar os contextos onde se enquadram.
- . a dimensão profissional: análise do tipo de iniciativas que os profissionais da educação pré-escolar tomam para o estabelecimento de uma continuidade educativa.

Partindo da descrição dos contextos e interacções pretendemos chegar à criança como produtora e reprodutora de significados, através da análise das suas representações e atitudes, permitindo-nos entender de que modo a educação pré-escolar proporciona, não apenas competências e normas sociais, mas também atitudes úteis para a nova etapa que irá viver.

Apresentando a criança desta etapa uma menor autonomia das suas representações e atitudes, entendemos ser interessante e útil para o nosso estudo a análise de possíveis convergências e divergências das representações dos pais e educadores em relação às

representações das crianças com vista à explicação das influências a que estas estão sujeitas através das práticas e dos discursos dos adultos.

Tendo em conta o contexto descrito, temos como objectivo geral conhecer as representações e atitudes face à escola das crianças na transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo e analisar a influência dos pais e educadoras na formação dessas representações e atitudes.

Como referimos na nossa Introdução, o objectivo geral da nossa investigação foi concretizado em quatro questões:

- ◆ Quais as representações das crianças, pais e educadoras quanto à finalidade da educação pré-escolar?
- ◆ Até que ponto é que essas representações se aproximam ou se afastam das representações do 1º ciclo?
- ◆ Qual a influência dos adultos na formação das representações e atitudes das crianças face ao 1º ciclo?
- ◆ Que atitudes apresentam as crianças de transição face a 1º ciclo?

No que se refere às ideias orientadoras considerámos as seguintes:

- As ideias e valores dos pais e educadoras sobre o pré-escolar e o 1º ciclo têm influência na formação das representações e atitudes das crianças face à escola.
- A relação entre as concepções dos agentes educativos (pais e educadoras) e as influências nas representações e atitudes das crianças é mediada através das suas práticas e discursos;
- As representações sociais têm consequências nas atitudes face à escola nas crianças de transição e constituem condições para o sucesso na etapa seguinte.

3 – Metodologia

Centrando-se este estudo no campo sociológico e educacional, a nossa posição direcciona-se para a investigação qualitativa, cujos pressupostos ontológico-epistemológicos nos conduzem ao paradigma interpretativo construtivista. O construtivismo assume uma ontologia relativista, afirmando a existência de múltiplas realidades; não há um mundo objectivo. A realidade não é mais do que uma construção

mental de cada sujeito, dependendo das suas vivências, concede-lhe determinada forma e conteúdo.

A epistemologia é subjectiva, o investigador e o investigado estão interrelacionados e o conhecimento é construído por ambos, no processo da própria investigação.

A metodologia neste tipo de investigação adopta uma posição hermenêutica de descrição e interpretação, porque descreve e interpreta as construções individuais, e dialéctica, porque compara e contrasta as construções individuais, incluindo a do investigador.

Para melhor explicitarmos a nossa posição, expomos algumas características deste tipo de investigação recorrendo às palavras de Bogdan & Biklen (1994, p.47-51):

- “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” – o que significa um contacto aprofundado do investigador com os indivíduos nos seus contextos naturais, assumindo-se ele próprio um actor social, porque participa no mesmo cenário e estuda-o do lado de dentro, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa, com o objectivo de recolher dados que o ajudam a construir as redes de sentido, a dinâmica dos processos, actos e acontecimentos.
- “A investigação qualitativa é descritiva” – cujos dados recolhidos, das transcrições das entrevistas, notas de campo e outros documentos, traduzem-se em narrativas ricas de pormenores descrevendo a visão dos sujeitos sobre as realidades estudadas.
- “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” – o que significa a importância das interacções e das actividades dos indivíduos para uma melhor compreensão da formação dos significados, expectativas, representações e atitudes.
- “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” – a recolha de dados não tem como objectivo confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, antes pelo contrário, a teoria constrói-se a partir dos dados recolhidos e na sua inter-relação.
- “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” – onde as perspectivas dos sujeitos sobre as realidades sociais traduzem os significados. Bogdan & Biklen (Idem p.55) reforçam o “significado” como postulado

ontológico do paradigma interpretativo, afirmando que: “Nem os objectos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés, o significado é-lhes atribuído.” O próprio investigador não se afasta deste postulado centrado no relativismo, pois também ele não se nega à influência dos seus próprios valores na pesquisa que realiza, mas procura torná-los explícitos na descrição da realidade para compreensão dos dados produzidos.

A transição fazendo parte de um processo que integra acções e significados dos autores, requer um olhar investigativo específico. Epistemologicamente, este olhar exige uma participação muito pessoal do investigador no processo do conhecimento da realidade e uma relação próxima com as pessoas investigadas, possibilitando-nos uma descrição clara e detalhada do que acontece durante o processo educativo e, em particular, das atitudes reveladas pelos sujeitos com vista à compreensão do significado.

Esta penetração no mundo conceptual dos sujeitos dá-nos acesso a uma multiplicidade de realidades e, como tal, a pesquisa inter-subjectiva é a única possível, exigindo, por isso, uma metodologia que vise a descrição e a interpretação das construções individuais dos sujeitos bem como a do próprio investigador, com vista ao confronto de ideias num processo de “dupla hermenêutica” que conduza a uma reconstrução do conhecimento e a um novo paradigma.

A sociologia da infância, como novo paradigma, postula-se também por esta hermenêutica das ciências sociais. Ao considerarmos crianças competentes para descrever e interpretar o que se passa nos contextos educacionais, elas tornam-se sujeitos subjectivos, mas também co-construtoras do conhecimento.

Mostrar as crianças como actores sociais, individuais e colectivas, implicados nos seus mundos de vida quotidiana num contexto institucional significa, neste estudo, a sua assunção como objecto-sujeitos a partir das suas interacções e relações sociais que estabelecem com outras crianças e adultos, incluindo a investigadora.

4 – Instrumentos de Recolha de Dados

O acesso às realidades educativas e sociais depende dos instrumentos utilizados para recolha, análise e tratamento da informação. A recolha de dados foi delimitada à observação participante, às entrevistas semi-estruturadas e análise documental, possibilitando a triangulação metodológica no conhecimento das representações e

atitudes das crianças e alimentar a nossa reflexão sobre a problemática da transição entre o contexto pré-escolar e o 1º ciclo.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.69), os dados recolhidos através destas técnicas tornam-se “ (...) ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (...). Privilegiam, essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (...). Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.”

4.1 - Observação

A recolha de dados irá centrar-se nos aspectos estruturais e dinâmicos da sala do jardim-de-infância na qual fazem parte os sujeitos que pretendemos observar e escutar num processo de construção de significados que é, simultaneamente contextual, situado cultural e historicamente, imbuído de interações sociais.

A observação participante permitirá a descrição do microssistema que segundo Bronfenbrenner (1979, cit. por Oliveira- Formosinho & Lino, 2000, p.202) é “um padrão de actividades, papéis e relações interpessoais experienciado pelas pessoas em desenvolvimento num ambiente com características físicas e materiais específicas.”

A construção deste microssistema traduz as conceptualizações dos seus actores sobre as suas práticas, papéis e interações, traduzindo-se na cultura dos adultos e das crianças. A descrição dos contextos e das actividades colectivas entre crianças e com os adultos constituem referências importantes na análise de como cada actor procura dar significado à realidade educativa – os adultos realizam projectos, preparam contextos e propõem actividades de acordo com os seus conceitos sobre como educar as crianças, tendo em conta a nova etapa educativa; as crianças reproduzem interpretativamente as expectativas dos adultos, ou seja, não se limitam a seguir as coordenadas ditadas pelos adultos, as crianças desenvolvem representações sobre o quotidiano educativo expressas na sua linguagem e acção com os seus pares.

Neste sentido, Pinto & Sarmiento (1997, p.22) referem que “As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a reflexividade social global.”

Na perspectiva pragmática das representações sociais e, no intuito de podermos captar a influência dos adultos sobre as crianças na formação das suas representações, a observação das práticas nas salas do jardim-de-infância foi crucial, visto que conhecer, implica observar em contexto e compreender o mundo dos actores, as suas ideias e valores expressos, não apenas em discursos, mas também em acções.

Considerar a observação deste modo, ultrapassa a perspectiva da observação considerada como uma técnica instrumental para a recolha de dados e, também, o considerar o observador como um ente desligado da situação de observação. Neste processo intervêm as percepções do investigador e as suas percepções acerca do que foi observado.

No primeiro dia da observação foi dada a conhecer às crianças o papel de investigador, diferente daquele a que as crianças estavam habituadas e demonstrado através da questão “*Onde estão os teus meninos?*”, bem como os materiais utilizados e que provocam sempre a curiosidade e o desejo de experimentar. Após este tempo de familiarização com os instrumentos e pessoas, iniciou-se o estudo respeitando as rotinas dos participantes.

Durante as observações foram tiradas notas sobre as situações e diálogos, escritas em folhas brancas com lápis de carvão, material idêntico ao que as crianças utilizavam nos seus desenhos, servindo como instrumento de registo de notas recolhidas no terreno que, em conjunto com as gravações áudio e vídeo, permitiram a reflexão e a interpretação do significado das acções e intenções dos sujeitos.

Deste modo, através da observação, procurámos conhecer as concepções das educadoras traduzidas nas suas práticas; observar as interacções entre crianças/educadoras e crianças/crianças nas salas do pré-escolar; conhecer o desenvolvimento de projectos de ligação à escola e/ou à família.

4.2 - Entrevistas

No trabalho de campo, além da observação participante, utilizámos outro instrumento de investigação, as entrevistas semi-estruturadas, dirigidas aos pais, educadoras e crianças.

Como referem De Ketele & Roegiers (1999, p.22), “A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais (...) com várias pessoas

seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações.”

Foi precisamente em termos de conversação que as entrevistas se desenrolaram como uma partilha de experiências entre investigador e investigados, desenvolvendo um clima de confiança, ao mesmo tempo que zelava pela pertinência das afirmações relativamente ao objectivo da pesquisa, tendo como suporte os guiões das entrevistas com vista a enquadrar as perguntas e assegurar que todos os temas fossem abordados.

A realização de entrevistas foi o principal instrumento de recolha de informação que utilizámos, tendo em conta as limitações de tempo no desenvolvimento mais prolongado das observações. Por este motivo, privilegiámos a entrevista semi-estruturada, elaborada a partir de questões abertas, dando a possibilidades aos sujeitos de desenvolverem os seus diálogos em torno das temáticas propostas neste estudo.

As questões colocadas em entrevista foram organizadas a partir de unidades temáticas que emergiram das nossas interrogações e objectivos, sendo elas as seguintes:

- I – Formação das Educadoras
- II – Finalidades da Educação Pré-Escolar
- III – Currículo Pré-Escolar
- IV – Papel da Educadora
- V – Transição Pré-Escolar/1º C.E.B.
- VI – Ligação Escola/Família
- VII – Comunicação Educadores/Professores
- VIII – Representações sobre o 1º C.E.B.
- IX – Influências na Formação das Representações das Crianças
- X – Atitudes das Crianças face ao 1º C.E.B.

As temáticas II, III, IV, VIII e IX são comuns às crianças, pais e educadoras, sendo a temática V comum aos pais e educadoras e as restantes I, VI e VII dirigidas apenas às duas educadoras, enquanto que a temática X é dirigida somente às crianças.

A entrevista com as educadoras (Anexo 1) e pais (Anexo 2) permite-nos analisar de forma aprofundada as suas conceptualizações sobre a problemática da transição, comparando os seus discursos com as suas acções observadas no contexto escolar pelo investigador, pois serão estes dados que nos irão permitir verificar nas respostas das crianças essa permeabilidade às conceptualizações do adulto.

A entrevista com as crianças (Anexo 3) permite-nos procurar os significados que atribuem à realidade vivida no contexto escolar presente e as suas expectativas e sentimentos em relação ao contexto escolar futuro, tentando captar nas suas respostas a influência das conceptualizações dos adultos nos seus mundos infantis.

A realização das entrevistas às educadoras e pais foi precedida de um acordo entre entrevistador e entrevistado através do qual se esclareceram os sujeitos das características da investigação, dos temas a desenvolver e dos procedimentos a efectuar, nomeadamente o registo áudio do conteúdo das entrevistas, garantindo-se o anonimato da entrevista.

Na recolha de informações com as crianças do nosso estudo optou-se por realizar entrevistas individuais, correndo o risco de evasões por inibição perante um adulto, não querendo responder por perceberem que as questões dizem respeito às suas vidas, o que aliás aconteceu neste estudo.

Antes da realização formal das entrevistas com as crianças, e para que a linguagem pudesse ser adequada e percebida pela população infantil, optou-se por realizar um pré-teste, colocando em entrevista quatro crianças em idade pré-escolar que frequentavam um outro jardim de-infância no mesmo concelho.

O processo de recolha de dados deu assim início com a realização da entrevista; transcrição total do conteúdo das entrevistas; tratamento da informação recorrendo à análise de conteúdo que permitiu identificar as categorias emergentes.

4.3 - Análise de Conteúdo

O procedimento utilizado para tratamento da informação, reunida através dos instrumentos explicitados, utilizámos a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2004, p.37), apresenta-se como “(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Deste modo, o autor revela em seus estudos a existência de uma postura interpretativa na análise de conteúdo e afirma que esta, como instrumento metodológico, é hermenêutica baseada na dedução. Portanto, a intenção (implícita ou explícita) da

análise de conteúdo é inferir (deduzir de forma lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, utilizando para tal a **descrição** (enumeração de características) e a **interpretação** (a significação concedida a estas características).

Deste modo, ao utilizarmos a análise de conteúdo, construiu-se gradativamente, categorias que organizam a identificação das representações dos vários sujeitos tendo em conta os subsídios teóricos seleccionados anteriormente.

A categorização que constitui a essência da análise de conteúdo, consiste “na operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos.” (Idem, p.111)

Procurámos assim, compreender as realidades que se escondem atrás das mensagens dos vários sujeitos e a influência dessas mensagens uns nos outros, evidenciando o objectivo final do nosso estudo que é conhecer as representações e atitudes das crianças face à “nova escola”, permitindo-nos avaliar de que forma elas realizam a transição e encontrar, através das suas próprias vozes, novas respostas para esta problemática.

Esta necessidade de ouvir as crianças vai ao encontro da perspectiva de que as questões educativas não pertencem apenas aos adultos. As crianças, como protagonistas são as que melhor avaliam estas realidades tal como referem Graue & Walsh (2003, p.139) “As crianças sabem mais do que elas próprias sabem que sabem. Seguramente sabem mais acerca daquilo que sabem do que o investigador. O propósito das entrevistas é fazer as crianças falar do que sabem.” É neste sentido que, adoptamos uma perspectiva sócio-construtivista na realização da presente investigação, propondo que se eleve as crianças a sujeitos e não as consideremos objectos de pesquisa.

5 – Descrição do Estudo

O estudo foi realizado num jardim-de-infância privado com fins lucrativos, situado no Concelho de Odivelas, considerada uma zona urbana e de grande concentração populacional. Integra o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, constituindo o contexto favorável para a análise da articulação e da formação das representações e atitudes das crianças face às duas etapas, já que estas fazem parte do mesmo contexto institucional e é vivenciado pelas crianças de transição, onde as práticas se conjugam com atitudes, valores e expectativas, marcando o seu presente e futuro. Deste modo,

pretendemos investigar a problemática da transição como um fenómeno situado num contexto particular, procurando buscar o único e singular, ainda que possível de evidenciar semelhanças com outros casos.

A escolha da instituição teve como prioridade a nossa familiarização, já que fazemos parte dessa mesma instituição, podendo trazer alguma análise subjectiva para a presente investigação. A proximidade com os investigados permitiu uma maior abertura já que não éramos totalmente estranhos, porém, essa proximidade podia constituir um risco para que a imparcialidade e os factos menos positivos fossem omitidos pelo receio de fragilizar os laços entre investigador e investigados. Apesar de tudo, avançámos com a certeza de que com esta investigação melhoramos a educação das crianças e consequentemente a qualidade da instituição em que exercemos a nossa profissão.

A formalização do início da pesquisa decorreu com o pedido de autorização da nossa presença à directora da instituição, seguida de conversação com as educadoras, explicitando as nossas intenções e propostas de investigação, assim como, solicitando a sua colaboração. Paralelamente, solicitámos aos pais, através de carta, autorização para que os seus filhos constituíssem sujeitos da investigação e, ainda, a sua colaboração para participarem na pesquisa através de uma entrevista.

Após o consentimento por parte dos adultos, foi marcado o dia da nossa entrada no terreno como um etnógrafo que, munido dos seus instrumentos de pesquisa, procura penetrar neste grupo social que são as crianças e perceber os seus mundos infantis. Todavia, ao colocarmos as crianças como o centro deste estudo, para através delas dar conta de como experimentam a vida no jardim-de-infância, considerámos os adultos que com elas interagem e influenciam as suas experiências e significados sobre o mundo.

A existência de dois grupos levou-nos a reflectir sobre algumas limitações, como a variável tempo que estipulava para pouco mais de um mês as possibilidades de investigação. O facto de nos envolvermos no campo da investigação como observadora participante, de interpretar e organizar significados socialmente construídos, a abordagem apela para um período de tempo prolongado e para a dificuldade em estudar um grande número de sujeitos, tal como referem Graue & Walsh (2003, p.36) “(...) podemos olhar para muitos sujeitos algumas vezes ou olhar para alguns sujeitos muitas vezes. A investigação por nós descrita tende para a última parte de um *continuum*.”

Tendo em conta algumas variáveis que distinguem os dois grupos, como os seus percursos institucionais e a orientação pedagógica das duas educadoras, optámos por

integrar ambos os grupos na investigação com o intuito de encontrarmos convergências ou divergências nas suas representações e atitudes.

Ultrapassados os dilemas da investigação, iniciámos as nossas visitas em finais de Abril, terminando as nossas observações no início de Junho de 2004, ou seja, os últimos meses em que as crianças frequentam a pré e se aproximam da entrada no 1º ciclo.

As visitas pelos dois grupos repetiram-se duas vezes por semana, com a permanência durante todo o dia, perfazendo o número de seis observações em cada grupo.

6 – Caracterização da População e da Amostra

Crianças

Este estudo tem como população alvo trinta e duas crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos a frequentar o último ano da educação pré-escolar, formando os dois grupos presentes na instituição e que designamos como Grupo A e Grupo B. Esta distinção é realizada pelas diferenças que marcam os dois grupos, quer pela sua historicidade, quer pelas educadoras que para além de profissionais são pessoas com uma identidade e personalidade próprias, constituindo por isso variáveis que podem inferir diferenças nas representações e atitudes das crianças que constituem os dois grupos.

Optámos por estudar todas as crianças que se encontravam em fase de transição, sendo que 18 pertencem ao grupo A e 14 pertencem ao grupo B, como damos a conhecer através do seguinte quadro:

QUADRO 1 – Percurso Institucional vs Género

Idade de ingresso numa instituição	Grupo A		Grupo B	
	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos
Meses	3	2	1	2
1 ano	4	-	2	1
2 anos	2	-	2	-
3 anos	1	2	1	1
4 anos	1	2	-	-
5 anos	-	-	-	3
Falta de dados	1	-	1	-
TOTAL	12	6	7	7

Pais

Procurámos que a totalidade dos pais participassem do estudo, indo ao encontro da sua disponibilidade. Para tal, a escola que os seus filhos frequentam foi o local de encontro e, no caso de duas mães, o local foi mesmo o seu posto de trabalho. Apesar de tudo, houve duas das crianças cujos pais não participaram neste estudo ao mostrarem-se indisponíveis, resultando assim dezassete entrevistas aos pais do grupo A, num total de dezoito pais e treze do grupo B, num total de catorze pais.

A caracterização sociológica dos pais foi feita em função da sua profissão e da habilitação académica, sendo que a selecção destas variáveis teve como base os argumentos de Perrenoud, (1974, pp.109-114) que refere a associação das representações dos pais sobre a finalidade e funções da Educação Pré-Escolar de acordo com o nível de educação e a posição social da família (Quadro 2).

QUADRO 2 – Situação Profissional dos Pais vs Nível de Escolaridade

Grupo A				Grupo B			
PAI		MÃE		PAI		MÃE	
Profissão	Habilit	Profissão	Habilit	Profissão	Habilit	Profissão	Habilit
Advogado	Licenc.	Professora	Licenc.	Professor	Doutor.	Engenheira informática	Licenc.
Jornalista	Licenc.	Jornalista	Licenc.	Enfermeiro	Licenc.	Professora	Licenc.
Director de Arte	Licenc.	Jornalista	Licenc.	Motorista	12º ano	Assistente social	Licenc.
Analista de informática	Licenc.	Gestora informática	Licenc.	Serralheiro	12º ano	Professora	Licenc.
Professor	Licenc.	Professora	Licenc.	Empresário	9º ano	Técnica de contabilidade	10º ano
Bancário	Licenc.	Professora	Licenc.	Empresário	4º ano	Empresária	12º ano
Motorista	9º ano	Educadora	Licenc.	Agente comercial	12º ano	Escriturária	12º ano
Motorista	9º ano	Secretária	12º ano	Técnico de manutenção	9º ano	Técnica de laboratório	12º ano
Bancário	12º ano	Auxiliar de educação	12º ano	Empresário	6º ano	Técnica administrativa	12º ano
Chefe de Armazém	12º ano	Empregada escritório	12º ano	Empresário	6º ano	Escriturária	9º ano
Tesoureiro	12º ano	Bancária	12º ano	Polícia	9º ano	Técnica de produção	12º ano

Empresário	12º ano	Técnica de tráfego aéreo	12º ano	Polícia	10ºano	Auxiliar de limpeza	9º ano
Gestor de contas	11º ano	Secretária	12º ano	Operário fabril	4º ano	Operária fabril	4º ano
Empregado de balcão	9º ano	Empregada de balcão	12º ano				
Desenhador arquitectura	12º ano	Cabeleireira	12º ano				
Mecânico	6º ano	Cabeleireira	6º ano				
Empresário	4º ano	Empregada escritório	12º ano				

Verificamos que, de um modo geral, a maioria dos pais apresentam uma qualificação superior (jornalistas, professores, engenheiros, enfermeiros e assistentes sociais) logo seguida pelos sujeitos que apresentam uma qualificação média (bancários, secretárias).

As habilitações dos pais das crianças correspondem na maioria ao ensino secundário (10º/12º ano) logo seguida pelos sujeitos que apresentam habilitações universitárias o que nos leva a concluir que a maioria dos congénitos prossegue os seus estudos para além da escolaridade obrigatória.

Ao observarmos o quadro e na comparação dos dois elementos do casal verificamos, também, que maioritariamente as mães possuem um grau de escolaridade igual ou superior aos pais, sendo elas também que se mostraram mais receptivas para participarem nas entrevistas, o que nos leva a inferir serem as mães que detêm uma maior abertura para participarem na educação dos seus filhos, uma vez que, dos 30 pais entrevistados, foram apenas 2 que se prestaram a conversar connosco em entrevista, aspecto que não passa despercebido às educadoras aquando das reuniões onde habitualmente a presença das mães é mais forte, como testemunha uma das educadoras que não deixa de realçar este facto quando relata o que afirmou na primeira reunião de pais: *(...) para além de ter mães, tive os casais e eu meti-me com os pais e disse-lhes: Porque será que eu já estou a ver aqui o pai e a mãe quando eu só estava habituada a ver a mãe? Querirá dizer que já existe uma maior preocupação da família, pai e mãe, em relação ao seu filho ou filha? Será que o facto de já estarem mais próximos do 1º ano já dará mais importância à sua educação?*

Estas são interrogações que devemos colocar hoje em dia à família, mas sobretudo aos pais para que tomem em consideração o seu papel na educação dos seus filhos, já que

um não pode substituir o outro e os dois são o todo que completam a harmonia e o equilíbrio emocional do seu filho, para além de evitar certos estereótipos na mente das crianças e que actualmente já não fazem sentido, na medida em que as mães já não são vistas como únicas responsáveis pela educação dos seus filhos, papel este delegado pelos pais numa época em que as mães tinham mais tempo para os filhos porque estavam em casa.

Educadoras

Do nosso estudo fazem parte as duas educadoras responsáveis pelos grupos da pré e que conosco colaboraram mostrando-se logo de início disponíveis, facultando-nos a entrevista, como também a nossa presença nas suas salas, partilhando o seu quotidiano sempre que lhes era pedido.

No nosso estudo foram apenas ouvidas as educadoras, seria interessante ouvir também os professores sobre esta problemática, porém, tendo em conta os objectivos por nós propostos, o que pretendemos foi estudar a realidade educativa proporcionada às crianças no contexto pré-escolar pelos adultos que com elas se relacionam directamente. A educadora A, licenciada em Educação de Infância, finalizou o seu curso em 1989 e trabalha como educadora há treze anos.

A educadora B tem um percurso diferente da colega ao acabar a sua licenciatura em 2002, trabalha apenas há dois anos. No entanto, procura dar continuidade à sua formação, estando neste momento a realizar um curso de pós-graduação na área das Necessidades Educativas Especiais.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a análise de conteúdo das entrevistas, expomos os sentidos e significados que os diferentes sujeitos revelam nas conversas em entrevista com a investigadora. Para tal, construiu-se gradativamente categorias que organizaram a identificação das representações dos vários sujeitos sobre a educação pré-escolar¹¹ e a transição para o 1º ciclo, tendo em conta os contributos teóricos seleccionados anteriormente.

1 – Formação Inicial e Contínua das Educadoras

Iniciamos a nossa análise com uma breve apresentação da realidade sobre a formação dos educadores, entendida como condição essencial para desenvolver uma prática de qualidade para benefício das crianças de que são responsáveis.

Formadas na mesma instituição universitária particular, dirigida essencialmente para a formação de profissionais de educação – desde educadores de infância a professores do 1º, 2º e 3º ciclos –, as educadoras proporcionam um relato vivo do modo como a formação inicial das educadoras foi orientada para desenvolver práticas mais eficazes na articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

As educadoras, ambas com o grau de licenciatura, apresentam percursos diferentes marcados, sobretudo, pelo tempo de serviço que, como já vimos, se distanciam em onze anos. Este tempo que as separa pode significar o desenvolvimento de um currículo distinto, já que cada profissional tem a liberdade de escolher o melhor caminho para que a criança se desenvolva, razão pela qual “(...) não é possível mencionar “um” currículo mas sim vários, na determinação dos quais os aspectos mais relevantes são a formação, as características pessoais e os anos de experiência do educador.” (Bairrão et al., 1990, p.18).

Apesar da distância do tempo em que se formaram, ambas as educadoras revelam uma estrutura idêntica dos cursos, marcada pela separação dos educadores e professores na sua formação inicial:

¹¹ Neste estudo a opção pelo termo “pré-escolar” no sentido em que é utilizado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e na Lei de Bases do Sistema Educativo. Por outro lado, utilizaremos também a sua abreviatura “pré”, na medida em que este é o termo também utilizado pelos sujeitos do nosso estudo.

Apenas no 1º ano tivemos contacto com os colegas do 1º ciclo, porque tínhamos aulas em conjunto, depois não tive grande contacto. No 1º ano, em 86, nós educadoras estávamos com crianças do 1º ciclo em situação de terraços, mas não estávamos com as colegas nos mesmos dias. (...) Não, nunca se proporcionou (a discussão de práticas entre os dois níveis). (Educadora A)

No 1º ano, mas foi muito pouco. Tínhamos aulas em comum, de resto em termos de trabalho com eles directamente, mesmo em estágios, não. (...) Havia alguma discussão, mas isso era fora de aulas e notava-se uma rivalidade entre professores e educadores, mas assim confronto e falarmos em termos de educação, não. (...) Eu sempre achei que os nossos cursos eram separados, mesmo no estágio de 2º ano ¹² havia grupos de educadores e professores e eram completamente separados, se calhar podia ter-se feito trabalhos em conjunto. (Educadora B)

Deste modo, verificamos que a aproximação dos diferentes níveis educativos existe apenas no 1º ano dos cursos de educação, justificada pelas disciplinas teóricas comuns mais abrangentes. A demarcação entre a educação pré-escolar e 1º ciclo de ensino básico é, deste modo, sentido pelos futuros docentes, inibindo o diálogo sobre as realidades educativas de cada nível. Situação fomentada na formação inicial quando, ao longo do seu percurso académico, a teoria e a prática são totalmente distintas e não existem espaços e tempos de reflexão conjunta para esta e outras problemáticas que dizem respeito aos docentes de ambos os níveis.

Apesar de ao longo dos últimos anos a legislação ter criado as condições para uma maior aproximação entre educadores e professores, vimos através dos testemunhos das duas educadoras que o diálogo entre profissionais dos dois níveis educativos é difícil de ser uma realidade que traga benefícios para uma verdadeira continuidade educativa.

A articulação entre níveis educativos depende, sobretudo, da vontade de todos em criarem laços de união com vista ao desenvolvimento de uma cultura de diálogo e de trabalho em equipa, pois como refere Patrício (1992, p.8) “É, com efeito, grave a responsabilidade de todo o educador ou professor. É mais grave ainda a responsabilidade dos que têm nas suas mãos a formação de educadores e professores. Na verdade, a formação de educadores e professores deve começar por ser pensada em comum por aqueles que receberam o encargo social de a levar à prática.”

Responsabilidade que não deixa de ser sentida por aqueles que procuram, após a sua formação inicial, enriquecer o seu desenvolvimento profissional através da formação contínua numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

¹² Com a passagem do curso de educadores de infância ao grau de licenciatura em 1999/2000 o primeiro ano de estágio deixou de existir no 1º ano e passou a ser administrado no 2º ano do curso.

Também as educadoras do nosso estudo referem a necessidade de darem continuidade à sua formação:

“Fiz no início o curso médio, logo em seguida fiz o bacharelato e depois, quando apareceu, a licenciatura. Tento na medida do possível ir a acções de formação, seminários, o tempo que estive no Estado era-nos facultado, tínhamos mais acessibilidade até porque muitos eram promovidos pelos próprios jardins-de-infância. Lembro-me de uma que nós promovemos na altura em que estive em Viseu, em Beijós, tínhamos uma reunião concelhia dos jardins-de-infância do concelho e todos os meses reuniamo-nos num jardim-de-infância para cada uma de nós conhecermos realidades de todas e depois tínhamos que desenvolver um projecto e o nosso projecto foi promover uma acção de formação na área da matemática que era uma área que não nos sentíamos muito à vontade para trabalharmos com as crianças.” (Educadora A)

“Estou neste momento a fazer um curso pós-graduação em Necessidades Educativas Especiais. Engloba desde o pré-escolar até ao secundário e aí já se nota uma maior articulação nas aulas (...) até porque os educadores ficam habilitados a leccionar no 1º ciclo e também os do 1º ciclo podem dar apoio ao pré-escolar e por isso acaba por haver uma interligação.” (Educadora B)

Os diálogos das educadoras revelam a comunicação e a interligação como fundamentais na sua formação contínua. E quando falamos de formação, esta não deve estar limitada aos organismos existentes para o efeito, os contextos de trabalho constituem verdadeiros espaços de reflexão e desenvolvimento profissional.

Porém, a educadora A relata-nos um tempo que se situa no passado dando-nos a entender que, apesar dos seminários que continua a participar com bastante interesse, a reunião com colegas para a discussão de práticas já não é tão comum. Normalmente, as reuniões periódicas são reservadas para informações gerais e planificações sem que haja tempo para a reflexão, troca de experiências e construção de saberes.

As instituições que funcionam com várias valências, desde a creche até 3º ciclo como esta que abordamos no presente estudo, constituem espaços enriquecedores em termos de relações humanas e formativas, permitindo uma imensa troca e variedade de conhecimentos que podem concorrer para o desenvolvimento de cada profissional e da instituição em que trabalham, beneficiando, conseqüentemente, todas as crianças que aí se encontram institucionalizadas.

Neste sentido, continuamos a referir as recomendações do Conselho Nacional de Educação (1994, pp.78-79):

Potenciar a formação dos educadores de infância dando-lhes acesso a formação contínua e formação especializada em educação de infância; criar condições organizacionais de intercâmbio e enriquecimento mútuo, através de criação de unidades organizacionais da maior dimensão e de concessão de

tempo para reuniões e reflexão; (...) dar a todas os educadores, independentemente do local e serviço onde trabalham, as mesmas oportunidades e necessidades organizacionais de formação contínua (...)

Considerando a educação das crianças como um processo que se deve dar continuidade, é necessário implementar estratégias de articulação entre educadores e professores, o que dificilmente será atingido se continuarmos de costas viradas uns para os outros, se não houver vontade por parte de todos em desenvolver uma cultura de diálogo que vise o debate e a análise sobre questões educativas e encontrar estratégias que visem processos educativos de qualidade. O resultado só poderá ser a passividade e a rotina, em vez da inovação e da mudança que o mundo moderno exige.

2 – Finalidades da Educação Pré-Escolar

Com esta temática pretendemos analisar as razões que levaram os pais a inscrever os seus filhos num jardim-de-infância e as suas concepções sobre a finalidade da educação pré-escolar.

As razões que levam os pais a inscrever os seus filhos num jardim-de-infância demonstram a existência de três funções, sendo que os dados apontam:

- para uma valorização da função educativa “(...) porque a criança necessita de ter contacto com outras crianças, ter outro aprendizado.”
- para o Jardim de Infância como o local privilegiado pelos pais ao proporcionar “(...) actividades importantes para o seu desenvolvimento, que tem pessoal qualificado, tem uma educadora.”

Contudo, a função de guarda não deixa de ser bastante valorizada, ao contrário da função preparatória que apresenta valores mais baixos (Quadro 3):

QUADRO 3 – Razões da Inscrição das Crianças num Jardim-de Infância

	Grupo A		Grupo B		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Guarda	4	23,53	4	30,77	8	26,67
Educação	7	41,18	2	15,38	9	30,00
Guarda e Educação	6	35,29	5	38,47	11	36,67
Preparação	-	-	2	15,38	2	6,66
Nº de Pais	17	100,00	13	100,00	30	100,00

Fazendo a associação das razões que levaram os pais a inscrever os seus filhos num jardim-de-infância e a idade de ingresso das crianças na instituição verificamos a ligação entre estas duas variáveis:

- ◆ Os pais que colocam os seus filhos mais cedo (creche) não deixam de referir a necessidade de guarda (26,67%):

“Porque não há possibilidades para o ter em casa, tenho de trabalhar, não tenho ninguém que fique com ele.”

Porém, outros não deixam de referir esta função associada à educação (36,67%):

“Primeiro, porque não tinha ninguém que ficasse com ele e depois mesmo que eu tivesse alguém que ficasse com ele, transitaria para um jardim-de-infância, porque acho muito importante para eles, pois desenvolvem-se muito mais.”

- ◆ Os pais que referem unicamente a função educativa do jardim-de-infância (30%) colocaram aí os seus filhos sobretudo a partir dos 3 ou 4 anos, apesar de terem um familiar em casa que fique com eles, sobressaindo, assim, uma concepção da criança vulnerável que necessita, por isso, de maiores cuidados físicos e psicológicos como base para o seu desenvolvimento social a iniciar no jardim-de-infância como nos é demonstrado por algumas das afirmações que aqui registamos:

“Eu acho que até por volta dos 3 anos se houver uma avó a nível de atenção, carinhos, porque é impossível uma pessoa dar atenção a dez crianças. E a partir dos 3 anos, aí sim, acho que é muito importante a relação com os outros e desenvolver outros afectos (...)”

“Porque eu acho que é importante a criança nos primeiros anos de vida estar com alguém familiar, seja avó ou mãe, no primeiro e segundo ano de vida, a partir daí acho que é importante que a criança comece a perceber que vive numa sociedade alargada e a conviver com mais crianças e isso é importante para o seu desenvolvimento motor e a socialização.”

“Para ela ir-se socializando, com outras crianças, em termos de regras, de comportamento, embora seja importante estarem com os avós até aos três anos, mas acho que a partir de uma determinada idade é importante socializarem-se a todos os níveis.”

- ◆ Os pais que colocam os seus filhos somente no último ano do jardim-de-infância valorizam a função preparatória para o 1º ciclo (6,67%):

“Eu também lhes ensino muito, falo muito com os meus filhos, mas depois achei que devia prepará-lo, colocá-lo na pré antes da 1ª classe (...) precisava de uma certa orientação a nível de horários, ritmo de trabalho.”

“Para facilitar a sua integração depois para o 1º ano, para ser mais fácil em relação ao grupo, à escola.”

A leitura que fazemos dos resultados permite-nos concluir que a família é sobretudo o lugar onde a criança tem o carinho e a protecção até chegar à idade de ingressar no lugar de socialização que é o jardim-de-infância, onde junto das outras crianças lhe é ensinado competências sociais e morais que lhe permitam integrar, um dia mais tarde, o mundo dos adultos.

Notamos, e utilizando as palavras de Perrenoud (1974, p.9), “(...) de l’incapacité croissante des familles à assurer la prime éducation de leurs enfants, notamment entre 3 et 6 ans.”

As mudanças sociais e económicas que se têm vindo a operar não deixam de concretizar esta ideia na realidade familiar, a imagem de um desenvolvimento ideal e de uma socialização harmoniosa da criança torna-se inconciliável com a disponibilidade dos pais nas sociedades actuais o que conduz à delegação de alguma das suas obrigações educativas no jardim-de-infância como é assumido por um dos pais que assim refere:

“Por razões profissionais não podemos estar com eles, portanto tínhamos que entregá-los a alguma instituição, até porque não temos tempo para lhes dar a educação. Há pessoas que os ensinam em casa até aos 6 anos, antigamente fazia-se isso (...), antigamente havia aquelas famílias alargadas, qual era o sentido de uma escola quando há uma aldeia em que as pessoas dão apoio e os miúdos acabam por aprender com os mais velhos, aqui é uma coisa um bocado mais falsa (...) mas pronto, a escola, apesar de tudo, supera um bocado isso (...).”

O sentido da incapacidade e conformismo na educação dos seus filhos torna – se patente neste discurso, traduzindo a perda do “poder pedagógico” que antes pertencia à família e à sua aldeia, passando a pertencer ao jardim-de-infância a tarefa de educar e também de preparar a criança para a escola como veremos mais adiante.

Por outro lado, a análise realizada transmite-nos a “definição dos limites etários impostos à infância” (Sarmiento & Pinto, 1997, p.16) no interior da própria infância e que as representações dos pais fazem incidir com as funções do jardim-de-infância.

A relação existente entre a idade e as funções do jardim-de-infância apresenta a criança entre os 0 e os 2 anos mais sujeita aos cuidados de protecção e segurança, enquanto que a educação é valorizada, sobretudo, a partir dos 3 anos, altura em que a socialização é o objectivo mais importante dessa educação tendo em vista a sua inserção numa sociedade, enquanto que a criança a partir dos 5 anos está sujeita, sobretudo, a uma

preparação para a escola, sendo esta verificada ao longo do nosso estudo que se situa nesta etapa.

Assim sendo, a análise discursiva dos pais aponta para uma maior preocupação sócio-pedagógica nesta etapa dos seus filhos, uma faixa etária que segundo Ferreira (2000, p.109),

(...) se entrepõe à 1ª infância e às idades escolares (...) entre **os bebés** e as **crianças na idade da razão**, uma idade de vida intermédia que se revela pelos seus progressos físicos, mentais e afectivos, num espírito inteligente e dotado de uma capacidade de aprendizagem intrínseca, fundamental no processo de transição para a plena idade da razão.

Esta preocupação manifestada então por médicos, psicólogos e pedagogos numa época em que a educação infantil começa a dar os primeiros passos, continua sem dúvida muito actual na imagem da infância que é estandardizada nas suas idades, trazendo consequências na educação das crianças como refere a mesma autora: “Tal concepção terá como efeito, a extensão das necessidades educativas para este novo (antigo dizemos hoje nós) recorte de idades, nos saberes, instrumentos mediadores e práticas psico-pedagógicas, agora entendidas como fulcrais para alicerçar exigências que lhe serão cometidas na educação formal.” (Ibidem)

É esta distinção que nos leva à determinação da existência de “várias infâncias dentro da própria infância” (Sarmiento, 2004), onde o “salvar corpos” dá lugar ao “forjar a razão” (Ferreira, 2000) determinando as funções da instituição que recebe as várias infâncias.

Deste modo, partimos para a análise das representações dos nossos sujeitos sobre as funções da instituição que recebe as crianças que se encontram prestes a passar a fronteira que as separa da idade da razão.

Questionados os pais sobre as funções da educação pré-escolar, as suas representações incidem no presente vivenciado pelos seus filhos no jardim-de-infância, evidenciando as três funções já referidas.

QUADRO 4 – Representações dos Pais sobre as Finalidades da E.P.E.

I – Funções da E.P.E.	Grupo A		Grupo B		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Educação	4	23,53	4	30,77	8	26,67
Guarda e Educação	1	5,88	-	-	1	3,33
Preparação	12	70,59	9	69,23	21	70,00
Nº de Pais	17	100,00	13	100,00	30	100,00

Para a maioria dos pais (70%) a função da educação pré-escolar constitui “uma preparação para o ensino básico” enquanto que para outros (26,67) a função é “ajudá-los num crescimento positivo”.

Apenas uma mãe refere a função de guarda/educação (3,33%) afirmando que:

“Para além de zelar pela sua segurança e pelo seu bem-estar, que é sempre a primeira preocupação dos pais, é a sua educação e uma boa formação da sua personalidade (...)”

Verificamos deste modo a alteração dos dados relativamente às duas situações analisadas (Razões da inscrição dos filhos no jardim-de-infância e Funções da educação pré-escolar), sendo que a função de guarda/educação dá lugar à função preparatória nas representações dos pais.

A explicação para este facto estará também na utilização dos vocábulos, sendo que o jardim-de-infância é entendido pelos pais como a instituição que abrange as crianças mais pequenas, enquanto que a educação pré-escolar é entendida como a última etapa da infância antes de entrar para a escola o que implica a preparação para a nova fase da vida das crianças.

Segundo a LBSE, no seu artigo 5º, alínea 3, “A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico”, no entanto, os pais entendem que a educação pré-escolar se destina às crianças entre os 5 anos e a idade de ingresso no ensino básico.

Deste modo, o termo educação pré-escolar constitui sem dúvida um factor decisivo nas representações dos pais quanto à finalidade do jardim-de-infância, adquirindo conteúdo modal diferente consoante a idade das crianças, contrariando a relação entre o nível de educação/posição social da família e as suas representações, estabelecida no estudo de Perrenoud, (1974).

Neste sentido, concordamos com a posição de Mialaret, (1976) e de Silva, (1990) quanto ao significado da expressão “educação pré-escolar” que, pela sua própria composição, sugere esta etapa como a preparação para a escolaridade obrigatória, constituindo uma extensão “para a base” da escola.

Pires (1997, pp.55-67) reforça este aspecto quando afirma:

(...) a educação pré-escolar, melhor fora que se lhe chamasse educação de infância (...), cortando de vez com as tendências escolarizantes desta educação que a própria designação do pré-escolar induz e, conseqüentemente, destruir o paradigma escolarizante da escola primária, antes tomando nesta o uso do paradigma da educação de infância.

Em linhas gerais, a autonomia ou especificidade da educação pré-escolar que se manifesta sobretudo nos primeiros anos de frequência das crianças no jardim-de-infância e a utilidade que se impõe no último ano, traduzem-se nos objectivos aferidos pelos pais nesta fase da vida dos seus filhos.

Para os pais que valorizam a função educativa referem, maioritariamente, a finalidade do jardim-de-infância mais centrada na sociedade e que passa pela socialização da criança “(...) *da integração da criança na sociedade e o início de convivência com outras crianças (...)*”, enquanto que apenas alguns referem a finalidade do jardim-de-infância mais centrada na criança e no seu desenvolvimento “(...) *ajudá-los a brincar, a estarem em grupo, também a serem eles próprios, estimular-lhes a criatividade, o lado afectivo deles (...)*”; “ (...) *também inculcar a auto-estima e acho que há muitas crianças que estão a sofrer um pouco nesse aspecto (...)*”.

No entanto, os pais que valorizam a função preparatória referem: “*dar as bases para um melhor desenvolvimento da criança depois no futuro e para apreender melhor os conteúdos que serão necessários para um 1º ano*” sendo que esta preparação incide, na opinião dos pais, no comportamento da criança “*trabalhar com outros colegas, saberem regras*”; “*sentar à mesa, não andarem a levantar-se, porem o dedo no ar*” bem como na aquisição de determinadas competências como “*desenvolver a noção das letras e dos números*”.

Contudo, as atitudes são apenas referidas por duas mães:

“ (...) *Não digo que se vá logo à aprendizagem das letras que é uma coisa que no início achava importante no pré-escolar ser feito e, neste momento, releguei para segundo plano porque acho que as letras é uma coisa que elas vão, por si só, tendo curiosidade de aprender e comecei a dar mais importância a outras coisas que vocês ensinaram aqui no pré-escolar, que eu não dava muita importância, que é o conhecimento, mas indo ao encontro da criança.*”

“ (...) *acho que é importante o aprender por aprender, o gosto por aprender e eu acho que a escola devia ter exactamente essa função, diversificar estratégias e até recursos para as crianças aprenderem pelo gosto de aprenderem, não é aprender como uma obrigação, é o prazer que a descoberta nos dá todos os dias.*”

Verificamos que a utilidade da educação pré-escolar constitui o modelo forte na representação dos pais nesta etapa da criança, ao valorizar os objectivos extrínsecos centrados na socialização e na preparação para o 1º ciclo e que, como tal, dão primazia à sua futura integração social e escolar.

Pelo contrário, a especificidade da educação pré-escolar que valoriza objectivos intrínsecos, ou seja, centrados na criança são irrelevantes nos discursos parentais sobre as finalidades da educação pré-escolar, o que nos leva a questionar sobre a situação

actual da criança no jardim-de-infância, procurando saber a opinião das educadoras sobre a finalidade da educação pré-escolar.

Representações das Educadoras sobre as Finalidades da E.P.E.

“Na minha opinião, o objectivo do pré-escolar, portanto dos 3 aos 5 anos e até antes, é estimular e desenvolver as capacidades que cada criança tem à partida desde bebé e cada vez mais se sabe que quanto maior for a estimulação, mais desenvolvidas as crianças ficam, mais aptas ficam para um dia mais tarde enfrentarem outras realidades e mais atentas estão às realidades que as cercam.” (Educadora A)

“Desenvolver a criança a todos os níveis e não só a nível cognitivo, como muitas vezes se pensa, o nível social e emocional é muito importante, porque se a criança não estiver em equilíbrio não consegue depois adquirir as competências que serão necessárias daí para a frente e mesmo no pré-escolar, por isso, eu acho que tem que estar tudo articulado e que compete ao educador perceber isso e ter em conta esses parâmetros.” (Educadora B)

Como verificamos, também as educadoras não deixam de enfatizar os objectivos extrínsecos, ou seja, visam o desenvolvimento global da criança, mas tendo em vista as realidades que vão enfrentar no futuro.

Sendo esta fase considerada pelos adultos como um tempo de preparação para o novo ofício que a criança terá que investir, vamos de seguida ouvir as vozes das crianças no intuito de conhecermos o que elas têm para nos dizer sobre esta problemática.

QUADRO 5 – Representações das Crianças sobre as Finalidades da E.P.E.

I – Porque é que os meninos vêm para a Pré?	Grupo A		Grupo B		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aprender	8	44,44	10	71,43	18	56,25
Trabalhar	9	50,00	4	28,57	13	40,63
Brincar	3	16,67	4	28,57	7	21,88
Outras	1	5,56	1	7,14	2	6,25

Verificamos que a maioria das crianças referem-se à pré como um local de aprendizagem (56,25%) e de trabalho (40,63%), ao contrário de uma minoria que o vê como um local de brincadeira (21,88%) sendo que as crianças que referem esta situação, referem também uma das anteriores:

“Porque temos de vir. Brincar e trabalhar. (Grupo A)

“Vêm trabalhar nos livros, brincar às vezes.” (Grupo A)

“Têm que vir pra escola trabalhar no livro e brincar com os amigos.” (Grupo B)

“Pa brincar, pa aprender, pa escrever.” (Grupo B)

Também duas das crianças referem outros motivos porque os meninos vêm para a pré (6,25%):

“Para crescerem” (Grupo A)

“Porque eu gosto” (Grupo B)

Estas duas razões deixam transparecer objectivos intrínsecos, o desenvolvimento e o prazer de estar no jardim-de-infância. No entanto, a maioria das crianças revelam a utilidade do pré-escolar:

“Porque têm que aprender.” (Grupo A)

“Pr’aprender a fazer algumas letras manuscritas” (Grupo A)

“Pra quando formos pró 1º ano sabermos coisas” (Grupo A)

“Por causa pra aprenderem o que a professora diz, pra sermos professores ou pra sermos alguma coisa como a A (educadora).” (Grupo B)

“Pra nós sabermos tudo, pra nós aprendermos. Aprender a fazer fichas e também aprender a ler, a escrever, porque no 1º ano temos de aprender e temos de fazer as coisas muito bem.” (Grupo B)

“Vimos brincar e aprender pa depois irmos po 1º ano.” (Grupo B)

“Pra aprenderem a escrever pra quando forem pró 1º ano, pra sala dos crescidos, já saberem coisas.” (Grupo B)

“Porque temos que trabalhar muito pa aprendermos pa depois pró 1º ano.” (Grupo B)

“Pa aprender a escrever pra quando forem pra sala dos crescidos, pró 1º ano já pod...já saberem coisas.” (Grupo B)

Para as crianças, a frequência da pré está associada sobretudo à necessidade de trabalhar e aprender como condições fundamentais para o sucesso da etapa seguinte que é a escola. Estes resultados aproximam-se do estudo de Florin (1987, p.33) que refere *“L’école est perçue essentiellement comme un lieu d’apprentissage et de travail, avec quelque fois des perspectives à long terme (...)”*

Verificamos que as crianças, também elas nesta etapa, privilegiam a utilidade da educação pré-escolar para o seu futuro, reflectindo a influência das representações dos adultos na formação das suas concepções sobre a realidade educativa e, assim sendo, “pela valorização dada ao trabalho escolar, este é privilegiado antes do tempo.” (Luçart, 1978, pp.130-131)

No entanto, observando o quadro 5 e, comparando os valores entre os dois grupos, verificamos que apresentam frequências distintas em relação ao brincar, mas sobretudo em relação ao trabalho e ao aprender. O Grupo A refere com mais frequência o trabalho (50%) enquanto que o grupo B apresenta valores inferiores (28,57%). Situação diferente relativamente ao aprender, em que o grupo A apresenta valores inferiores (44%) e o grupo B uma frequência superior (71,43%). Também relativamente ao brincar, os grupos apresentam alguma diferença, sendo mais referido pelo grupo B (28,57%), apresentando o grupo A uma frequência de 16,67%. Estas diferenças leva-nos a aprofundar os seus significados e o que é que cada situação representa para as crianças, recorrendo para tal a alguns diálogos da investigadora com as crianças aquando da pesquisa empírica.

Inv.: O que é que vocês hoje estiveram a fazer?

R: A trabalhar nos livros dos C.

Inv.: E vocês gostam de trabalhar nos livros?

R.: Sim.

MA.: Gosto muito.

R.: São giros e faço coisas giras nele.

(...)

Inv.: E quais são as áreas que vocês aqui têm?

R.: Aqueles é os jogos de mesa, aqueles é os jogos de chão...

MA.: Biblioteca, desenho, a casinha, o quadro.

Inv.: O que é que vocês fazem no quadro (preto)?

Crs: Desenhos.

Inv.: Eu ainda só vi vocês escreverem a data.

R.: Mas nós fazemos desenhos também, tu é que não vês.

MA.: E também fazemos pintura e aguarelas.

Inv.: Quando é que vão para as áreas?

MB.: Quando a A.(educadora) pergunta e diz p’ra nós irmos.

MA.: Não! Quando nós não tamos a trabalhar.

MB.: Ah!

MA.: Já percebeste?

MB.: E quando nós estamos a fazer uma ficha nós não vamos p’ras áreas.

Inv.: Então quando não estão a trabalhar vão para as áreas, vão fazer o quê para as áreas?

MA.: Brincar.

(...)

Inv.: Então o que é que vocês fazem quando trabalham?
MA.: Nos livros, nas fichas.
Inv.: Então os livros e as fichas são para trabalhar?
R.: Sim, para aprender coisas.
Inv.: Que coisas é que vocês aprendem?
MA.: A ler...
MB.: A escrever...
R.: A escrever o nome manuscrito.
Inv.: E isso é importante...
MB.: É muito importante, p'ra saber e crescermos.

Diálogo com as crianças do Grupo A
Notas de Campo – 3 de Maio de 2004

A educadora pede às crianças para arrumar a sala que mostrava nos seus quatro cantos a actividade das crianças naquela manhã. Uma das meninas aproxima-se e mostra-me o seu desenho:

Inv.: Tu gostas de desenhar!
Um dos meninos interpõe afirmando:
J.: Eu gosto de fazer tudo na minha idade.
Inv.: E o que é que tu fazes na tua idade?
J.: Gosto de tudo.
Dirijo a minha questão para outras crianças que ouviam a nossa conversa.
Inv.: O que é que vocês acham que se faz na vossa idade?
G.: Trabalhamos.
J.: Trabalhamos no livro do C.
Inv.: E mais?
J.: Nos grafismos e fazer desenhos, ir para as áreas.
Inv. E o que é que vocês fazem nas áreas?
J.: Brincamos.
Inv.: Então isso é próprio da vossa idade. E vocês gostam mais de trabalhar ou de brincar?
G.: De trabalhar.
Inv. De trabalhar, porquê?
G.: Qu' é p'ra aprendermos.
J.: Temos de trabalhar p'ra crescermos.
D.: E p'ra sabermos quando formos crescidos.
B.: Eu gosto mais de brincar.
Inv.: Gostas mais de brincar do que trabalhar?
B.: Sim, porque fico cansado de trabalhar.

Diálogo com crianças do Grupo B
Notas de Campo – 13 de Maio de 2004

Estamos perante uma cultura do trabalho que as crianças adoptam como sua, apesar de grupos distintos elas referem os mesmos significados dessa cultura. O jardim-de

infância é o local onde brincam e trabalham, porém, é o trabalho que permite a aprendizagem e o crescimento, apesar de não ser aceite por todos que preferem o brincar. O registo das suas palavras permite-nos perceber os significados de cada situação:

“Trabalhar a fazer desenhos, fazer fichas.” (Grupo A)

“Trabalhar no livro.” (Grupo B)

“P’ra aprenderem fazer desenhos, fazer os números, a contar.” (Grupo A)

“Pa aprenderem (...) a ler e aprender o A, E, I, O, U e os números.” (Grupo B)

O “trabalhar” significa pois uma realização manual num suporte que normalmente são os livros, as fichas e os desenhos, enquanto que o “aprender” significa uma realização intelectual que pode ser realizado sem o suporte destes materiais como nos demonstra uma das crianças do Grupo B que refere:

“Porque é pa aprender coisas. Na pré, nós fomos a uns passeios e aprendemos que não se deve mexer nos fósforos, não podemos deixar o secador de secar o cabelo ligado na casa de banho, porque senão... sabes aquela água que vai pás paredes? Pois pode aparecer um raio de electricidade.”

As educadoras são também as responsáveis por esta distinção, tal como observámos na rotina da manhã do Grupo A:

Durante o tempo de conversação uma das crianças continua a interromper o diálogo da educadora com as crianças:

S: Vamos fazer qualquer coisa...

Educadora: Já estamos a fazer qualquer coisa S .

A educadora continua a questionar as crianças sobre as regras de segurança rodoviária e dá oportunidade para que as crianças contem algumas das situações observadas por elas no seu quotidiano.

(...)

Por fim a educadora acede à vontade da S.

Educadora: Vamos lá pôr estes meninos a trabalhar.

As crianças soltam as suas vozes e mostram satisfação, que é interrompida pela necessidade de começar a actividade:

Educadora: Vou explicar o trabalho uma vez a todos e depois não vai haver barulho, ninguém pergunta ao colega do lado como é que é.

M. vira-se para trás, a educadora chama a sua atenção para se virar para a frente, para estar com atenção, para ouvir a explicação da ficha.

Educadora: Vou ler uma vez, é como a professora depois faz no 1º ano, explico e depois todos ficam a trabalhar.

Também os pais não deixam de ter esta atitude perante o trabalho e o brincar:

“A função do pré-escolar é essencialmente preparar os alunos depois para a primária, em termos comportamentais que eu acho que isso é muito importante, em termos de postura, eles têm de perceber que agora a brincadeira é nos intervalos, quando estão na escola é para trabalhar, é para aprender.” (Mãe do Grupo A)

“Eu acho que é importante, para a adaptação ao 1º ano para não entrarem só com o sentido na brincadeira, porque os primeiros anos que eles estão lá em baixo¹³, não passa de uma brincadeira para eles. Agora aqui, porque eu falo com ela (a filha) diz que já têm que fazer os livros, pronto, acho que é bom para eles começarem a pensar que a escola não é só brincadeira, a pensar que vão ter que estar mais tempo sentados, estar mais tempo com atenção, que não é só brincar, acho que é importante por isso.” (Mãe do Grupo A)

Na passagem de um tempo onde o brincar é permitido para um tempo onde o trabalho se impõe, a criança vive num mundo ditado pelo adulto, submetendo-a a papéis distintos no interior do jardim-de-infância, atribuindo-lhe o ofício de criança e o ofício de aluno. Esta perspectiva de trabalho e brincar, leva-nos a olhar novamente para o quadro 5 e procurar as explicações para a divergência de discursos entre os grupos A e B.

Para tal, recorreremos mais uma vez às vozes das crianças:

Inv.: O que é que vocês fazem nas fichas dos C.?

A criança levanta-se e vai buscar o livro e senta-se novamente à mesa e começa a desfolhar e mostra-me algumas páginas de exercícios.

Inv.: Então para que serve o livro do C.?

P.: Para trabalharmos e aprendermos as figuras geométricas, os números e as letras. Nós é que não trabalhamos.

Inv.: Não trabalham em quê?

P.: Não trabalhamos muito no livro.

Inv.: Porque é que vocês não trabalham muito no livro?

P.: Porque a A. (educadora) tem outros trabalhos para fazermos na mesa.

Inv.: E vocês querem fazer o livro é?

P.: Queríamos.

Inv.: E porque é que vocês gostam de fazer o livro?

P.: Porque assim nós aprendemos muitas coisas.

Inv.: Então e quando vocês fazem outras coisas com a A. vocês não aprendem?

P.: Não.

Inv.: Quando vocês misturaram as tintas para pintar vocês aprenderam como é que se formavam as cores, não aprenderam?

A criança desvia a sua atenção para o livro e não responde.

Entrevista com a P. do Grupo B em 21 de Junho de 2004

¹³ A referência “lá em baixo” designa o edifício que recebe crianças até aos 4 anos de idade.

Verificamos assim como o livro constitui para esta criança o verdadeiro instrumento de trabalho e de aprendizagem, sendo que as outras actividades não são valorizadas como fonte de aprendizagem e que a educadora procura fomentar na sua prática diária como nos conta:

“Para mim o livro e as fichas poderão ser uma actividade de continuidade, de apoio não é uma actividade que eu imponha (...), se eles me solicitarem não tenho porque não o fazer, mas acaba por ser um apoio, por que também desenvolvem a nível de grafismos e da motricidade fina acho que é muito bom, mas qualquer das maneiras, acho que há objectivos que se conseguem atingir sem ser com as fichas, como as noções matemáticas que existem em muita coisa, em materiais que eles podem mexer sem ser no livro em que eles apenas observam.” (Educadora B)

Deste modo, encontramos a explicação para a distinção dos valores encontrados entre trabalhar (28,57%) e aprender (71,43%) no grupo B, ao contrário do grupo A que apresenta uma relação muito próxima entre trabalhar (50%) e aprender (44,44%) onde o livro ganha terreno no processo educativo como sobressai nos discursos das crianças e educadora do grupo A:

Inv.: Em que é que trabalham?

M.: Trabalhamos no livro, quando não vamos para a natação.

Inv.: E tu gostas de trabalhar no livro?

M.: Sim.

Inv.: Porquê?

M.: Para aprender.

Inv.: E o que é que faziam mais?

M.: Fazíamos desenhos, brincávamos na casinha, fazíamos jogos.

Inv.: Quando é que vocês brincavam?

M.: Quando a A. (educadora) deixava. Às vezes brincávamos, outras vezes não brincávamos.

Inv.: E porque é que às vezes não brincavam?

M.: Porque de manhã conversávamos e depois fazíamos o livro e demorávamos muito tempo...alguns meninos, e depois outra ficha à tarde e alguns também demoravam muito tempo.

Entrevista com a M. do Grupo A em 25 de Junho de 2004

Como podemos verificar, para as crianças o trabalho com o livro é a principal fonte de aprendizagem inculcada pela educadora que mostra alguma preocupação com a transição das crianças para o 1º ano:

“Eu este ano de uma maneira muito leve tentei ter já outro tipo de postura, tentei já sentá-los a trabalhar todos ao mesmo tempo, o tempo de trabalho de mesa, o tempo de trabalho orientado, como o livro, de alguma ficha que faziam, já era um tempo em que

todos se sentavam, porque isso acontece no 1º ano, eles sentam-se e não há alunos que vão ali fazer qualquer coisa e outros estão a ler um livro, portanto já têm um horário rígido e acho que essa transição é muito importante (...) (Educadora A)

É por este motivo que o brincar revela valores mais baixos no grupo A (16,67%), porque nem sempre havia tempo como referem algumas crianças: *“Trabalhávamos primeiro no livro e depois brincávamos”* ou então *“Quando não temos trabalhos.”*

Porém, no grupo B o brincar é compatível com o trabalho, apresentando, por isso, valores idênticos (28,57%):

“Brincávamos e fazíamos fichas às vezes” e “primeiro temos um bocadinho na mesa, fazemos desenhos, desenhos de histórias, a A.(educadora) conta-nos histórias, depois brincamos.”

Não pretendemos, com o desvendar destas práticas e discursos, banir completamente o livro, percepcionado como o verdadeiro trabalho no jardim-de-infância e fonte de prazer para as crianças que gostam de experimentar os materiais e situações dos mais velhos. Porém, não vamos tornar esta actividade o quotidiano rotineiro da criança, desprezando outras actividades mais importante para o desenvolvimento de noções mais consistentes, ao serem realizadas através da acção com materiais e na interacção com os outros como nos revela uma das situações observadas:

À volta da grande mesa, formada com as carteiras, a educadora mostra um pó (anilina) para fazerem as tintas com que iam pintar as capas para o álbum de família, onde iriam colocar as fotografias que trouxeram de casa e sobre as quais já tinham descrito alguns factos da sua curta, mas singular história de vida.

A educadora propõe experimentarem primeiro se a técnica resulta antes de pintarem nas folhas de cartolina que esperavam sobre a mesa, mas antes pede ajuda às crianças na verificação do número de folhas e se estas chegavam para todos. Logo surgiu a contagem das folhas e dos meninos, como num jogo de correspondências.

Por fim, a educadora começa a verificar as cores, mas o verde não estava entre elas. Pergunta às crianças como vão solucionar aquele problema.

M.: Azul com amarelo faz verde.

G.: Pois é, azul com amarelo dá verde!

Educadora: Como é que vocês sabem que azul com amarelo faz verde?

G. mostra-se ansioso por contar como aprendeu: Eu sei porque na televisão, ...que é uns desenhos animados... que é uma ratinha que diz que a tinta verde já tinha acabado e depois diz que amarelo com azul dá verde.

Educadora: Podemos experimentar.

R.: Eu experimentei com canetas amarelas e com azuis.

Educadora: Ai sim? Então vamos lá experimentar.

A educadora mistura o pó amarelo com azul num pouco de água e, perante a curiosidade de todos, o verde começa a surgir suscitando a alegria das crianças.

J.: Parece esparregado.
G.: Pois é, eu já comi esparregado no peru.
Ed.: Sim, o esparregado também é verde. Se calhar podemos fazer mais cores.
G.: Sim, vermelho com amarela também faz outra cor!
Ed.: Que cor é que faz?
B.: Faz castanho clarinho.
J.: Não, faz cor de laranja.
A educadora seguindo as indicações das crianças junta estas duas cores.
M.: Está cor de laranja!
P.: Ainda está vermelho.
G.: Não, porque foi pouco amarelo.
A educadora junta mais amarelo e em coro as crianças dizem: É cor de laranja!
Ed.: O que é que nos falta misturar?
G.: Azul com vermelho.
Ed.: Que cor é que dá?
As crianças não sabiam e debruçam-se sobre a mesa ansiosas para verem a cor que vai surgir, ouvindo-se logo as vozes das crianças: Vai dar preto. Não, é roxo. Roxo, roxo, roxo!
A educadora decide fazer o registo e com ajuda das crianças relembram o que tinham descoberto nas suas observações. Mas as propostas continuavam a surgir na vontade das crianças de continuar a brincar neste jogo de descoberta das cores.
(...)
Depois da descoberta de outras cores, a educadora propõe às crianças experimentarem misturar algumas cores. As crianças são distribuídas pelas áreas com a ajuda do chefe enquanto duas crianças de cada vez fazem as suas pinturas experimentando as diferentes cores.

Notas de Campo, 25 de Maio de 2004.

É através destas situações que a criança se torna construtora de aprendizagens, em cooperação com os seus pares e com o adulto, na direcção do seu “desenvolvimento proximal” explicito por Vygotsky, contrariando, assim, as pedagogias tradicionais que vêem a criança como “tábua rasa” desprovida de qualquer conhecimento, actuando de fora sobre o interior da criança como rejeita Mialaret (1975, pp.76 e 80) ao afirmar:

Se se quiser evitar que a educação se reduza a um adestramento, é absolutamente necessário obter a cooperação do sujeito na sua própria educação, mesmo se esta colaboração for de tipo espontâneo e se manifeste pela expressão e pela criação. (...) Um dos objectivos da educação pré-escolar deve ser, portanto, desenvolver na criança a iniciativa, a imaginação, o espírito de pesquisa e de descoberta.

É neste sentido que o brincar, considerado pela maioria dos adultos como desprovido de valor e seriedade, ganha riqueza em si mesmo porque, tal como o trabalho, pretende alcançar resultados, diferindo, porém, nos processos.

Temos vindo a verificar que é consensual entre os pais entrevistados e educadoras que o pré-escolar tem como finalidade a educação das crianças ao proporcionar actividades de

aprendizagem, constituindo este o verdadeiro trabalho das crianças. No entanto, há que termos em atenção não tornarmos penoso esse trabalho que podem decorrer de uma antecipação do ofício de aluno imposta “(...) pela vontade dos pais, das finalidades de socialização e do currículo implícito na escola, ou ainda das limitações de transposição didáctica.” (Perrenoud, 1995, p.16) onde o brincar é desvalorizado e depende, sobretudo, do cumprimento do dever, da tarefa que é imposta à criança. Ter consciência de que aprender, trabalhar e brincar fazem parte do “ofício de ser criança” constitui sem dúvida uma alteração dos currículos a promover pela escola.

Assim sendo, propomos a análise do currículo desenvolvido nas duas salas da pré com vista a percebermo-nos das actividades realizadas pelas crianças no interior da sala e dos papéis que elas assumem.

3 – Currículo da Educação Pré-Escolar

O currículo relaciona-se com a maneira como cada profissional de educação pretende dar a viver o percurso educativo das crianças com quem lida, através da organização de espaços, tempos e interacções por si planeados.

Quando questionamos as crianças sobre o que se faz na pré, elas enumeram as experiências e actividades proporcionadas pelos adultos dentro da sala.

QUADRO 6 – Representações das Crianças sobre o Currículo Pré-Escolar

I – O que é que se faz na pré?	Grupo A		Grupo B		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Áreas	18	100,00	14	100,00	32	100,00
Livro/Fichas	13	72,22	8	57,14	21	65,63
Desenho	12	66,67	8	57,14	20	62,50
Mapas	3	16,67	-	-	3	9,38
Plasticina	1	5,56	-	-	1	3,13
Picotagem	1	5,56	-	-	1	3,13
Tecelagem	1	5,56	1	7,14	2	6,25
Pintura	-	-	4	28,57	4	12,50
Histórias	-	-	2	11,11	2	6,25
Conversa	-	-	2	11,11	2	6,25
Temas	-	-	4	28,57	4	12,50

Numa primeira análise, verificamos que são as áreas (a casinha, o cabeleireiro, a garagem e os jogos de construção e de mesa) que todas as crianças referem como fazendo parte do currículo pré-escolar, logo seguida dos livros/fichas e desenhos.

Comparando estes dados com as razões porque os meninos vão para a pré, notamos que o trabalhar e o aprender dá lugar ao brincar, o nos leva a inferir que as crianças nomeiam duas actividades que pela sua natureza correspondem ao “ofício de criança” e ao “ofício de aluno”, não deixando de referir com mais frequência estas duas actividades, uma pela necessidade e desejo de brincar porque lhes dá mais prazer e autonomia, outra pela cultura do trabalho introduzida pelo adulto.

Brincar e trabalhar, torna-se, assim, “(...) num ponto de articulação entre dois mundos” (o das crianças e o dos adultos); “dois princípios” (o do prazer que é brincar, e o da realidade que é cumprir o que lhe é imposto pelos adultos) e “dois valores” o brincarem com os seus pares, desenvolvendo acções comuns que é um dos valores mais caros à cultura infantil e o trabalho que é um dos valores mais caros à cultura adulta (Ferreira, 2002, p.211).

Por outro lado, analisando o quadro verificamos que as crianças do grupo A referem actividades de plasticina, de picotagem, de tecelagem e a realização dos mapas (de presenças e comportamento).

No grupo B as crianças referem outras actividades que envolvem a pintura, as histórias, as conversas e os temas.

Analisando os diálogos das educadoras, relativamente às actividades que valorizam mais no currículo desenvolvido com o seu grupo de crianças, verificamos haver uma correspondência das suas razões com as descrições das crianças:

“Todas as actividades são importantes, quanto maior diversidade houver, melhor, porque eles têm interesses diferentes. Enquanto há crianças que gostam mais de ouvir histórias e depois recontar essas mesmas histórias, há outras que gostam de trabalhar na expressão plástica, há outras que gostam de ouvir música, acho que devem ser exploradas todas elas, todas as áreas e domínios e as actividades quanto mais diversificadas forem mais facilmente chegamos a cada um deles, porque cada um tem as suas preferências e nós vemos isso quando eles podem escolher as áreas e muitas vezes as actividades, porque há actividades que não são orientadas, são livres (...)”
(Educadora A)

O que sobressai no discurso da educadora A é a diversidade que deve existir no currículo com vista a ir ao encontro de todas as crianças e das suas preferências “quando

eles podem escolher as áreas”. Porém, esta diversidade não está muito patente na mensagem das crianças quando discriminam as actividades que realizam na sala.

Quando questionamos a educadora o que é que procura desenvolver na criança com as actividades desenvolvidas, a resposta já vai mais ao encontro daquilo que as crianças nos disseram:

“Tudo depende da actividade, poderá ser a motricidade fina, mas não tem só haver com o trabalho de mesa, não tem só haver com a picotagem que fizemos este ano, não tem só haver com o recorte em que se explora imenso a coordenação óculo-manual, a destreza manual, a coordenação, a concentração, tem também haver com outras actividades que eles podiam fazer de uma forma lúdica, a concentração em várias actividades que eu acho importantíssimo a criança dirigir a sua atenção para determinada actividade durante x tempo e ir aumentando gradualmente esses tempos, o estar bem sentado correctamente à mesa, a postura correcta (...)”

Deste modo, as actividades proporcionadas quer fossem “orientadas” ou “livres” ou “que eles podiam fazer de uma forma lúdica” a intencionalidade da educadora A valoriza, sobretudo, competências que envolvem a motricidade, coordenação, concentração e a postura. No entanto, não deixa de referir por fim o desenvolvimento na criança de outras competências:

“ (...) a criatividade e a imaginação e aí acho que é importante a área da pintura, a cooperação e a inter-ajuda como o ajudar a vestir a bata, o ajudar o colega a pendurar uma pintura, ajudar o colega a escrever o nome que ainda não sabe, aquela letra, portanto promover essa inter-ajuda, porque é importantíssimo que eles saibam relacionar-se e respeitar-se dentro do grupo e isso começa na família e depois na escola e mais tarde na comunidade, são momentos que podemos proporcionar e desenvolver e ter esse objectivo presente.”

Como podemos verificar, a imaginação e a criatividade é referida simplesmente à actividade que envolve a pintura. Também a inter-ajuda e o respeito é referido pela educadora como um factor de socialização também valorizado pela educadora.

A educadora B, no entanto, apresenta uma intencionalidade diferente no currículo valorizando outras actividades, como nos refere a própria:

“Eu valorizo muito as actividades em grupo como a conversa, acho que a partir daí se consegue ir buscar muita coisa, porque um sabe um bocadinho disto, outro sabe um bocadinho daquilo, acho que é importante proporcionar o diálogo, porque isso muitas vezes não acontece em casa e acho que é bom estimulá-los nesse sentido. A expressão plástica é uma coisa que eles gostam, dá azo à criatividade, à imaginação, à possibilidade de poderem mexer em vários materiais diferentes e é uma coisa que é mais facilitadora para chegarem a determinados objectivos.”

A educadora B mostra-nos desta forma um currículo onde a criatividade a imaginação e o diálogo são fulcrais, ou seja, procura partir de actividades que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças desenvolvendo determinadas competências:

“Os diálogos com as crianças e entre elas, procuro desenvolver a linguagem, mas também a relação entre elas, eu acho que a comunicação é essencial e acho que tem de ser desenvolvida, porque a partir daí eles conseguem relacionar-se com mais facilidade e resolver problemas, assim como contribuem para a aprendizagem uns dos outros com os seus próprios saberes.” (Educadora B)

Como podemos verificar as educadoras apresentam um currículo totalmente distinto, enquanto que a educadora A procura sobretudo desenvolver competências a nível da destreza manual, concentração e postura, a educadora B procura desenvolver a relação e comunicação entre as crianças, sendo que esta distinção reflecte-se na descrição das actividades referidas pelos dois grupos de crianças.

No entanto, apesar das educadoras valorizarem determinadas actividades, não são essas que se manifestam com maior frequência nas entrevistas com as crianças. As áreas, o desenho e o livro são as actividades mais referidas pelas crianças, ao contrário das outras que foram referidas apenas por algumas crianças, o que nos leva a inferir que a criança possui um sentimento de que o jardim-de-infância não é um local onde se proporcionam actividades diversificadas.

Ao contemplar-se, na análise, os discursos dos pais, é possível obter-se informações sobre o tipo de aprendizagens/actividades privilegiadas no currículo desenvolvido pelas educadoras, já que os consideramos como actores educativos, também eles percebem o currículo que lhes é dado a observar e lhes é transmitido pelas educadoras e os filhos.

QUADRO 7 – Representações dos Pais sobre o Currículo Pré-Escolar

III – Currículo Pré-Escolar	Grupo A		Grupo B		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Áreas	8	47,05	10	76,92	18	60,00
Livro/Fichas	12	70,58	5	38,46	17	56,67
Desenho	9	52,94	2	15,38	11	36,67
Temas	3	17,65	7	53,85	10	33,33
Plasticina	2	11,76	3	23,08	5	16,66
Picotagem	7	41,18	1	7,69	8	26,67

Tecelagem	1	5,88	3	23,08	4	13,33
Recorte/Colagem	4	23,53	4	30,77	8	26,67
Pintura	3	17,65	4	30,77	7	23,33
Histórias	3	17,65	5	38,46	8	26,67
Conversa	1	5,88	2	15,38	3	10,00
Canções	2	11,76	2	15,38	4	13,33
Passeios	2	11,76	2	15,38	4	13,33
Ginástica	-	-	2	15,38	2	6,67
Dramatização	2	11,76	-	-	2	6,67
Culinária	1	5,88	-	-	1	3,33

Como podemos verificar tal como as crianças, também os pais referem com maior frequência as actividades que envolvem as áreas, o livro e o desenho.

Porém, nos discursos dos pais do grupo A, o livro ganha uma maior amplitude (70,58%) constituindo, por isso, a actividade central no currículo pré-escolar como refere uma das mães:

“ (...) Sei que eles têm dois livrinhos e portanto vão desenvolvendo essas actividades nesses livros, a exploração dos livros, acho que isso os ajuda muito a descobrir (...), a nível de aprendizagem acho que a (educadora) motiva-os, eles têm que fazer mas depois quando acabarem vão brincar, mas enquanto estão a fazer o livro é para fazer. Eu não encaro isso como uma obrigação, é o dever deles, eu trabalho para depois ir para outras actividades, pelo menos é a conversa que eu tenho tido com a educadora, eu acho isso extremamente importante.”

Deste modo, o trabalho no livro surge primeiro e a compensação desse trabalho são as outras actividades, onde o desenho (52,94%) e as áreas dos jogos e da casinha (47,05%) ganham carácter de lazer pela representação lúdica que os pais lhe atribuem e que consideram também importantes nesta fase como refere uma outra mãe do mesmo grupo:

“Eu acho que eles têm de ter tempo para tudo, mesmo para brincar, porque são tão pequeninos ainda. Mas eles trabalharam muito, porque eu vi os livros quando foram para casa e eles conseguiram acabar os dois livros.”

No grupo B, as áreas dos jogos (simbólico e didácticos) são referidos com mais frequência pelos pais (76,92%), caracterizando-as como lúdicas e distintas de outras actividades consideradas mais formais:

“Realizava actividades mais de carácter lúdico, de brincadeira depois havia outras actividades de aprendizagem como os grafismos”

Verificamos que as actividades lúdicas e mais informais ganham espaço e tempo no currículo do grupo B como refere outra mãe:

“Por aquilo que eu tenho falado com a educadora e visto dos trabalhos dela nas reuniões, acho que é um pouquinho de tudo quanto a criança necessita, desde brincar, fazer artes plásticas, a escrita, a leitura a nível de histórias, os trabalhos manuais e os desenhos.”

Das actividades mencionadas pelos pais e, pelas próprias crianças do grupo B como já vimos anteriormente no quadro 6, os ‘temas’ apresentam também valores altos (53,85%) pela referência aos projectos, uma metodologia que sobressai na prática da educadora e que um pai faz transparecer:

“Tinha um projecto que lhe interessou sobre uma nave, os planetas (...) ele gosta muito destas coisas dos projectos, que faz com os outros, porque já na outra escola fazia isso (...)”

Esta referência faz sobressair da prática pedagógica da Educadora B um currículo emergente que parte de situações inesperadas, que a educadora agarra para desenvolver a compreensão das crianças relativamente ao mundo que as rodeia, enriquecendo o currículo formal prescrito na planificação anual.

Os discursos dos vários actores fazem, deste modo, sobressair práticas distintas e a ausência de um currículo integrado dentro do mesmo nível educativo e que as educadoras justificam pela mobilidade docente:

“ (...) a planificação anual eu fi-la sozinha, porque na altura a (colega) veio mais tarde, mas depois houve um conversa com ela, esteve a ver, mas não quis acrescentar nem retirar nada.” (Educadora A)

“ (...) quando cheguei à instituição já tinha surgido a ideia, foi-me apresentada a planificação e acabei por aceitar, mas durante o ano não foi tudo seguido à risca.” (Educadora B)

“E depois, a planificação era comum, mas cada uma desenvolveu de maneira diferente, houve temas que se calhar ela deu mais importância, outros que ela deu menos importância, porque o grupo também era muito diferente (...)” (Educadora A)

Deste modo, a ausência de uma reflexão conjunta conduz a procedimentos rotineiros, ao invés do trabalho cooperativo, da partilha de conhecimentos e de experiências como geradores de actividades diversificadas para um enriquecimento de aprendizagens das crianças.

Duas mães, aproveitando a oportunidade, não deixam de referir a necessidade da escola proporcionar essa diversidade referindo algumas áreas essenciais a desenvolver nos currículos, como a expressão motora e musical:

“ (...) eu acho que a escola, de uma maneira em geral todas as escolas, ela devia ter mais parte de trabalhar o corpo com as crianças, ter mais actividade física, a criança tem muita actividade mental, porque o problema é na pré e na primária toda que eu acho que a criança tem muita actividade intelectual e pouca actividade física e as crianças precisam disso, porque os pais trabalham e depois a criança fica o dia todo na escola, pois chega a casa também não faz actividade física nenhuma e a criança está muito sedentária, a criança está o tempo todo a ver televisão, é jogos e não sei que mais. Ela precisa de trabalhar isso, nós tínhamos muito mais actividade física na nossa infância do que eles têm e eu sinto que eles perderam muito, porque qualquer coisa, eles dizem que estão cansados. A escola devia ter uma parte do currículo para o intelecto e outra parte para a actividade física, porque a actividade física não é um desporto, mas ajuda muito a integrar e à prevenção de problemas que podem aparecer no futuro.” (Mãe do grupo A)

“Em relação à escola, talvez podiam dinamizar mais, relativamente ao projecto educativo. Terem aulas de música, por exemplo, eu acho que é muito importante, porque isso vai ajudar a outros níveis da educação, vai ao lado afectivo deles, ao lado emocional deles e também vai preparar-lhes o ouvido para uma série de coisas, é tão importante quanto o português ou a matemática. O teatro também é muito importante, porque eles conseguem pôr nas personagens algumas coisas que eles vivenciam e que de outra forma não iam conseguir.” (Mãe do grupo B)

A escola deve estar atenta às necessidades e propostas dos pais, o que implica a sua participação aquando da elaboração do Projecto Educativo de Escola. Esta forma de participação, que tem sido difícil de concretizar, significa o reconhecimento pela escola das responsabilidades dos pais na educação dos seus filhos e um modo de “ir construindo uma maior qualidade na educação que proporciona às crianças.” (Silva, 1998. p.120).

A ligação escola-família é um dos factores fundamentais no processo de transição da criança entre ciclos e, por isso, é um tema que iremos analisar mais adiante neste estudo. Porém, queremos adiantar que esta problemática exige de todos os responsáveis educativos uma mudança de atitudes com vista a ultrapassar os obstáculos que inibem a colaboração dos pais em projectos educativos, sendo este um processo que deve ser iniciado a partir dos próprios docentes.

4 – Papel da Educadora

Com esta unidade temática quisemos obter informações sobre a prática da educadora que as crianças e os pais entendem dentro da sala do jardim-de-infância e, como tal, a repartição das categorias que dizem respeito à representação do papel da educadora abrange funções educativas diversas, porém, com valores que atribuem às duas educadoras papéis distintos como nos demonstra o quadro 8.

QUADRO 8 – Representações das Crianças sobre o Papel da Educadora

IV – O que faz uma educadora?	Grupo A		Grupo B		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Trabalha	8	44,44	3	21,43	11	34,38
Ensina	3	16,67	5	35,71	8	25,00
Dirige	5	27,78	-	-	5	15,63
Apoia	1	5,56	6	42,86	7	21,88
Organiza	3	16,67	4	28,57	7	21,88
Inspecciona	1	5,56	1	7,14	2	6,25
Estipula regras/sanciona	2	11,11	2	14,29	4	12,50
Conta histórias	-	-	3	16,67	3	9,38

A observação dos resultados permite-nos constatar que a educadora do grupo A é maioritariamente representada pelas crianças num papel activo (44,44%) e directivo (27,78%):

“Diz para trabalharmos, diz para nós fazermos os livros, irmos para as áreas.”

“Escreve a data no quadro e pois vai trabalhar e deixa-nos ir pras áreas.”

“ (...) dizia o que nós tínhamos de fazer.”

A educadora é assim representada na sua acção pedagógica como o actor educativo principal que estabelece tarefas, saberes e a demarcação de espaços e momentos dentro da sala.

A educadora A é também representada por metade das crianças do grupo como uma profissional que *“trabalha com os meninos no livro, nos grafismos”* ou que *“trabalha com os livros e as fichas.”* As crianças vêem, deste modo, o trabalho da educadora sobretudo ligado aos manuais pré-escolares (livros e fichas), sendo que outras funções atribuídas à educadora – que apoia, organiza, inspecciona, sanciona e ensina –, giram sobretudo à volta deste mesmo material:

“Trabalha com os meninos e ajuda a trabalhar no livro, ajuda a escolher o chefe.”

“Trabalha pa depois os meninos fazerem.”

“Dá-nos fichas pra pintarmos, fazemos picotagem.”

“Fica a tomar conta dos meninos a trabalhar.”

“Ensina a ler, a escrever.”

Relativamente às vozes das crianças do grupo B, sobressai a partilha do poder entre a educadora e crianças, conferindo à educadora o papel de apoiante (42,86%) nas actividades das crianças e facilitadora de aprendizagens (35,71%):

“Ela trabalha connosco e ajuda os meninos nas pinturas.”

“Trabalha connosco em conjunto pra aprendermos a fazer coisas.”

Deste modo, a representação do papel da educadora que trabalha é desvalorizada, sendo apenas referida por três das crianças. A educadora é sobretudo alguém que *“Ajuda os meninos a trabalharem, ensina”*, sendo que as outras das suas funções são exercidas em áreas diversificadas:

“Dá trabalhos aos amigos e compra coisas pras áreas.”

“Dá-nos tintas para pintarmos, ajuda-nos a arrumar.”

“Ensina a fazer desenhos, a fazer trabalhos, conta histórias, arranja as coisas na sala.”

“Ensina os meninos a serem mais crescidos, os números, também ensina a escrever, a fazer trabalhos.”

“Uma educadora ensina e também ensina a não portar mal, só ensina a portar bem e também ensina a tentar escrever uma letra.”

“ (...) lê uma história num livro e fazemos um trabalho da história.”

Verificamos que as respostas das crianças apontam para uma valorização das componentes cognitivas na representação das práticas pedagógicas das educadoras e a consequente desvalorização das componentes afectivas nas mesmas. Porém, esta desvalorização não significa que na representação social da educadora a componente afectiva esteja totalmente ausente (apesar nas crianças do grupo B, essa componente estar mais presente ao atribuírem-lhe características relacionais como a “ajuda” e o “contar histórias”), o que colocaria em causa os resultados dos estudos de Gilly (1980) e

Lecacheur (1981). Simplesmente porque as crianças, na sua competência perceptiva e discriminatória, escolhem as respostas de acordo com as questões colocadas, sendo que a pergunta que colocámos – O que faz uma educadora? – dirige as respostas para a descrição de situações objectivas, ao contrário de uma pergunta – O que é uma educadora? – que iria levar as crianças à descrição das características físicas e de personalidade da educadora e, por isso, mais subjectivas de acordo com os afectos.

Por outro lado, verificamos que as funções de inspecção e de sanção de comportamentos desviantes na sala de actividades apresentam valores mais baixos nas representações das crianças relativamente a ambas as educadoras, o que demonstra uma aproximação com alguns dos resultados dos estudos realizados por Gilly (1980) e Lecacheur (1981), ou seja, a tendência para as crianças apresentarem uma imagem afectuosa da educadora, apesar de reconhecerem também a sua função de sancionar socialmente os seus comportamentos, o que leva a que as crianças não assumam a punição, omitindo-a ou projectando-a sobre os outros, como se a criança necessitasse de mostrar aos outros uma relação privilegiada com a educadora:

“Zanga, diz para nós trabalharmos nos livros, os que conversam ela zanga e os que se portam mal.” (Grupo A)

“Canta a canção pa arrumar e os meninos da casinha não arrumam.” (Grupo A)

“Lia histórias, via se os meninos nas áreas se portavam bem.” (Grupo B)

“Ralha com eles, põe-os de castigo (...) sim, com o C., porque ele às vezes puxava os cabelos.” (Grupo B)

Neste sentido, a necessidade de valorização perante os outros conduz a criança a uma conformidade com as normas sociais e escolares com vista à obtenção de uma boa posição dentro dos sistemas de valores e como refere Lecacheur (1981, p.225) “(...) il est plus obéissant et plus souvent récompensé que ses camarades, sa conduite et son travail entraînent de la part de la maitresse moins de sanctions négatives et de moqueries, ses relations affectives sont plus chaleureuses que celles existant entre la maîtresse et ses pairs (...)”

Quanto às representações que os pais têm sobre o papel das educadoras dos seus filhos, os pais dos dois grupos demonstram possuir representações idênticas sobre as funções das educadoras que passamos a analisar:

QUADRO 9 – Representações dos Pais sobre o Papel da Educadora

IV – Papel da Educadora	Grupo A		Grupo B		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Socializa	7	41,18	7	53,85	14	46,67
Ensina	7	41,18	5	38,46	12	40,00
Afectiva	5	29,41	4	30,77	9	30,00
Comunica	1	5,88	-	-	1	3,33
Desenvolve um currículo	1	5,88	-	-	1	3,33

Podemos constatar que os pais de ambos os grupos não se afastam nas suas representações sobre o papel da educadora, sendo a imagem de uma profissional que prepara as crianças, porque as socializa (46,67%) e as ensina (40,00%), tendo em conta o seu futuro como aluno e adulto, reforçando as concepções dos pais sobre a utilidade do pré-escolar nesta etapa. Porém, não deixam de referir que essa preparação requer por parte da educadora sensibilidade e afecto (30,00%) de modo a transmitir às crianças segurança e motivá-las para a aprendizagem.

“O papel de uma educadora deve ser apoiar a criança e dar-lhe segurança, nomeadamente quando ela é mais pequena e ainda não sabe bem o que a espera e, ao mesmo tempo, deve abrir-lhe o horizonte ou seja prepará-la para a próxima etapa.” (Grupo A)

“Tem que ser sempre dar o carinho, uma pessoa com quem eles se sintam bem e depois além de lhes passar a educação, em relação ao poder fazer e não, complementando o que eles já trazem, ensinar-lhes algumas coisas já ligadas mesmo à educação escolar em relação à idade deles.” (Grupo B)

Verificamos, assim, a variedade de funções atribuídas pelos pais à educadora e que se ligam à “globalidade da criança e a abrangência do papel da educadora de infância” de que nos fala Oliveira-Formosinho (2001, p.86): “(...) a perspectivação da criança como um projecto, como um conjunto de necessidades de todo o tipo, conduz a que a educadora de infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas.”

Este papel abrangente dos educadores reflecte a tradição do jardim-de-infância onde se torna impossível traçar um limite entre a vida cognitiva, social e afectiva no desenvolvimento e aprendizagem da criança, marcando a especificidade e a singularidade da profissionalidade dos educadores de infância relativamente aos professores dos outros níveis de ensino patente nas representações dos pais:

“ (...) os professores não dão tanta importância aos afectos, estão mais preocupados em ensinar a matéria.”

“O seu papel (o do professor) é ensinar, mas também o saber ensinar e, principalmente saber incentivar as crianças, porque muitas vezes os professores estão lá só para dar aulas e não estimulam as crianças, não as motivam, porque muitas vezes na escola não há estímulo, é só debitar a matéria, não se explica porque é que se tem de aprender as coisas.”

“A professora vai ser diferente, já vai ter que estipular regras que até ao momento não foram estipuladas, exactamente o estar sentada, o estar quieta e o estar atenta. Eu acho que a educadora é uma figura mais materna enquanto que a professora é mais austera e tem que saber dar-se ao respeito.”

Esta representação sobre o papel do professor é também patente nos discursos das educadoras:

“O educador também transmite conhecimentos, está presente, mas não é um sujeito passivo também é activo com as próprias crianças e há que passar essa dinâmica ao grupo. Se nós manifestarmos interesse em aprender, saber e descobrir, isso contagia-os porque nós somos um modelo para as crianças (...) os professores têm um programa rígido que não podem fugir, agora depende também da maneira como eles dão a matéria (...) há uns que despejam a matéria e depois esperam que as crianças receptáculos recebam e assimilem e não se preocupam tanto com a maneira como é dada (...). As professoras depois também vão ter de os saber motivar, de estabelecer laços afectivos para que a criança se sinta à vontade, sinta segurança (...) e às vezes um beijinho e aquelas coisas que eles sentem necessidade que exista não pode ser só a educadora de infância e, muitas vezes, o que eu vejo é que a partir de determinada altura os mais velhos já não são acarinhados a esse nível, a nível afectivo, de troca como quando são mais novos (...)” (Educadora A)

“Desenvolver a criança a todos os níveis e não só a nível cognitivo, como muitas vezes se pensa, o nível social e emocional é muito importante (...) Se calhar está aqui a diferença que eu acho que há um bocadinho em relação aos professores, é que se calhar não estabelecem uma relação afectiva tão forte como os educadores e que, por vezes, há coisas que não são tão facilitadas porque não há uma relação tão próxima e há a preocupação de programas a cumprir. Eu acho que os educadores estão mais atentos à relação e a partir daí tudo se consegue fazer.” (Educadora B)

Podemos inferir destes discursos, dos pais e educadoras, de que o papel do educador é distinto do professor, marcando a profissão da educadora pela alta componente da afectividade, atribuindo-lhe até a componente de maternidade mais patente nas mães das crianças do grupo A, em parte transmitido pela educadora que acompanha este grupo há mais anos:

“ (...) somos mais maternais se calhar e então nós que os ensinámos a comer sozinhos, que lhes tiramos a chucha e a fralda.” (Educadora A)

“Eu acho que a educadora para além de ser uma grande amiga, tem um grande papel, que é o papel de mãe na escola. É a mãe dela durante o dia quando vem para a escola.”

“A (educadora) foi uma segunda mãe da minha filha, tenho confiança nela, gosto muito dela, também vejo a relação que ela tem com os miúdos, por isso, estando a minha filha com a (educadora) É como se estivesse comigo.”

“(...) Eu acho que a (educadora) tem esse lado, ela é muito afectiva com os miúdos, ela dá-se, faz uma entrega plena e total com as crianças. Habitualmente as educadoras dizem “os meu meninos”, porque realmente as educadoras acabam por passar mais tempo com eles do que nós mães e, portanto, há uma entrega tão grande, acabam por ser mães (...)”

Esta tendência tem marcado a imagem da educadora desde o aparecimento das primeiras instituições para a infância, viradas para a “guarda” ou para substituir os cuidados que as famílias e, nomeadamente, as mães não podiam dispensar como refere Silva (2000, p.148) «O papel profissional da educadora é também visto como uma extensão do papel maternal e decalcado na imagem de “de boa mãe”.»

Deste modo, o afectivo surge quase sempre nas respostas dos pais e educadoras, num plano de maior relevância, enquanto as propostas de ordem curricular se diluem:

“Tem que além de saber cumprir e aplicar programas curriculares tem também no relacionamento com as crianças transmitir-lhes confiança, sentido de independência e auto-estima.” (Mãe do grupo A)

“Mas nós educadoras acho que temos uma sensibilidade mais há flor da pele, somos mais perspicazes, somos mais carinhosas e muitas vezes por isso somos rotuladas como segundas mães e não sabemos se calhar transmitir tão bem que também temos objectivos.” (Educadora A)

Se sabemos da necessidade de haver um vínculo afectivo, para que se estabeleçam interacções construtivas entre adultos e crianças, não podemos aceitar a desvalorização das competências curriculares dos educadores numa acção pedagógica intencional já que elas se coadunam e tornam mais rico o processo ensino/aprendizagem.

Apesar da concordância dos pais e educadoras da centralidade da componente afectiva e relacional para com as crianças corre-se, no entanto, o risco de tal abrangência do papel da educadoras serem vistas como “substitutas das mães”, numa extensão profissional das tarefas de educação, carinho, disciplina tradicionalmente realizadas na família e que,

cada vez mais, os pais exigem à escola porque não conseguem dar, depositando na educadora uma maior responsabilidade como sobressai dos discursos de alguns pais:

“ (...) acho que a educadora no fundo é uma mãe, é uma mãe que acaba por estar mais tempo com eles do que conosco mães e dá-lhes algum ensinamento que nós muitas vezes não podemos dar.” (Grupo A)

“ (...) acho que a educadora tem um papel importante que é o de incentivar, o de ensinar, (...) toda uma informação que eles em casa não podem ter na totalidade, porque os pais estão fora o dia todo e na escola acabam por ter isso, acho que a educadora acaba por abranger um bocadinho o que eles necessitam.” (Grupo A)

“É um apoio, saber controlar às vezes certas coisas, saber rir, saber brincar, mas também saber exigir, porque as crianças precisam de regras e em casa infelizmente a gente não tem muito tempo para lhes dar muitas regras, porque se nós formos a exigir tudo delas no pouco tempo que estamos com elas não somos um pai nem uma mãe, somos um general lá em casa.” (Grupo B)

“É uma substituta da mãe, eu costumo dizer, em casa mando eu, na escola manda a educadora, elas têm consciência que aqui na escola quem manda nelas e quem as educa é a educadora. A educadora tem que as educar, porque a (filha) está mais tempo na escola do que em casa, então o pouco que eu educo tenho que a educar o melhor possível, mas o trabalho principal e fundamental é na escola que é onde ela passa mais tempo.” (Grupo B)

A forma como muitos pais vêem esta questão relaciona-se com a própria evolução histórica da educação de infância. Ao contrário da escola, que se constitui como um local de ensino das gerações mais novas, as primeiras instituições para as crianças pequenas foram criadas para responder a uma necessidade social e que, ainda hoje, a par da função educativa, a função social sempre teve um papel relevante, principalmente, nas instituições de carácter particular como a que abordamos no presente estudo.

Porém, esta constitui sem dúvida uma polémica que exige reflexão, tanto da parte dos pais como dos educadores, porque corremos para uma desvalorização do papel da família na educação das crianças e um aumento da responsabilidade nos ombros dos educadores que carregam sozinhos esta tarefa, quando a educação deve ser partilhada por todos para o desenvolvimento equilibrado da criança como critica uma das mães consciente desta problemática:

“Eu acho que os pais estão a demitir-se das suas funções e eu acho que os pais têm muita tendência para pensarem que os educadores são para tomar conta dos filhos e não é, são para educar, para ajudar a educar, não é para substituir os pais.” (Mãe do Grupo A)

Neste sentido, há que tomar consciência da especificidade das funções dos educadores, considerando o papel de complementaridade e não de substituição dos pais.

Também a educadora A está consciente desta problemática, porém, notamos um certo conformismo com esta situação:

“ (...) porque eles estão mais tempo fora da família, nós somos parte da família, somos escola, mas em parte a escola está a substituí-la um pouco, não devia porque cada um tem o seu papel na educação do seu filho, deve haver ligação, mas há papéis pré-estabelecidos para uns e para outros, a família não substitui a escola nem a escola substitui a família, mas muitas vezes as crianças estão tanto tempo connosco ou mais tempo connosco do que com os próprios pais que na sociedade em que vivemos somos também família.” (Educadora A)

Inferimos destes discursos que a inibição educativa dos pais e o conformismo dos educadores conduzem a uma desvalorização da comunicação e ligação da educadora e da família que apenas uma das mães faz referência ao papel da educadora:

“ (...) o grau de exigência é cada vez maior e acho que ela tem que ter uma percepção do meio todo, não é só das crianças, mas estar bastante atenta aos problemas, acho que não é chegar e ensinar, também é formar a criança, porque a escola é um complemento, é dar suporte em caso que ela observe que haja algum tipo de falha eu acho que deve chamar a atenção dos pais e informar e formar os pais que eu acho que há muitos pais que precisam de ser re-informados e re-formados.” (Mãe do Grupo A)

Como reflexão a toda esta situação que põe em causa o desenvolvimento da criança, parafraseamos Mialaret (1976, pp.156-157), cujo sentido das suas palavras se adequam à crise parental que atravessamos actualmente e que devemos estar atentos: “(...) tem se consciência do papel que pode e deve desempenhar a educação pré-escolar para a informação e formação dos pais (...) pais bem informados saberão melhorar as condições de vida das crianças e reforçar desse modo a acção da educação pré-escolar.”

Neste âmbito, cabe ao educador na abrangência do seu papel desenvolver um currículo que contribua não apenas para a educação (desenvolvimento, socialização e aprendizagem) das crianças, mas também que contribua para que todos se tornem participantes e verdadeiros actores educativos.

5 – Transição Pré-Escolar/1º Ciclo

A transição da criança para uma nova etapa constitui uma preocupação para todos os implicados na educação das crianças (educadores e pais) que, conscientes da alteração

ao nível dos contextos e papéis das crianças, a percebem como uma circunstância potenciadora de dificuldades de adaptação ao novo contexto escolar e às suas várias exigências.

Apesar de conscientes destas alterações, os pais e educadores também sabem da necessidade de promover uma adaptação ao novo contexto, possibilitando à criança gerar processos de antecipação e preparação cognitiva, emocional e comportamental. Deste modo, procurámos conhecer as suas concepções sobre a transição e de que modos procuraram facilitar essa mesma transição.

Questionadas as educadoras as suas respostas transmitem-nos, mais uma vez, objectivos distintos quanto à transição das crianças dos seus grupos:

“Eu este ano de uma maneira muito leve tentei ter já outro tipo de postura, tentei já sentá-los a trabalhar todos ao mesmo tempo, o tempo de trabalho de mesa, o tempo de trabalho orientado como o livro, de alguma ficha que faziam, já era um tempo em que todos se sentavam, porque isso acontece no 1º ano eles sentam-se e não há alunos que vão ali fazer qualquer coisa e outros estão a ler um livro, portanto já têm um horário rígido e acho que essa transição é muito importante. Então trabalhavam todos era-lhes dito o que iam fazer, mostrava a imagem, portanto o ambiente educativo já era diferente e isso para lhes facilitar a transição, certas regras que existem no 1º ciclo como levantar o dedo quando têm alguma dúvida, não começarem a fazer para não se enganarem, terem os seus lápis para não estarem constantemente a levantar-se para não destabilizarem o grupo, essas regrinhas de sala eles já as tiveram dentro da sala do pré-escolar, a pensar já no futuro, porque eu acho que também nós temos um papel muito importante a esse respeito.” (Educadora A)

“Eu não pensei, eles vão para um primeiro ano tenho que os preparar, porque eu não considero a educação pré-escolar como uma preparação para o 1º ano, acho que este é o último ano que eles têm educação pré-escolar tem os seus objectivos e que não tem que se estar constantemente a pensar que é a preparação para o 1º ano, porque são etapas diferentes e nesta etapa temos que pensar nas suas capacidades e aí sim, desenvolvê-las. Aquilo que toda a gente considera que preparar para o 1º ano é começarem a aprender letras e os números não está correcto, o importante é desenvolver essas noções e o raciocínio, porque senão acabam por ser treinados e não sabem o que é que estão a escrever. Há coisas que não são visíveis e que são mais importantes nesta etapa do que estar a mostrar coisas que não estão bem interiorizadas nem adquiridas.” (Educadora B)

Como podemos inferir dos discursos das educadoras, a educadora A transmite uma maior preocupação com a adaptação da criança no 1º ciclo e, por isso, o seu discurso aponta para uma prática virada para o futuro papel das crianças como alunos, antecipando esse mesmo papel ao tentar criar um ambiente escolar dentro da sala do pré-escolar.

A educadora B, por seu turno, não considera que a transição implique necessariamente a preparação para o 1º ciclo, procurando por isso desenvolver as potencialidades actuais das crianças sem ceder a pressões do futuro contexto escolar, referindo-se à especificidade da educação pré-escolar, relativamente ao 1º ciclo.

Porém, também não deixa de perspectivar o futuro das crianças do seu grupo e tentar desenvolver competências que vão facilitar a adaptação ao 1º ciclo:

“No entanto, tentei ter em atenção a motricidade fina, porque foi a informação que eu adquiri que havia crianças que tinham muita dificuldade neste aspecto, havia muitas crianças que não sabiam pegar numa tesoura que eu acho que é fundamental, porque lá está, eles chegam ao 1º ciclo e muitas vezes dizem que não sabem recortar, mas também ninguém lhes ensinou como é que se põe a tesoura nos dedos ou um lápis e eu acho que é aqui no pré-escolar que essas pequeninas coisas, que se calhar muita gente acha insignificante e são essas pequeninas coisas que depois vão facilitar.” (Educadora B)

Deste modo, verificamos que ambas as educadoras procuram facilitar a transição das suas crianças para o 1º ciclo embora de formas distintas que se traduzem, como já vimos anteriormente, nos seus currículos e que implicitamente ou explicitamente transmitem aos pais.

Os pais são unânimes de que o pré-escolar facilita a transição para o 1º ciclo, sendo que as suas respostas manifestam valores idênticos quanto às condições desenvolvidas no pré-escolar com vista a facilitar a transição para o 1º ciclo como nos mostra o quadro:

QUADRO 10 – Representações dos Pais sobre a Transição EPE/ 1ªCEB

V – Transição E.P.E./1º C.E.B.	Grupo A		Grupo B		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Comportamento	10	58,82	9	69,23	19	63,33
Aquisições	10	58,82	7	53,85	17	56,67
Articulação	2	11,76	1	7,69	3	23,08

Os pais referem que o pré-escolar facilitou a transição dos seus filhos para o 1º ciclo, sobretudo, porque os prepararam para o novo contexto escolar e para novo papel que os seus filhos vão enfrentar na nova etapa, sendo que as condições mais valorizadas pelos pais de ambos os grupos recaem sobre o comportamento da criança (63,33%) e as aquisições (56,67%) a fomentar no pré-escolar, enquanto que a articulação é referida apenas por três mães, apresentando valores mais baixos (23,08%).

Em termos de regras, a maioria dos pais referem as condições que dizem respeito às regras de convivência e de postura dentro da sala de actividades, sendo que o saber estar sentado a uma mesa, estar concentrado e atento se tornam condições fundamentais para facilitar a transição dos seus filhos para o 1º ciclo como se regista dos discursos dos pais do grupo A:

“ (...) eu acho que o pré-escolar teve um papel fundamental, nomeadamente ensiná-lo não só a estar, mas também saber que tem determinadas actividades e que tem que as fazer e que tem de estar concentrado e saber ouvir.”

“Eu acho que a regra fundamental é que nos 5 anos eles se habituem cada vez mais estarem sentados numa mesa a trabalhar, porque depois num 1º ano de escolaridade eles têm mesmo que estar sentados a trabalhar e isso é a coisa principal (...)”

“Eu acho que, principalmente, pelo facto de eles estarem a começar aquelas regras de trabalho, o saber estar todos sentados a começar a fazer um exercício.”

“A nível de regras, eles se sentarem na mesa, já a incentivá-los para quando forem para o 1º ano, não andarem a levantar-se, porem o dedo no ar para falar.”

Como verificamos dos discursos dos pais, a sua maior preocupação é as mudanças que os seus filhos vão ter que enfrentar no novo contexto escolar em termos de rotinas e comportamento e, por isso, aceitam que a preparação para essa mudança passe pela habituação a essa forma de comportamento na sala do pré-escolar.

Os pais do grupo B não deixam também de estar cientes das alterações entre os dois níveis, sendo que referem que o pré-escolar facilitou a habituação a certas regras de comportamento e postura, ressaltando, porém, não concordarem com a preparação exagerada ao 1º ciclo:

“Eu acho que a criança tendo uma preparação prévia é capaz de se encaixar melhor a nível da postura quando chega a uma primária, porque muitas horas sentadas num sítio de lápis na mão a ver só letras e números pela primeira vez acho que não incentiva ninguém. Mas também acho que ainda são idades muito frágeis e se a gente vai com muitas pressões e antecipar o que se faz no 1º ciclo eles acabam por cansar e até ganhar aversão, portanto acho que da maneira como foi trabalhado os vários temas, através de actividades variadas, eles aprenderam muita coisa que os vai ajudar para o ano.”

“ (...) eles têm um tempo e um espaço das coisas e o pré-escolar aqui funciona como o meio-termo, agora daqui para diante a escola é uma continuidade, o pré-escolar no fundo é para ir mediando, facilitando aquela integração, o contacto com aquilo que vai ser a vida futura deles em termos escolares, mas por outro lado a parte da brincadeira também é importante.”

“Está mentalizado para o ano, enquanto que se viesse pela primeira vez, o estar sempre sentado na secretária era capaz de ser um choque, agora já teve a fase do brincar, a fazer um pouco de cada, já está mais habituado.”

“ (...) deve ser uma transição agradável desde o brincar ao começar a levar as coisas um bocadinho mais a sério de uma maneira simpática e agradável. O meu pré-escolar (há 26 anos) não foi assim tão simpático foi um pré-escolar rigoroso demais e acho que não havia necessidade disso e eu não gosto de escola e a minha filha adora a escola.”

A preocupação pelo comportamento e postura leva a alguns pais a concordarem com a alteração da organização do espaço do pré-escolar de modo a diluir as diferenças com o 1º ciclo:

“(...)fazer com que não haja tanta brincadeira, o trabalho de mesa ser sempre muito mais estimulado, eu penso que esse trabalho foi feito este ano, pronto deixaram um pouco as áreas e trabalharam mais na mesa e isso faz com que a criança tenha outra postura, até mesmo depois no ano seguinte não se cansa tanto a fazer as actividades escolares, tem mais capacidade de estar sentado.” (Grupo A)

“ (...) dar-lhes uma preparação a nível de método de trabalho de estar numa mesa e não estar sempre na manta, portanto define regras de 1º ciclo que são essenciais para realmente conseguirem ingressar de uma forma positiva no 1º ano.” (Grupo A)

“ (...) O pré-escolar tem que fazer uma coisa que é esquecer a manta no chão e as almofadas como vem do jardim-de-infância e pô-los a trabalhar como se estivessem no 1º ciclo. Não vamos ouvir uma história sentados na almofada, vamos ouvir uma história sentados na cadeirinha à secretária e isso é muito importante, porque eles vão-se apercebendo e quando forem para o 1º ano já não lhes custa tanto, já não há uma mudança tão radical de uma almofada para uma secretária.” (Grupo B)

“Apesar de haver a componente lúdica, a brincadeira, também foi um tempo de estar à mesa, o deixar a manta de lado, acho que são formas graduais e progressivas para o choque não ser tão grande.” (Grupo B)

Também os pais entendem que deve ser o pré-escolar que se deve reger pela organização do 1º ciclo, a limitação das áreas e a ausência da manta conduz a que a criança realize as suas actividades simplesmente na mesa com vista a uma habituação ao trabalho escolar posterior, evitando deste modo rupturas. Porém, leva-nos a reflectir sobre este trabalho de mesa e a ausência das áreas, inibindo muitas das capacidades e aprendizagens, tais como as relações interpessoais, o jogo simbólico e a fantasia de que só o brincar permite, não respeitando, assim, um dos direitos da criança, o direito de brincar, consignado no Artigo 31º da Convenção dos Direitos da Criança, a par das necessidades básicas de nutrição, saúde, habitação, educação e afecto.

Por outro lado, os pais valorizam o comportamento da criança tendo em conta o adestramento às condições do 1º ciclo, desvalorizando a vida social de que as Orientações Curriculares fazem referência e que só fazem sentido na medida em que visam o desenvolvimento de atitudes e valores através de interações sociais com adultos, com os seus pares e em grupo. Apenas alguns pais fazem referência a estas condições desenvolvidas pelo pré-escolar e necessárias para a transição da criança para o 1º ciclo:

“Eles tornam-se mais maduros, para já porque lidam com outras crianças e isso é essencial, porque se eles estão com uma avó ou com uma mãe em casa, eles não têm a percepção do que é estar em grupo (...)” (Grupo A)

“Ele no início do ano custou-lhe imenso vir para cá, então agora já está muito mais habituado tanto a nível de ter que estar sentado numa sala, de conviver com os outros miúdos e todas essas coisas que ele tem que aprender e agora quando passar para o 1º ano já está muito mais habilitado a conviver com outras crianças e até mesmo com uma professora.” (Grupo B)

“Acho que sim, para já no sentido de estar com os outros a trabalhar em grupo, pela relação que tem, tanto com crianças como adultos.” (Grupo B)

“Para já muito mais facilidade utilizar coisas que se calhar em casa não utilizaria, como determinados materiais, o gosto pela leitura, mas é mais o convívio, de interagirem com outros miúdos, criarem relações sociais.” (Grupo B)

O que ressalta dos discursos da educadora e pais dos dois grupos é a existência de uma igualdade de concepções sobre as regras a fomentar no pré-escolar. Assim, no grupo A existe uma tendência para a antecipação do ofício de aluno nas crianças e a utilidade do pré-escolar como forma de facilitar a sua transição, enquanto que no grupo B essa tendência dilui-se pela visão da criança que exerce o seu papel de criança com direito a usufruir ainda nesta etapa de um tempo de brincadeira e de convívio, manifestando assim a sua especificidade em relação ao 1º ciclo. Esta aproximação entre as representações dos pais e das educadoras revelam a importância dos profissionais como os principais responsáveis pela imagem que os pais desenvolvem sobre a educação pré-escolar, qual a sua função e os seus objectivos.

Também as aquisições apresentam valores mais elevados, constituindo, a par das regras, um dos factores que facilita a transição dos seus filhos, sendo que a leitura, a escrita e os números sobressaem dos seus discursos:

“ (...) quando for para um 1º ano já reconhece as letras, já sabe identificá-las, os números igualmente.” (Grupo A)

“Desenvolver a noção das letras e dos números, portanto relacionado com a escola (...)” (Grupo A)

“ (...) já tem alguns conhecimentos, neste momento já conhece as letras todas e quando entrar na primária já não é uma mudança tão brusca.” (Grupo A)

“Aquilo que ele aprendeu, pro ano já lhe vai facilitar o que a professora lhe for ensinar, ele já tem algumas luzes daquilo que aprendeu no pré-escolar em relação a letras, ao alfabeto, ele sabe-as todas.” (Grupo B)

“A nível da aprendizagem das letras, dos números, apesar de eu própria puxar por ela, se ela não estivesse na escola eu não teria tanto tempo e ela não teria bases (...)” (Grupo B)

“Portanto já conhece o abecedário, está a desenhar as letras já muito bem, o nome dos amigos que ela já sabe a sonorização. (Grupo B)

Nota-se deste modo, a valorização da aquisição das competências básicas da leitura, da escrita e da matemática, constituindo uma das expectativas de alguns pais que valorizam a aprendizagem das letras e o desenvolvimento da motricidade fina com vista ao aperfeiçoamento da capacidade de escrita:

“ (...) mesmo não juntando as letras, mas fazerem o nome deles, isso já é uma iniciação à escrita, ao desenharem também aprendem a estar com o lápis e fazerem os traços mais organizados (...)” (Grupo A)

“Acho que é importante em termos de motricidade fina, saber trabalhar com a tesoura, os grafismos (...)” (Grupo A)

“Uma preparação a nível da escrita (...) com o incentivo às crianças nos trabalhos que fazem diariamente e que tem feito evoluir muito a capacidade deles de pegarem no lápis desenhar (...)” (Grupo B)

Deste modo, verificamos que muitos dos pais valorizam as actividades que permitem desenvolver a destreza manual com vista à iniciação da escrita. Os grafismos, os desenhos e o recorte constituem situações de facilitação da escrita, sendo que algumas mães referem os materiais existentes no mercado com vista a reforçar os exercícios realizados no pré-escolar:

“É evidente que não é obrigá-los a saber as letras e o abecedário por completo, mas terem a noção de que aquilo é um A e que aquilo é um B e até a começar a moldar a

letra, porque há muitos livros de actividades com tracejado para eles se habituarem a fazer, além de outras actividades como desenhos em que aprendem a desenhar e a pintar com muito mais precisão.”(Grupo A)

“Anda entusiasmado, já lhe comprei vários livrinhos que ele quer de actividades (...)”
(Grupo A)

“Até lhe comprei uns livros para ela fazer em casa e ela já os fez todos.” (Grupo A)

Na concepção dos pais, o trabalho pedagógico fica restrito aos exercícios de prontidão e o desenho é tido como uma actividade que ajudará o desenvolvimento de habilidades motoras como refere outra mãe, ficando totalmente desvinculado da ideia de expressão:

“Acho que tem evoluído muito a capacidade deles de pegarem no lápis, desenhar, principalmente pintar sem sair dos riscos, eu noto na minha filha, mas as outras mães também dizem que eles estão muito perfeitinhas nos desenhos.” (Grupo B)

A aprendizagem em diversos domínios (leitura, escrita, matemática, entre outros) é sem dúvida facilitada pela frequência do pré-escolar e contribui para o sucesso na etapa seguinte. Porém, notamos que as estratégias referidas pelos pais se limitam ao treino de habilidades com vista a facilitar a adaptação da criança aos exercícios que terão de realizar no futuro garantindo, assim, a aquisição da escrita. No entanto, determinadas actividades como contar histórias, folhear livros, jogos com letras e palavras, entre outras e que visam sobretudo a motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita estão ausentes nos discursos dos pais.

Pensamos que esta concepção, sobre as estratégias utilizadas para facilitar a aquisição da escrita, sobressai do conhecimento que os pais têm das actividades proporcionadas pelo currículo desenvolvido no jardim-de-infância como já vimos anteriormente.

No entanto, as educadoras referem estarem conscientes das expectativas dos pais sobre estas competências e os terem informado de que a sua função não é de ensinar as crianças a ler e a escrever:

“ (...) logo no início do ano escolar, na reunião, informei que a minha função não era ensinar-lhes a ler nem a escrever e que tinha feito uma barra com as letras com vista a criar um espaço visual que os levasse a descobrir, porque toda a criança sonha em ser crescido e o modelo é o adulto e ela vê os pais escreverem, vê a educadora que escreve e lê e que o que eles dizem também é dado importância e é registado, que as cartas que levam para casa e que lhes são lidas para saberem o que vai lá escrito, isso suscita neles interesse (...)” (Educadora A)

“ (...) eu logo na primeira reunião referi que não ia ensinar a ler e a escrever, mas ficavam muito orgulhosos e contentes quando viam que os seus filhos em casa falavam em letras e números, aquilo que eu sempre fiz por que percebessem foi que há uma abordagem à leitura e à escrita. Mas os pais mostram essa expectativa devido à ansiedade e ao receio sobre como é que vai ser o 1º ciclo (...)” (Educadora B)

O que notamos do discurso de ambas as educadoras é a rejeição de um ensino formal da leitura e da escrita procurando, sobretudo, suscitar o interesse das crianças para estas competências através de uma abordagem à escrita e que as Orientações Curriculares (1997, p.66) referem situar-se numa perspectiva de literacia “enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente.”

No entanto, a preocupação com o ensino das letras e dos números continuam presentes nas concepções dos pais como factor essencial na transição dos seus filhos, tal como nos demonstram duas mães do grupo B que confirmam as expectativas referidas pela educadora:

“Eu estou satisfeita com a educadora que ele teve, os trabalhos. Não sei, também não me compete a mim, mas talvez eles na pré pudessem começar a escrever a letra manuscrita, talvez um bocadinho mais de ensino já para o ano, embora depois haja métodos pedagógicos diferentes consoante o professor e talvez por isso não comecem mais cedo.”

“Uma das dúvidas que eu pus à educadora foi que a (filha) vai para o 1º ano e não sabe as principais letras do abecedário e o que a educadora me disse foi que ela irá agora aprender no 1º ano, não tem que ser necessariamente na pré. Eu acho que uma iniciação nas coisas mais básicas, como contar tudo direitinho, saber o abecedário essas coisas básicas facilitam a transição para o 1º ano.”

Esta invisibilidade das actividades proporcionadas pela educadora com vista a desenvolver competências e a motivação para a aprendizagem destas aquisições básicas só deixarão de existir quando houver uma verdadeira formação dos pais quanto a esta temática, na medida em que muitas vezes os pais esperam que seja no jardim-de-infância que a criança seja instruída para que entre na escola já com as letras e os números decorados. Esta prática torna-se ineficaz para a aprendizagem da leitura e da escrita nesta etapa, tal como refere Marques (1997, p.5):

Obrigar as crianças de 5 anos a memorizar as letras do alfabeto é uma afronta. Estimular o raciocínio da criança as regras da escrita e o relacionamento entre a linguagem falada e a linguagem escrita é uma necessidade e um exercício lúdico. Eis a diferença. Logicamente, neste

último caso, a criança acabará também por memorizar o alfabeto, mas essa memorização é o telhado da construção e surge depois de estarem construídos os alicerces e as paredes.

Os estudos mostram a importância do contacto com a escrita para a formação de conceitos e para o desenvolvimento de competências e de motivação para a aprendizagem da leitura. Num desses estudos, Neves & Martins (1994, p.27) demonstram como a leitura e a escrita é sobretudo um acto cognitivo e conceptual, tornando-se por isso ineficaz qualquer treino sem antes estarmos atentos a estes dois pontos de partida. Segundo as autoras “O nível dessas conceptualizações, a sua maior ou menor proximidade das de uma pessoa escolarizada, depende do maior ou menor contacto e das interacções que as crianças tiveram possibilidades de realizar com o texto escrito.”

O que acontece em muitas práticas pedagógicas é que se trabalha a técnica de decifração antes de se trabalharem os aspectos da representação mental sobre a linguagem escrita e, muitas vezes, o sucesso da aprendizagem formal depende do contacto que as crianças possuem com o material escrito antes da aprendizagem formal.

Neste sentido, é importante que o pré-escolar e a família intensifiquem as estratégias com vista ao desenvolvimento das representações mentais sobre a linguagem escrita, o que implica, segundo Neves & Martins (Idem, p.24), a introdução de práticas de leitura variada e com sentido para que a criança perceba a sua natureza e funções; que a leve a pensar sobre a sua construção; que sinta necessidade e o desejo “de construir um projecto pessoal de leitor (quero aprender a ler para ler histórias, para conhecer mais coisas sobre um dado assunto, para ser capaz de ler cartas”

Trata-se de percorrer um caminho de aprendizagem em que não terão de chegar efectivamente a ler ou a escrever, mas no qual precisam, antes, de construir uma série de competências de literacia, em que o mais determinante será a compreensão sobre o acto de ler, caminho que a educadora B está consciente tal como nos descreve:

“Aquilo que toda a gente considera que preparar para o 1º ano é começarem a aprender letras e os números não está correcto, o importante é desenvolver essas noções e o raciocínio, porque senão acabam por ser treinados e não sabem o que é que estão a escrever. Há coisas que não são visíveis e que são mais importantes nesta etapa do que estar a mostrar coisas que não estão bem interiorizadas nem adquiridas.”

É este desconhecimento que leva os pais a desvalorizarem muitas das actividades realizadas do pré-escolar como facilitadoras de aprendizagens. Deste modo, para os

pais, o que facilita a transição é sobretudo o que pressupõe uma habituação a regras de comportamento e ao treino de habilidades previstas no 1º ciclo, condições que de certo modo vão ao encontro das coordenadas explícitas nas Orientações Curriculares (1997, 90):

A promoção do sucesso educativo implica a necessidade de algumas referências sobre as expectativas sociais quanto ao que as crianças devem saber num determinado momento da sua evolução (...) as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para a aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que se relacionam com atitudes.

As atitudes, influenciadas pelos adultos que acompanham as crianças nesta fase de transição, implica o diálogo e a colaboração com vista a uma articulação entre a família e escola e entre níveis educativos.

É esta articulação que apresenta valores mais baixos, sendo apenas referida por três mães que referem o facto da instituição integrar os dois níveis educativos facilitando a adaptação da criança ao novo contexto:

“Facilitou porque o F. está completamente adaptado, quando ele entrar na 1ª classe já está mais à vontade e já se sente mais seguro a nível da escola, dos colegas.” (Grupo A)

“ (...) já conhece a escola, já conhece os coleguinhas, já esta integrada, é mais fácil a professora começar o trabalho, digamos, mais a sério que é o início da alfabetização.” (Grupo A)

“Já está muito mais seguro, porque já está habituado a conviver com outras crianças e até mesmo com uma professora.” (Grupo B)

Deste modo, a integração das salas do jardim-de-infância numa escola onde existe o 1º ciclo torna-se, na concepção destas mães, condição facilitadora da transição dos seus filhos ao constituir uma oportunidade para que elas possam conviver com outras crianças e adultos, desenvolvendo competências sociais e de relacionamento interpessoal, que lhe facilitarão a adaptação à escola do 1º ciclo e às regras de funcionamento que ela implica. Esta relação e conhecimento da escola permite, no entender dos pais, facilitar a entrada no 1º ano dos seus filhos com uma maior segurança, não tendo necessidade de no ano seguinte passar pela fase de adaptação, possibilitando às professoras iniciar o seu trabalho de ensino.

É esta concepção que surge nos discursos dos pais quando lhes são pedidas sugestões a nível da escola para facilitar ainda mais a transição dos seus filhos para o 1º ciclo,

mostrando-se satisfeitos com o modo como se estrutura a escola e o seu funcionamento ao ter proporcionado as visitas dos seus filhos às salas do 1º ciclo:

“A A. chegou a fazer visitas à sala do 1º ano, acho que é importante e deverão continuar a fazer-se, não sei quantas vezes foram, mas no último mês acho que isso é muito importante, eles estarem em contacto com a sala de aulas onde vão estar e saber que têm que estar calados. Acho que deviam manter e fazer mais, por exemplo no último mês, quando acabarem os testes, fazer tipo uma semana todos os dias um bocadinho para verem a rotina, estarem dentro da sala para começarem a perceber.” (Grupo A)

“ (...) eles foram passar uma tarde a uma sala do 1º ano e acho que essa experiência é muito importante, porque uma coisa é estarem sentados à mesa mas na sua sala, com a sua educadora com os seus colegas, e outra coisa foi poderem ver o que se passava dentro de uma sala do 1º ano.” (Grupo A)

“Eu sei que eles passaram umas horitas a ver como era a aula, isso já é muito bom, porque assim sabem o que é que se vai passar.” (Grupo B)

“ (...) já foi à salinha dos outros meninos ver como é a 1ª classe.” (Grupo B)

Deste modo, verificamos que a preocupação dos pais passa, sobretudo, pela necessidade de os seus filhos conhecerem o contexto que vão frequentar no futuro, aceitando estas experiências como fundamentais para a transição dos seus filhos.

Sendo os educadores os principais responsáveis pelas experiências que proporcionam às crianças, procurámos saber quais os seus objectivos:

“Para facilitar a transição, a ida das crianças para dentro da sala de aula para assistirem (...) participaram, alguns fizeram grafismos, porque as professoras nesses aspectos puseram-nas no activo não estiveram só a ver, aqueles que quiseram participaram. Penso que poderia ter sido um pouco mais cedo, algumas crianças foram duas outras foram só uma vez, mas de qualquer maneira acho que foi muito bom, acho que nunca tinha acontecido ter havido essa proximidade, pelo menos é o que as professoras dizem.” (Educadora A)

“Não foi para os preparar, foi uma forma de lhes apresentar para onde é que eles iam no próximo ano, porque todos temos que nos habituar às mudanças, tanto adultos como crianças resistem muitas vezes às mudanças, porque têm a noção de que vai mudar-se e não é bom e às vezes não é assim, tanto que houve crianças que se recusaram ir ver como era. Eu acho que é positivo, nem que seja só um dia ou uma hora para se perceberem o que é que se vai fazer. E depois há muitas pessoas que criam demasiadas expectativas ou falam muito do que é o 1º ano, a sala do 1º ano como é que se tem que estar num 1º ano e para não criar tantas ilusões na imaginação das crianças que às vezes não corresponde à realidade, acho que é bom para eles tirarem as suas conclusões.” (Educadora B)

Como refere a educadora B, a imagem do 1º ano é transmitido às crianças pelos pais e outros adultos que com elas convivem de acordo com o conceito de escola interiorizado e/ou as suas experiências escolares. No entanto, parece-nos que a visita ao 1º ano não será, na concepção dos pais e até por vezes das educadoras, para mostrar uma realidade diferente daquela que eles já viveram, mas sim para preparar a criança para esse novo contexto que a espera, de modo a reduzir choques provocados pelas diferenças que marcam o jardim-de-infância e a escola.

Este contacto, valorizado pelos pais e educadoras, tem como objectivos dar a conhecer, para perceberem e tirarem as suas conclusões sobre como vai ser o 1º ano – as rotinas, o espaço físico, as regras e a relação aluno/professora – com vista a irem-se adaptando ao novo contexto que as espera.

É deste modo, que é dada às crianças a oportunidade de construírem uma imagem da escola do 1º ciclo que poderá ou não favorecer a transição de acordo com as atitudes que a criança cria perante o que lhes é dado a ver e que sabem que muito brevemente também elas irão viver.

É patente nos discursos dos pais alguma tranquilidade quanto à transição dos seus filhos, entendendo que a frequência do pré-escolar é razão para que a criança entre já preparada para a nova etapa. Porém, nem todos manifestam essa tranquilidade e manifestam interesse e necessidade de serem informados sobre esta e outras temáticas como sugestionam duas das mães:

“Talvez promoverem encontros com os pais, sem serem aquelas reuniões apenas de início do ano, mas para expor o projecto educativo, para nos ajudarem a educar. Os educadores e os professores têm cursos próprios e conseguem perceber determinadas coisas que nós pais não conseguimos ver (...) Se fossem promovidos encontros mensais onde pudéssemos falar e discutíssemos sobre o desenvolvimento dos nossos filhos, onde é que vocês, educadores e professores, acham que podemos ser mais interventivos, pormos as nossas questões e também ouvir-vos e aprendermos convosco que têm sempre imenso para nos ensinar (...)” (Grupo A)

“ (...) acho que é muito importante o contacto entre a escola e a casa, eu sei que os pais não têm tempo hoje em dia, a vida é um corre, corre. Não sei, talvez fazer às vezes reuniões de pais para que haja um diálogo entre todos, ajudas que possam ter, como por exemplo convidar alguém especializado numa área, como um psicólogo, um profissional que esteja dentro dos temas a desenvolver.” (Grupo A)

Vemos, assim, a insegurança de alguns pais na educação dos seus filhos, que sentem a necessidade de informação e apoio no seu modo de actuação. E, apesar de serem poucos os pais que revelaram essa necessidade, acreditamos que este é um sentimento de

qualquer pai que se preocupa com a educação dos seus filhos e que, por isso, é receptivo ao diálogo, a experiências e informações que o possa ajudar nessa tarefa de educar.

6 – Ligação Escola-Família

Um dos aspectos mais importantes para o sucesso e bem-estar da criança passa, sem dúvida, pela promoção das relações entre o Jardim de Infância e a família, investindo-se na aproximação instituição/famílias criam-se as condições para a sua participação activa no processo educativo dos filhos. As educadoras estão cientes desta necessidade e os seus discursos valorizam essa ligação¹⁴:

“Acho que é uma relação que deve existir desde sempre, não só no 1º ciclo bem como assim que a criança entra para o jardim-de-infância, para a creche, deve existir e deve ser trabalhada com bastante empenho, porque a criança deve se sentir envolvida pelas duas partes e quanto maior for essa proximidade, quanto maior for esse diálogo, quanto maior for a abertura por parte da escola à família bem como da família à escola, maior será o resultado e o desenvolvimento da criança, porque a criança é um todo e não pode ser vista só do ponto de vista familiar nem só vista do ponto de vista escolar, tem que haver essa junção. “ (Educadora A)

“Devia haver muito mais interacção entre a escola e a família, partir da escola e partir dos pais, muitas vezes diz-se que a culpa é dos pais, porque os pais não aparecem, mas também muitas das vezes a escola não convida e não abre as portas, se houvesse mais interacção se se insistisse mais acabávamos por fazer um trabalho em conjunto, porque os pais também fazem parte da educação dos filhos (...)” (Educadora B)

No entanto, parece que os pais não estão tão despertados para a necessidade desta ligação com a escola, como vimos anteriormente, poucos referem a sua ligação com a escola de forma a facilitar a transição dos seus filhos. As educadoras descrevem razões para este desinteresse da maioria dos pais:

“O jardim-de-infância não é uma coisa tão antiga quanto isso e a maioria dos pais nunca andaram num jardim-de-infância e o conceito de escola de hoje é muito diferente do conceito de escola antigo e que os pais frequentaram, a sociedade também é diferente do que era uns anos atrás e a escola até há poucos anos era um espaço que só dizia respeito ao professor e havia um respeito muito grande pela vida escolar mas ao mesmo tempo havia tarefas definidas, uma coisa era a família outra coisa era a escola, o que dizia respeito às letras e aos livros era tudo o professor, o professor é que sabe, a

¹⁴ Tal como Maria Luisa Homem (2002, p.45), também nós optámos pelo termo *ligação*, na medida em que abrange toda “uma diversidade terminológica – relação, interacção, envolvimento, colaboração, cooperação, partenariado, parceria, participação (...) e que reflectem a complexidade social e teórica do campo em estudo.”

família punha-se um bocadinho à parte, hoje em dia já não é tanto isso e, muitas vezes, não há tanta aproximação da parte deles porque ainda têm nas suas mentes a vivência que eles tiveram na escola, aquela separação (...) (Educadora A)

“ (...) percebi que não havia a tal disponibilidade por parte dos pais para se preocuparem com pequenas coisas, mas que para as crianças são muito importantes e os pais não se apercebem e não acompanham (...)” (Educadora B)

Nos discursos das educadoras são visíveis alguns dos obstáculos ou barreiras para o envolvimento e colaboração escola/família (Marques, 2001; Diogo, 1998)¹⁵. A tradição de separação entre a escola e a família continua patente e actual nos discursos dos profissionais habituados com esta tendência de demissão dos pais, culpabilizando-os pelo fraco acompanhamento dos seus filhos.

No intuito de percebermos a razão desse afastamento, partimos em busca dos significados nos discursos dos próprios pais:

“Eu penso que é importante a participação dos pais, mas é muito difícil para os pais estarem presentes (...) tenho vindo, não com tanta frequência como desejava, mas pelo menos duas vezes, três vezes por ano venho falar com a educadora.” (Grupo A)

“ (...) estarmos mais presentes aqui (na escola), eu sei que podíamos tentar mais, mas a vida hoje não ajuda eu não posso abdicar do meu trabalho.” (Grupo B)

Encontramos, deste modo, outro dos obstáculos à colaboração das famílias que Diogo (1998, p.165), designa por “barreiras estruturais da organização social” e que são apanágio do modo de vida urbana e que mais concorrem para o “divórcio” entre as famílias e a escola.

Apesar de conscientes da importância do estabelecimento de relações com a escola para benefício dos seus filhos, os pais desculpam a sua ausência através da falta de disponibilidade, mostrando-se, por isso, ineficazes para alterar a sua rotina social e profissional e que “se prende essencialmente com a informação incompleta do valor real da educação pré-escolar; o não reconhecimento, pelos próprios pais, da importância do seu contributo no processo educativo institucional; o quotidiano da vida cidadina (...) sujeito a condicionalismos de natureza social, cultural e profissional.” (DEB1994, p.9) . No entanto, os discursos dos pais revelam uma consciência da necessidade de existir uma ligação entre a escola/família para desenvolver a confiança dos seus filhos:

¹⁵ Marques (2001, p.23) considera quatro tipos de obstáculos: “a tradição de separação entre a escola e as famílias, a tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, as mudanças na estrutura das famílias e os constrangimentos culturais.”

“...para perceberem que agente tem interesse”, “... com a falta de participação, as crianças acabam por ficar mais isoladas” “...os pais devem ser sempre interventivos na educação dos filhos e na relação com a escola, porque só assim é que se consegue o melhor para os nossos filhos.”, “...vendo poderia acompanhar melhor (...) os pais pudessem participar e colaborar porque eles sentem-se orgulhosos”, “...é muito importante para criar um espírito de confiança nas crianças.”

Reconhecendo o benefício da ligação escola-família, os pais demonstram algum interesse em acompanhar os seus filhos no processo educativo institucional. Desta forma, procurámos saber de que modo os pais têm conhecimento das actividades realizadas na sala, e todos referem que através dos próprios filhos (quando estes comentam com os pais) e através da educadora, sendo que as situações referidas se inscrevem num modelo de comunicação realizado de várias formas como nos descrevem os pais:

- através de comunicações escritas: *“Por vezes a educadora manda papelinhos quando é para ir lá.”, “...através das circulares que vão para casa”;*
- através de contactos telefónicos: *“...há uma informação escrita, quando não, a educadora telefonava”, “...todas as semanas ligava à educadora”;*
- através de encontros formais: *“...através da reunião que nós tivemos inicialmente em que nos foi dado o plano daquilo que iria ser trabalhado.”, “... também há os atendimentos que são muito importantes, principalmente se há algum problema, tentar-se resolver quer por parte da educadora como dos pais para dar apoio à criança.”;*
- através de encontros informais, *“...quando a venho buscar ou trazer e acabo por saber que ela hoje vai fazer isto ou ontem fez aquilo, até mesmo situações fora da própria escola quando encontro a educadora e também com as reuniões.”, “...vir à escola não é muitas vezes, por que a V. vem e vai na carrinha, mas por acaso moramos no mesmo prédio e a educadora falava-me sempre no desenvolvimento, no crescimento dela (filha), na progressão dela, nos trabalhos que faziam e no envolvimento dela nesses mesmos trabalhos.”, “...sempre que vejo a educadora, trocamos informação.”, “...das reuniões e eventualmente quando nos cruzamos à entrada ou à saída ou quando peço para falar com ela.”*

O que verificamos, é que a ligação escola/família é realizada, maioritariamente, de modo ocasional, excepto quando existe uma marcação prévia para reuniões (encontros colectivos) e atendimentos (encontros individuais) com objectivo de dar a conhecer o seu trabalho pedagógico e informações sobre o desenvolvimento dos filhos aos pais como nos descrevem as educadoras:

“Na instituição há uma reunião inicial, no início do ano lectivo para apresentação dos pais das instalações, viram a sala, foi-lhes apresentada a planificação anual, foi-lhes apresentada a Directora porque alguns não tinham oportunidade de a conhecer, foi-lhes apresentada a rotina diária da escola e os pais foram postos ao corrente de tudo isso e foram tiradas dúvidas no caso de existirem e foi-lhes pedido colaboração (...)” (Educadora A)

“Fazemos uma reunião no início do ano e depois atendimentos todos os meses. A primeira foi a apresentação da educadora aos pais, do plano anual, aquilo que se pretendia fazer, depois também algumas normas de funcionamento. Depois, os atendimentos que foram efectuados ao longo do ano era com o intuito de explicar como é que as crianças estavam em termos de desenvolvimento.” (Educadora B)

Estes discursos demonstram uma consonância com os resultados encontrados no estudo realizado por Pedro & Mata (1998, p.112) que também verificaram haver diferença nos conteúdos abordados nos encontros colectivos e individuais. Assim, os encontros colectivos são normalmente utilizados para falar da instituição, do plano de trabalho e regras de funcionamento, enquanto que nos encontros individuais o diálogo centra-se em temáticas relativas à criança (trabalho e comportamento) sendo a família ou a criança no contexto familiar secundarizado e são sobretudo introduzidos pelos pais, tentando, assim, manter-se “o diálogo com os pais sobre temas mais securizantes: a escola e o seu funcionamento e a criança na escola.”

O que verificamos neste tipo de ligação escola-família, baseada em contactos formais e informais, a comunicação ganha terreno e, apesar de ter vantagens ao contribuir para a confiança mútua entre actores educativos torna os pais sobretudo ouvintes, preocupados essencialmente com o bem-estar e o desenvolvimento dos seus filhos.

A comunicação entre pais e educadoras, que se manifesta com maior evidência no discurso destes actores, não deixa de ser favorável ao possibilitar às famílias a compreensão das funções e benefícios educativos da educação pré-escolar, bem como um melhor conhecimento da criança em contexto educativo e em contexto familiar, constituindo uma fonte para uma maior individualização no processo

ensino/aprendizagem e contribuindo para uma melhoria dos papéis dos educadores e pais na educação das crianças como refere a educadora A:

“ (...) nós próprios podemos também educar um pouco os pais, é importante que com os conhecimentos que temos e que a família não tem, porque nunca se debruçou sobre isso e tem outras vertentes profissionais, cabe-nos a nós dar indicações, de uma maneira que não iniba os pais e de uma maneira muito humilde e subtil, ajudar os pais a encontrar caminhos para resolver determinados problemas que as crianças vêm a manifestar (...)”

Por outro lado, este processo de comunicação, através de situações formais e informais, orientado para a partilha de informação entre pais e educadores não deixa de ter implicações no desenvolvimento na criança de atitudes mais positivas perante a escola ao saber que os pais se mostram interessados e acompanham o seu percurso educativo.

No entanto, esta comunicação, considerada por Marques (2001, p.19), como “a forma mais vulgar e mais antiga de colaboração.” (pode tornar-se insuficiente, tendo em conta a indisponibilidade dos pais que se traduzem, muitas vezes, na sua ausência em reuniões e atendimentos e também no desinteresse em acompanhar de forma mais pormenorizada o processo educativo dos seus filhos, trazendo consequências para a sua auto-estima como nos descrevem as educadoras:

“Eu sei o que isto (a presença dos pais na reunião) representa para os filhos, porque eu sei que no dia seguinte à reunião as crianças comentam quem esteve e quem não esteve e vêm-me perguntar, porque normalmente falo-lhes sempre antes do papel ir para casa: “vai haver reunião, diz ao pai e à mãe para virem”, é importante e temos sempre qualquer coisa feita por nós para os pais, para os meninos serem aquele veículo de entusiasmo para os pais virem, para serem os próprios filhos a trazê-los e os pais não têm noção da importância que representa para as crianças o vir à escola (...) tenho cada vez mais a certeza que a vinda dos pais à escola, a presença dos pais nas reuniões, a entrada deles na sala verem os trabalhos, valorizarem tudo, desde uma simples garatuja ou desenho mais elaborado das crianças é fundamental para a auto-estima e o desenvolvimento de um filho.” (Educadora A)

“(...)responsabilizava as crianças para levarem recados e trazerem determinadas coisas e aquilo que me apercebi é que a informação por vezes não chegava, mas outras vezes percebi que não havia a tal disponibilidade por parte dos pais para se preocuparem com pequenas coisas, mas que para as crianças são muito importantes e os pais não se apercebem e não acompanham (...) por exemplo pedi fotografias para fazer o álbum da família tive que andar a insistir e aqueles que trouxeram o trabalho ficou muito giro, mas com outras crianças não consegui e depois a minha frustração porque era um trabalho que não tinha partido de mim e a frustração deles porque olhavam para os outros colegas que tinham e eles não, mas se calhar se for em relação a um brinquedo que eles digam em casa que o amigo tem um gameboy e ele não tem, se calhar isso já chama mais a atenção e pronto como todos têm um gameboy tu também

vais ter, e no entanto há coisas mais insignificantes para os pais mas que têm mais valor para as crianças.” (Educadora B)

Esta necessidade sentida pelas próprias educadoras e das estratégias realizadas para trazerem os pais à escola tornam-se assim, muitas vezes, ineficazes como nos dá a entender uma mãe:

“ (...) eu lembro-me que a educadora dizia para em casa tentarmos falar com as crianças, perguntar como é que correu o dia, estar mais tempo com eles, mas é muito complicado com o nosso trabalho, sobra-nos pouco tempo quando chegamos a casa. Também para estarmos mais presentes aqui, eu tento, nas festas deixo tudo para trás, uma vez disseram que eu tinha de trazer um bolo e ela (a filha) ficou toda feliz, porque trouxe uma coisa que foi a mãe que fez e não o fui comprar porque ela pediu-me: “Ó mãe faz tu”. Eu sei que podíamos tentar mais, mas a vida hoje não ajuda, eu não posso abdicar do meu trabalho.” (Grupo B)

Este cenário tende a ser mais efectivo nas escolas particulares como refere Diogo (1994, cit. por Homem, 2002, p.42) “o facto dos pais pagarem propinas pode criar uma certa passividade e delegação dos pais na escola, tornando-se estes consumidores passivos da educação e anulando os efeitos das estratégias implementadas.”

Reconhecendo a passividade da maioria dos pais, caracterizada sobretudo pela sua indisponibilidade, procurámos saber mais acerca desta ligação e que estratégias foram implementadas pelas educadoras para desenvolver outras formas de ligação, para além da comunicação:

“Várias, no início do ano, na reunião de apresentação, preveni os pais que eles iam ter uma participação activa no trabalho a efectuar durante o ano, que iam ter que ajudar os meninos a fazer alguns T.P.C., e participaram de várias formas, foram mandando livros consoante os temas que íamos explorando, iam mandando o que era solicitado, (...) do questionário que foi enviado aos pais por causa das características físicas e personalidade das crianças, os pais preencheram esses questionários, mandaram fotografias da sua própria infância (...)” (Educadora A)

“Muito poucas, responsabilizava as crianças para levarem recados e trazerem determinadas coisas (...)” (Educadora B)

Notamos a antítese nas respostas das educadoras, enquanto a educadora A refere que procurou desenvolver “várias” estratégias, a educadora B, porém, refere “muito poucas”, e no entanto as estratégias que ambas nos referem limitam-se a pedir que os pais sejam participativos através do envio de materiais.

Evidencia-se, assim, alguma necessidade sentida pela educadora B para aumentar e diversificar estratégias que conduzam ao envolvimento dos pais e da família em geral

no processo educativo das crianças. Este reconhecimento torna-se fundamental para que os profissionais reflectam sobre esta temática com vista a alterar a ‘normalidade’ que impregna as práticas de muitos docentes e que é transmitida aos pais que, devido também à sua indisponibilidade, aceitam que essa ligação seja feita unicamente através da comunicação.

A maioria dos pais não estão conscientes desta necessidade de acompanhar os seus filhos no seu percurso educativo e, de como podem também eles facilitar a sua transição para o 1º ciclo. Este desconhecimento é patente nos seus discursos quando lhe são pedidas sugestões para facilitar essa transição ao que as respostas apontam, sobretudo, para situações onde a participação como parceiros está ausente, sendo que as suas contribuições referem-se a:

- trabalhar com os filhos em casa: *“(…) acompanhando-os, fazendo um acompanhamento em casa, participando em trabalhos que às vezes a educadora peça”*; *“(…) de chegar à noite e brincar às escolas, temos que estar ali, vai buscar o livrinho de pintar, faz actividades e nós fazemos de professores”*; *“(…) perguntar-lhes o que é que sabem e fazer a continuação”*; *“(…) tenho que lhe dizer: olha vamos fazer isto ou vamos fazer aquilo, mas também não o forço, procuro que seja ele espontaneamente a pedir, futuramente terei que exigir mais do trabalho dele.”*; *“Pede-me com muita frequência para fazer o a,e,i,o,u para ele copiar”*; *“(…) os pais, é importante ajudá-los em casa nos estudos.”*; *“Facultando alguns recursos, alguns materiais para incentivar a aprendizagem em casa”*; *“(…) eu tento comprar-lhe os livros de exercícios que ela gosta, para trabalhar as letras e os grafismos.”*; *“(…) é trabalhar com ela em casa.”*; *“(…) temos sempre que dar uma ajudinha em casa quando nos pedem, ela já começa a querer saber fazer a letra minúscula.”*
- dialogar com os filhos: *“(…) já conversei com ela, que no ano que vem vai ser diferente, a (educadora) vai embora, pronto é prepará-los, ter uma conversa.”*; *“(…) dialogarem com eles, fazê-los entenderem que a escola é extremamente importante (…)”*; *“(…) ajudando-os a perceberem que é uma nova etapa da vida, que é o ir aprender mais coisas e que isso é importante, é o dar-lhes mais responsabilidades (…)”*; *“Obviamente em casa estava atenta, ouvia a V. (filha).”*; *“Mostrando-se bastante interessados, em saber o que eles fazem.”*; *“Só o explicar que vai ser diferente que não vai brincar como foi até aqui, tem que ter outra*

atenção e a responsabilidade tem que ser outra.”; “Eu penso que a conversar com eles, ir-lhes explicando com o que é que se vão deparar, o que é que podem ou não fazer, nós temos que os mentalizar.”; “(...)tentarmos falar como é que correu o dia, estar mais tempo com eles.”; “(...) desdramatizar, dizer que é normal ir aprender a ler e ter que trabalhar um bocadinho mais para aprender mais coisas, no fundo é responsabilizá-lo.”; “Acho que é elucidando o que vai ser, desmistificando como é que vai ser, o que é que ela vai encontrar, como pode ultrapassar.”; “(...) dar-lhe uma explicação que agora vai ser uma fase diferente, vai ter que estar sentada x horas, vai ter que ouvir a professora, vai ter trabalhos de casa, portanto vai ser totalmente diferente daquilo que ela estava habituada.”

Parece assim emergir um reforço do papel socializador da família em casa. A finalidade desta actuação visa que a criança adquira um conjunto de aquisições e comportamentos que facilitem a transição para o 1º ciclo. Deste modo, os pais tornam-se preciosos auxiliares dos profissionais de educação, na medida em que o acompanhamento que os pais realizam em casa dá continuidade à finalidade do pré-escolar, concebida neste caso como preparação para o 1º ciclo.

No entanto, poucos são aqueles que se referem à sua presença no contexto escolar para em conjunto discutirem e procurarem caminhos para enriquecer a educação das crianças:

- participar no processo educativo – *“(...)a participação em reuniões entre os pais para discutirmos a educação das crianças.”; “(...) estar conscientes de todo o processo desenvolvido na escola e aqui os pais foram chamados a participar nas reuniões, a estarem em contacto.”; “Eu acho que através da comunicação, sempre que possível, entre a escola e os pais para esclarecer sempre aquilo que acharem necessário, a nível do desenvolvimento da criança.”; “Eu penso que é importante a participação dos pais em iniciativas que a escola desenvolve.”*

No entanto, e apesar da passividade que tem marcado a ausência dos pais e da família no contexto escolar, encontrámos também sinais de ruptura com esta condição:

“Já tenho pedido para ir à sala e nunca ninguém me disse que não, mas parece que me sinto um pouco acanhada, porque os pais ficam ali na entrada enquanto a empregada vai buscar os filhos, parece que há uma barreira e sinto-me mal, estar sempre a pedir

para ir à sala, porque eu gostava muito de ver os trabalhos dela, o que a R. me conta é sempre uma ínfima parte daquilo que eles fazem, vendo poderia acompanhar melhor.”
(Mãe do grupo B)

A dificuldade referenciada por esta mãe deixa transparecer a insatisfação relativamente à ligação escola-família proporcionada pela escola e a sua incapacidade de envolvimento total no contexto educativo do seu filho.

A entrada dos pais na sala de actividades, constitui uma das formas de dar a conhecer o que se realiza no jardim-de-infância, é considerá-los como verdadeiros actores educativos e aceitá-los enquanto recurso educativo com os seus saberes e competências, contribuindo para o alargamento e enriquecimento de situações de aprendizagem, para facilitar a transição do seu filho como sugere a mesma mãe:

“Trabalhos em que os pais pudessem participar e colaborar, dar um testemunho das profissões deles, contar uma história, ensinar uma canção, uma dança, eles ficam orgulhosos e sentem mais confiança.”

Hoje em dia, as barreiras estão nas mentes das pessoas, a escola hoje é vista como um local de entrada a todos os que realmente querem entrar para ver e partilhar, por isso, se as barreiras existem são as pessoas que as erguem, como referem algumas mães para quem essas barreiras não existem:

“Sempre fui à sala, agora tenho menos disponibilidade, mas quando preciso telefono, tanto para eles perceberem que temos interesse e para a educadora também perceber que os pais têm interesse no filho. Participar, temos que ser bem participativos, não sei se o consigo alcançar, mas eu tento.” (Grupo A)

“ (...) eu falo muito com a educadora no dia-a-dia, eu peço muitas vezes para subir e se posso ver os trabalhos, saber o que eles estão a fazer e vou falando com a educadora.”
(Grupo B)

Também a educadora A refere o interesse de alguns pais que não se deixam intimidar por essas barreiras:

“ (...) os pais vinham à sala, chegaram a estar dentro da sala a conversar comigo enquanto os meninos trabalhavam e a porta esteve sempre aberta, este ano não tanto porque a porta de entrada do colégio ficava mais longe, mas sempre que eles subiam, e era-lhes permitida a subida, dizia-lhes entrem e sentem-se (...)”

Como podemos verificar nestes discursos, as barreiras não existem para aqueles que não se sentem travados por estruturas organizacionais que podem, no entanto, intimidar

outros pais. A educadora A, não deixa de referir esta problemática e mostra-se receptiva:

“As famílias têm um certo receio em se aproximar, por timidez, por pensarem que se estão a intrometer e então cabe-nos a nós abrir as portas da escola e deixar que os pais entrem para que eles também se sintam à vontade para comunicar mais facilmente e eu senti com este grupo muito isso, senti que a relação com os pais foi óptima também devido à maneira como nós tratamos a família, como nós acarinhámos a família (...) devemos ser nós a escola a deixar os pais entrar, que possam ver os trabalhos, que possam sugerir ideias, que possam investigar com os filhos, que possam sentir-se à vontade para mandar livros, informações de visitas de estudo que acham que sejam pertinentes (...) acho que é importante as crianças saberem que a família e a escola caminham na mesma direcção.”

Porém, o que se nota nos discursos é que os pais que se interessam por saber mais, são eles que se deslocam por iniciativa própria à sala de actividades. A escola tem que ter em conta que nem todos têm a coragem de passar os muros das escolas sem serem convidados e, como tal, há que implementar estratégias de modo a deixar entrar todos que procuram ser parceiros no processo educativo dos seus filhos sem qualquer tipo de constrangimento, para tal, e como refere Davies (Idem, p.38) “O envolvimento e a participação dos pais devem ser preparados cuidadosamente e guiados por sólidos princípios democráticos (...)” evitando-se assim que apenas algumas crianças sejam presenteadas com a presença dos seus pais.

Deste modo, a ausência de uma reflexão conjunta conduz a que muitos dos objectivos que constam nas planificações das educadoras passem muitas vezes por não serem alcançados como nos dá a entender a educadora A que realizou este documento (v. Anexo 4).

“Tinha previsto, como está na planificação, da avó vir cá, mas depois, em que era possível, ainda não estávamos focar o tema e depois em que estávamos a dar esse tema a avó não pode vir, não se proporcionou a nível de dias. Mas houve também a participação, estou-me a lembrar do questionário que foi enviado aos pais por causa das características físicas e personalidade das crianças, os pais preencheram esse questionário, mandaram fotografias da sua própria infância (...)”

Corre-se assim o risco de as teorias não passarem a práticas verdadeiras, perdendo-se oportunidades de cooperação dos pais/família em actividades e projectos da escola que pode beneficiar extremamente as crianças nesta fase de transição, já que “é claramente evidente que o encorajamento, actividade e interesse dos pais em casa e a sua participação nas escolas e na sala de aula afectam as aquisições, atitudes e aspirações

dos alunos” (Epstein, 1987, cit. por Diogo, 1998 p.79), para tal, “as escolas devem procurar oferecer um “menu” variado que se adapte às características e necessidades de uma comunidade educativa cada vez mais heterogênea.” (Marques, 2001, p.20).

Neste sentido, parafraseamos Reimão (1994, p.454) acerca de uma das atitudes que a escola deve tomar: “(...) se os professores não se consciencializarem das vantagens do envolvimento dos pais na educação, se não reflectirem no tipo de envolvimento a implementar, será difícil a sua adesão. E esta adesão é indispensável, pois a investigação tem demonstrado que a iniciativa, na maioria dos casos, deverá partir do grupo docente (...)”

A reunião entre profissionais é uma forma de comunicação e de reflexão em conjunto das estratégias para a preparação de situações que tragam os pais e/ou a família à escola, assim como de outras temáticas. Neste sentido, vamos analisar de que forma se processa este diálogo entre educadoras e professoras.

7 – Comunicação Educadores/Professores

A coexistência no mesmo espaço físico dos dois níveis educativos constitui um factor facilitador da comunicação entre educadores e professores com vista a encontrar caminhos para a articulação curricular de modo a promover atitudes positivas face à escola e facilitar a transição das crianças.

Assim sendo, procurámos através das educadoras saber de que modo foi realizada essa comunicação:

“Talvez devido à nossa própria personalidade somos pessoas que comunicamos muito entre nós todas e nos tempos livres que temos, intervalos, horas de almoço, sempre que estamos juntas isso proporciona um ambiente mais familiar, mais próximo e acho que foi isso que mais se notou durante o ano lectivo e que se alargou aos meninos, porque se nos relacionamos bem com os professores, se há comunicação, se há diálogo, isso passa muito naturalmente para as crianças e aproxima-os também automaticamente das professoras (...)” (Educadora A)

“É a nível informal quando nos encontramos em recreios e outras situações idênticas (...)” (Educadora B)

Os discursos das educadoras apontam assim para uma “articulação curricular espontânea” (Serra, 2004, p.87) proporcionada pela existência de espaços partilhados, ocasionando conversas informais que não deixam de ser enriquecedoras para a relação

entre educadoras e professoras, bem como, para a relação entre as crianças de ambos os níveis educativos como refere a educadora A:

“ (...) é importantíssimo o facto de elas (as crianças da pré) terem vários contactos pontualmente ao longo do ano, terem saídas com os mais velhos, brincarem no terraço para que essa aproximação se desse de uma forma espontânea e gradual.”

Deste modo, a “articulação curricular espontânea” torna-se benéfica para adultos e crianças ao permitir uma ligação afectiva entre eles, diminuindo nas crianças o receio pelo desconhecido inerente às transições. Por outro lado, esta articulação pode promover outras formas de comunicação entre educadores e professores que visem outros tipos de articulação mais elaborados como a “articulação curricular efectiva” que se baseia na comunicação entre os docentes no conhecimento do que se realiza em cada nível educativo e no assumir de compromissos de trabalho em conjunto com vista a uma aproximação curricular de modo a reduzir as descontinuidades educativas entre os dois níveis.

Questionadas as educadoras sobre a existência de projectos educativos e curriculares comuns, as suas respostas demonstram um relacionamento e um trabalho conjunto em determinadas situações como festas, visitas de estudo e reuniões:

“Houve algumas saídas de estudo em comum que depois foram trabalhadas consoante as idades das crianças depois foram confrontadas visualmente com o trabalho que cada grupo realizou, também o grande projecto que é a festa anual, ensaiávamos muitas vezes no terraço e os mais velhos viam e a nível de reuniões havia intercâmbio de ideias, de sugestões e correu tudo muito bem a esse nível, acho que se trabalhou muito para enriquecer essa relação.” (Educadora A)

“Houve reuniões pedagógicas, normalmente têm haver com eventos que se vão realizar, épocas festivas ou da avaliação das crianças, mas evidenciando os casos mais complicados ou que têm mais dificuldades.” (Educadora B)

Pelo que ficou exposto a comunicação entre educadoras e professoras está limitada a determinadas situações onde cada docente continua a trabalhar isoladamente com o seu grupo de crianças apesar da aproximação.

Por outro lado, nas reuniões está ausente a discussão sobre projectos a desenvolver em comum com vista a promover a continuidade, limitando-se a tomada de decisões conjuntas entre docentes dos dois níveis educativos quando se trata de determinados eventos ou da avaliação de casos difíceis que justificam essa comunicação.

Não denotando a falta de interesse das educadoras em estabelecer laços de comunicação, verificamos que as tentativas tornam-se insuficientes e, por vezes, não são as mais benéficas para a transição das crianças.

Esta situação está patente na Planificação Anual (v. Anexo 4), onde um dos projectos foca precisamente a temática sobre “A Escola”, tendo sido planeadas as actividades que visam “Assistir a uma aula do primeiro ciclo; a elaboração de um registo do que foi observado; observação e manuseamento de livros do 1º ciclo.” Deste modo, as estratégias de articulação visam sobretudo que a criança observe para que mais tarde realize esse mesmo comportamento, sendo que os objectivos são precisamente “Tomar consciência como se está numa sala de aula do 1º ciclo; conhecer as regras de uma sala de aula do 1º ciclo; sensibilizar para a importância do aprender a ler e a escrever” e deste modo “criar um clima de comunicação” com vista a “valorizar a escola.” Neste contexto, as crianças tornam-se sobretudo observadoras e conhecedoras das diferenças que pautam os dois contextos e que ela brevemente vai ter que se adaptar.

O desenvolvimento de projectos comuns passam necessariamente pela comunicação entre educadores e professores em reuniões onde se possam discutir temáticas comuns a abordar em cada nível educativo e encontrar estratégias que visem a construção de saberes de todas as crianças, diversificando assim experiências e a cooperação de todos para a aprendizagem dos outros.

A educadora B está ciente desta necessidade para facilitar a transição do seu grupo de crianças referindo:

“ (...) acho que podia ter feito mais para facilitar essa transição, mas para isso teria que haver comunicação com os professores do 1º ciclo, a troca de informação sobre o que se faz no pré-escolar.”

Deste discurso inferimos o conhecimento dos factores essenciais na transição das crianças, porém a tradição no isolamento dos educadores nas suas práticas torna-se difícil para a implementação da mudança. É preciso antes de tudo, termos esta consciência de que podemos fazer mais e que a mudança colectiva começa na vontade e no esforço individual e também, não podemos deixar de referir, que é a partir das escolas de formação de educadores e professores que se deve iniciar a cultura para a comunicação e cooperação para que as vontades individuais se tornem em vontades colectivas de modo a proporcionar às crianças uma continuidade educativa na sua transição.

8 – Representações sobre o 1º Ciclo

Temos vindo a analisar as imagens, as ideias e a linguagem que são compartilhadas pelos sujeitos do nosso estudo, procurando ditar as representações dos elementos do grupo, através dos discursos e das práticas. Deste modo, propomos saber que representações possuem as crianças nesta etapa sobre a futura escola.

QUADRO 11 – Representações das crianças sobre o 1º C.E.B.

VII – O que é que os meninos fazem no 1º ano?	Grupo A		Grupo B		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Trabalham (nos livros/nas fichas)	8	44,44	8	57,14	16	50,00
Aprendem	6	33,33	6	42,86	12	37,50
Estudam	4	22,22	3	21,43	7	21,88
Escrevem	3	16,67	2	14,29	5	15,63
Estão com atenção	2	11,11	2	14,29	4	12,50
Fazem desenhos	-	-	1	7,14	1	3,13
Fazem muitos testes	1	5,56	-	-	1	3,13

Pelo exposto, verificamos que as crianças do grupo A e B apresentam representações muito semelhantes em relação à escola. Para a maioria das crianças o 1º ciclo é visto como uma etapa onde se trabalha (50,00%) e se aprende a ler, a escrever e a fazer contas (37,50%). Com vista a uma melhor compreensão dos seus significados vamos aprofundar os seus discursos:

“Os meninos não brincam, mas trabalham sempre.”;

“Ficam sentados a trabalhar e tar com atenção à professora.”

“Os meninos no 1º ano estão sempre com muita atenção, não falam com o menino do lado e estão sempre atentos à professora.”

“Sentam-se, fazem as coisas em silêncio, depois a professora chama ao quadro e eles escrevem o que a professora diz.”

“Trabalham e fazem muitos testes.”

“Trabalham no livro, nas fichas.”;

“Trabalhar a escrever”;

“Escrevem coisas para aprenderem”;

“Estudam, escrevem e aprendem a ler.”

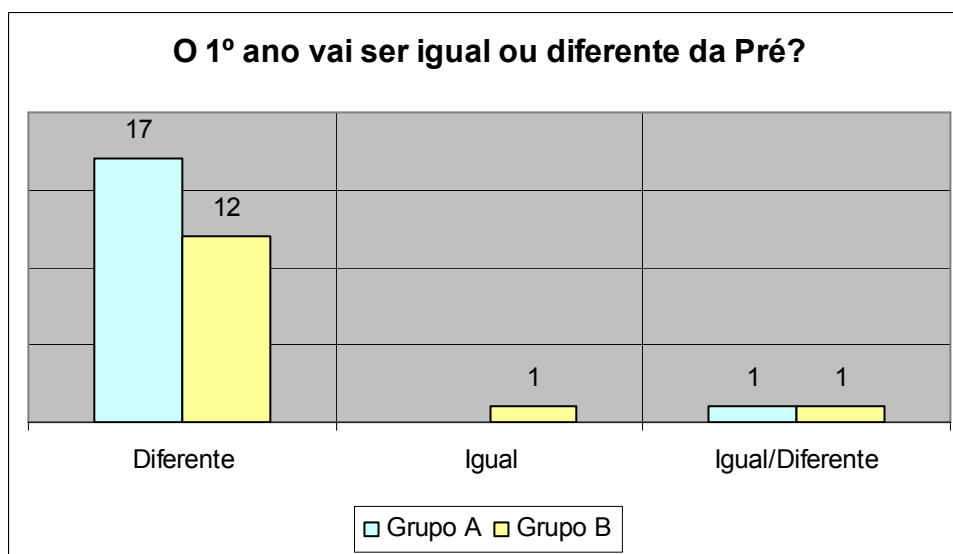
“Aprendem o a,e,i,o,u, fazem os números, aprendem a escrever as letras manuscritas; às vezes quando acabam os trabalhos e não têm mais nada pa fazer às vezes também fazem um desenho.”

As representações das crianças de transição sobre o 1º ciclo, demonstram um cenário imbuído pelo trabalho silencioso imposto pelos livros e pelas fichas que não prescindem da atenção necessária para o estudo e aprendizagem das letras e dos números. A professora, figura central neste cenário, impõe as suas regras e as rotinas que os meninos já decoraram mesmo antes da sua entrada – o silêncio, a atenção, o trabalho, o estudo, para depois fazerem testes e mostrarem aquilo que conseguiram aprender; o desenho, esse só quando acabar o trabalho e os meninos não têm mais nada para fazer, só aí podem dar largas à sua imaginação e soltar um pouco as amarras da obrigação.

Podemos inferir a partir destas representações que a criança de transição assimila o seu futuro ofício de aluno enquanto receptor passivo do conhecimento que descarta a sua participação activa. Em complementaridade a uma manifesta conformidade com este modelo pedagógico tradicionalista, surge a imagem do professor de mero transmissor e avaliador de conhecimentos, bem como a sua função de agente disciplinador, a quem cabe manter a ordem considerada fundamental na promoção de um clima favorável à aprendizagem relegando para segundo plano a dimensão afectiva.

A representação das crianças sobre o 1º ciclo dá-nos a imagem de uma etapa em que a criança se entrega à metamorfose inevitável de aluno. Esta ideia intensifica-se na comparação que realizam entre o pré-escolar e o 1º ciclo como nos dá a ver o gráfico1:

GRÁFICO 1



Verificamos que na comparação dos dois contextos – Pré-Escolar e Escolar – a maioria das crianças dos dois grupos refere haver diferenças e, apenas uma criança do grupo A afirma ser igual, enquanto que duas outras crianças, pertencentes aos dois grupos, afirmam que entre aqueles contextos existe o “igual e diferente” ou “nem igual nem diferente”.

Para melhor percebermos as comparações realizadas pelas crianças vamos ouvir como é que elas percebem estes dois níveis educativos, começando por observar o quadro seguinte:

QUADRO 12 – Comparação das crianças sobre o Pré-Escolar e a Escola

Comparação entre o Pré-Escolar e o 1º C.E.B.	Grupo A		Grupo B		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Diferente – No 1º ano:	17	94,44	12	85,71	29	90,63
Não há áreas (não se brinca...)	15	88,24	9	75,00	24	82,75
Estuda-se	-	-	5	41,67	5	17,24
Faz-se silêncio	-	-	3	25,00	3	10,34
Trabalha-se mais	2	11,76	-	-	2	6,90
Aprende-se mais	2	11,76	-	-	2	6,90

Na comparação realizada pelas crianças sobressai a diferença entre os dois contextos educativos, sendo esta marcada pela ausência das áreas (82,75%) como demonstram os seus discursos:

“Os meninos de 1º ano não brincam, não têm áreas, só têm mesas e cadeiras pra eles trabalharem sempre.”

“Vamos deixar de ter jogos, já não brincamos mais.”

“Não vou fazer desenhos como na pré, vemos livros, eles também vêem livros; mas só que há uma coisa diferente, eles não têm áreas estão sempre só a trabalhar.”

“Porque depois é sempre a escrever, no 1º ano não há áreas”

“Porque lá só trabalham e não têm áreas.”

“Porque aqui brincamos e no 1º ano só nos terraços.”

Deste modo, as crianças referem a ausência das áreas no 1º ciclo e a impossibilidade do brincar com os jogos e de fazer desenhos como na pré, imposta pela cultura escolar que as crianças assimilaram como sua e cuja explicação nos é dada por uma das crianças:

“Não tem áreas, porque senão nós não trabalhamos, nós estávamos sempre a brincar e a professora a dizer: “Vamos sentar na mesa” e eles não se sentavam, é por isso que não podemos ter áreas.” (Grupo B)

Sobressai, assim, o desejo pelo brincar em detrimento do trabalhar e a aceitação da estrutura da sala do 1º ciclo para que a sua vida escolar se concentre exclusivamente no trabalho, considerado promotor da aprendizagem referenciados pelas crianças do grupo A:

“Por causa isto é uma sala onde brincamos e a sala do 1º ano é pra trabalhar, é pra aprender.”

“Porque lá aprendemos mais, aprendemos a escrever e a ler.”

Porém uma das crianças deste grupo refere haver semelhança e diferença entre o pré-escolar e o 1º ciclo:

“Vai ser igual a trabalhar e diferente porque já não vamos ter jogos.”

Podemos afirmar que a criança nesta etapa tem a consciência de que o trabalho corresponde a produtividade e o brincar corresponde ao lazer, sistema imposto pela cultura dos adultos. Neste sentido, a semelhança entre o pré-escolar e o 1º ciclo, estabelecida por esta criança, é precisamente o trabalho que, como já vimos anteriormente, se manifesta na realização dos livros e das fichas como fonte de aprendizagens.

No entanto, algumas crianças do grupo B não deixam de referir outras diferenças entre o pré-escolar e o 1º ciclo como o estudar(41,67 %) e o silêncio (25,00%):

“Porque o 1º ano é pra estudar, a pré não, é pra fazer desenhos, pra trabalhar e pra pintar.”

“Porque tenho que estudar e também tenho que ouvir a professora e já não brinco.”

“Porque temos que estudar o que a professora mandar e temos que fazer as letras manuscritas pequenininhas dentro das linhas.”

“Porque temos que ficar em silêncio pa ouvirmos e escrevermos o que a professora diz.”

“Porque nós temos que escrever, não podemos brincar nem falar.”

Nas representações das crianças do grupo B, sobressai a imagem da professora como detentora do poder e promotora das regras dentro da sala, onde o silêncio está presente ao contrário da pré que, como vimos anteriormente, o jogo, a conversa e a comunicação é valorizado no currículo.

Porém, outras duas crianças do grupo B têm opiniões diferentes na comparação entre os dois ciclos:

“Igual. Porque eles gostam de trabalhar pa crescer muito, eu gosto de trabalhar muito.”

“Não vai ser igual nem diferente. Vai ser doutras experiências, doutras coisas.”

Na opinião das educadoras as diferenças entre os dois contextos existem, referindo aspectos em que essas diferenças são marcantes:

“Vai ser logicamente diferente, a maneira de estar do educador, apesar de ter tido a preocupação de pensar neles, não é que me distanciasse de uma forma forçada, mas subtilmente fui tendo com eles, o facto de nunca se sentarem na manta, mas de se sentarem sempre à mesa, o facto de eu escrever no quadro, de lhes facultar a ida ao quadro escrever e desenhar (...), a minha postura de escrever diariamente a data no quadro eu acho que nesse aspecto já foi um passo para que eles mais tarde não sintam tanta diferença.” (Educadora A)

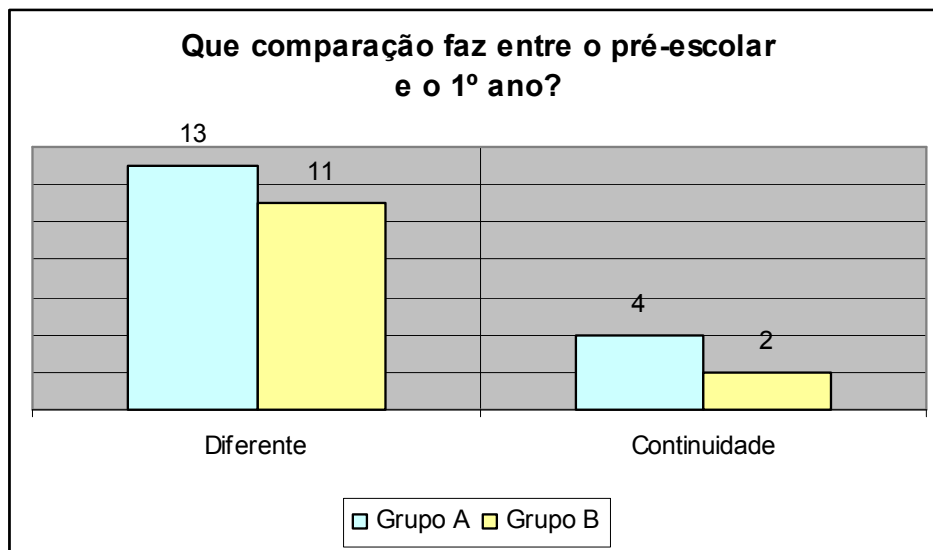
“É diferente a nível de rotinas diárias, estrutura da sala, tudo é diferente, é difícil encontrar semelhanças (...) (o 1º ciclo) não vai ao encontro dos interesses deles, têm o programa estabelecido onde as áreas como a matemática, a língua portuguesa, o estudo do meio, bem como as expressões, mas que limitam muito. Muitas das vezes são apresentadas as fichas, em que têm determinada actividade para fazer e fazem aquilo que está lá pedido e as crianças não podem dar azo à criatividade delas.” (Educadora B)

Notamos que a educadora A refere essas diferenças a nível da postura e práticas dos profissionais dos dois ciclos, diferenças que procurou ao longo do ano colmatar, adoptando um papel que não é seu, mas que o preconizou no intuito de facilitar ao seu grupo uma adaptação gradual ao poder instituído do professor reflectido na estrutura e funcionamento do 1º ciclo.

A educadora B, apesar de também referir as diferenças que existem entre os dois ciclos, considerando haver poucas semelhanças, verificámos ao longo das observações e entrevista, a sua recusa de assimilação ao 1º ciclo.

A família como reprodutora de sentidos realiza, também ela, uma comparação entre o pré-escolar e o 1º ciclo que passamos a analisar:

GRÁFICO 2



Verificamos que também a maioria dos pais, tal como os seus filhos, referem existir diferenças entre o pré-escolar e o 1º ciclo. Apenas quatro pais do grupo A e dois do Grupo B referem a continuidade entre os dois ciclos.

Para uma melhor compreensão destes resultados passamos a analisar o quadro 13:

QUADRO 13 – Comparação dos Pais sobre o Pré-Escolar e a Escola

	Grupo A		Grupo B		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Diferente – No 1º ano:	13	76,47	11	84,62	24	80,00
Horário de trabalho rígido	10	76,92	8	72,72	18	75,00
Redução de actividades lúdicas	3	23,08	4	36,36	7	29,17
Mais conteúdos	3	23,08	4	36,36	7	29,17
Mais regras	4	30,77	2	18,18	6	25,00
Maior concentração	4	30,77	1	9,09	5	20,83
Avaliação	1	7,69	1	9,09	2	8,33
Mais sério	2	15,38	-	-	2	8,33
Obrigatoriedade	1	7,69	-	-	1	4,17

Numa primeira análise verificamos que para a maioria dos pais (75%) a diferença entre os dois ciclos é marcada, sobretudo, pelo “horário de trabalho mais rígido”. No grupo A as diferenças são marcadas essencialmente pela maior “responsabilidade” que os seus

filhos vão ter que assumir devido às regras que se intensificam na nova etapa, exigindo da parte dos seus filhos uma mudança de comportamento em prol do trabalho:

“Diferente. É uma nova etapa da vida, vão ter mais responsabilidades.”

“Vai ser diferente, pois vai exigir deles uma maior responsabilidade em termos de regras trabalho.”

“Vai ser completamente diferente, já há uma maior obrigatoriedade e tem que haver uma responsabilização muito maior por parte da criança, se tem trabalhos de casa tem que os fazer, tem que se responsabilizar pelo material escolar, tem que se responsabilizar em termos de comportamento.”

“Vai ser diferente. Enquanto que no pré-escolar a educadora pode tentar ensinar, mas depois ela leva trabalhos é outra responsabilidade, é mais responsabilidade.”

“Acho que vai ser diferente, para já eles vão passar mais tempo numa sala de aula, vão ter uma maior responsabilidade, vão ter um maior número de regras (...)”

“Vai ser diferente, porque vão ter mais deveres, eles aqui é um bocadinho a brincar, começam a fazer as coisas mas não há aquela responsabilidade, no 1º ano já se tem que produzir, mostrar resultados.”

Estes exemplos demonstram precisamente a diferença entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo, marcada pela menor ou maior seriedade e responsabilidade que marcam os dois contextos. Assim, podemos inferir que a imagem da família do grupo A sobre o que é realizado no jardim-de-infância perde o seu carácter de sério, pela existência das áreas e dos tempos que proporcionam o lúdico e onde as aprendizagens perdem o seu valor.

“Vai ser completamente diferente. A aprendizagem e o conhecimento, porque o pré-escolar é a preparação para a escola que já é mais a sério.”

“Vai ser diferente, vai ser alfabetizada, vai ter mais conteúdos, vai exigir mais dela, maior capacidade de concentração, vai exigir que o cérebro trabalhe mais, não é só brincadeiras.”

“Diferente. No 1º ano espero que seja mais trabalhoso, porque ele tem de começar a aprender a sério, na pré foi assim um aprender de brincadeira.”

“Vai ser diferente, só o facto de não haver áreas, eles vão ter que estar um x de horas sentados, concentrados naquilo que estão a fazer, têm um intervalo, portanto o dia deles vai começar a ser muito mais ritmado.”

“Eu acho que vai ser um bocado diferente. Ela vai ter que trabalhar um bocadinho mais na escola, já não vai haver as áreas para brincar, vai ter que ficar mais tempo atento, mais tempo sentado.”

“ (...) acho que eles têm muita dificuldade nos primeiros tempos, dificuldade de concentração, em fazer os trabalhos, são um bocado aéreos, porque não estão habituados a estarem sentados muito tempo (...)”

É esta perspectiva de que a educação pré-escolar é uma preparação para o 1º ciclo que leva os pais deste grupo a considerar a continuidade entre os dois ciclos, tendo em conta a prática educativa desenvolvida pela educadora A:

“Eu acho que o começar a escrever, a J. já me pediu agora para as férias um caderno para começar a fazer as letras. No fim, acho que é um seguimento do trabalho que a (educadora) também tem feito.”

“Eu acho que o 1º ano vai ser uma continuação mais desenvolvida do pré-escolar, porque quando eu comecei a vê-la a escrever, comecei a vê-la a assinar as coisas, a dizer os números, as letras, só que agora vai ser mais evoluído.”

“Igual vai acompanhar o mesmo grupo de amigos, vai continuar na mesma escola, a única coisa que eu espero é ela encarar com mais seriedade o 1º ano. Diferente, espero que não haja uma diferença muito grande, brincar sim, mas trabalhar mais e brincar menos, portanto espero que não seja tão diferente.”

“Vai ser igual em termos sociais, em termos de relacionamento, porque eles já estiveram em contacto com as pessoas. Depois em termos de regras julgo que também não há grande diferença, porque este grupo de crianças está preparado para trabalhar numa mesa e ouvir o professor. Em termos de aprendizagens, vão continuar um pouco o que fizeram no pré-escolar, fazendo o acréscimo de novas coisas, há uma certa continuidade. Não acho que haja uma barreira, aliás deveria ser cada vez mais dissimulada a barreira entre os vários ciclos, não deve ser dada a ideia que há um fosso, senão pode fazer com que algumas crianças recuem com os receios, é obvio que eles têm que ir aumentando sempre, agora em termos psicológicos, dizer que o 1º ano de escolaridade é algo completamente diferente daquilo que já fizeram pode ser inibidor em algumas crianças.”

A família do grupo B refere também as diferenças a nível da mudança do ambiente educativo, porém, demonstram reconhecer o lúdico como o método específico desta etapa para desenvolver as aprendizagens das crianças:

“Vai ser diferente, porque eles vão ter outras competências a atingir. Agora vão trabalhar, não quer dizer que não trabalhavam, mas vão trabalhar a área da matemática, a língua portuguesa, o estudo do meio, vão desenvolver muito mais o que fizeram no pré-escolar. Estas áreas no pré-escolar estão sempre presentes, mas a forma de trabalhar é que é diferente, sendo principalmente através do jogo.”

“Vai ser diferente, já não têm a liberdade que tinham no pré-escolar têm que estar mais organizados, têm o trabalho um bocadinho mais sobrecarregado, são mais horas dedicadas à escrita e à aprendizagem, enquanto que aqui aprendiam por um método

diferente, os jogos eram também uma aprendizagem, mas para lhes despertar certas capacidades.”

“Acho que vai ser muito diferente, para já vai estar sobre avaliação que era uma coisa que até agora não contava muito, embora se fizesse uma avaliação não era assim tão significativa, e depois vai estar em aprendizagem constante, na pré é moderada, eles brincam, têm tempo para fazer ambas as coisas.”

“Eu acho que vai ser muito diferente, porque a partir do momento em que eles têm que estar sentados quietos à mesa só aí é uma mudança radical, porque já não há as almofadas para verem os livros, os jogos, portanto passa a ser uma coisa mais organizada, um bocado mais rígida, se calhar vai ser um choque não é?”

“Vai ser diferente. Porque na pré eles têm um espaço de ensino e pois tem outro que é brincadeira e no 1º ano vai ter que só estudar e trabalhar, na sala não se brinca.”

A aceitação de que os jogos e o lúdico constituem estratégias de aprendizagem levam dois dos pais do grupo B a considerar haver uma continuidade:

“Os métodos de trabalho são diferentes, porque o jogo está muito presente na pré, mas vai ser uma continuação daquilo que eles já começaram na pré-escola em termos de aprendizagens.”

“O 1º ano deve exigir um espaço de concentração maior, aqui as actividades devem ser mais curtinhas precisamente porque também a facilidade de concentração deles têm outros limites. Em termos de aprendizagens serão semelhantes só que as actividades serão um bocadinho maiores, mais exigentes.”

Na comparação dos discursos, verificamos a invisibilidade do jogo nesta etapa nos pais do grupo A, ao contrário dos pais do grupo B que reconhecem a importância das actividades desenvolvidas no jardim-de-infância, onde o jogo é valorizado como estratégia de aprendizagens. Esta invisibilidade/visibilidade das actividades lúdicas não se relaciona com a posição social dos pais, mas sim pelas informações que possuem quer através dos filhos quer das educadoras, já que o envolvimento dos pais no processo educativo é um aspecto que não foi valorizado pela escola.

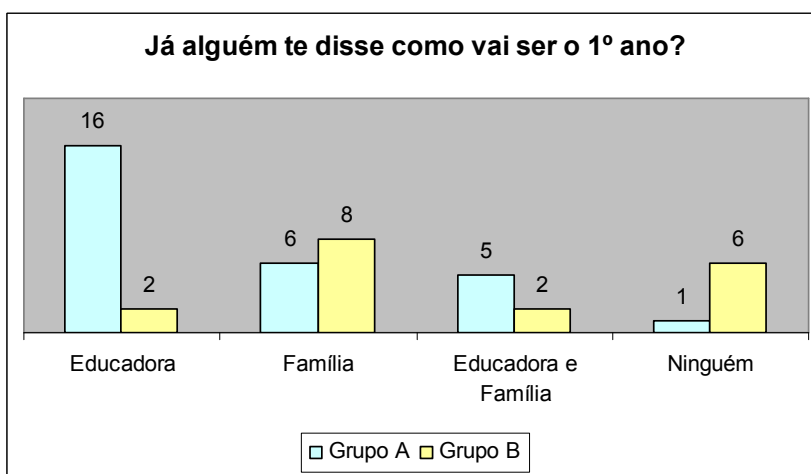
9 – Influência na Formação das Representações das Crianças

As crianças, mesmo antes de ingressarem na escolaridade obrigatória, desenvolvem conceptualizações sobre as suas propriedades e o que elas representam, o que vai interagir com aquilo que lhes for transmitido e como vai ser transmitido. Daí a

importância das próprias representações das educadoras e dos pais, como principais fontes de influências na formação das suas representações.

A aproximação da entrada das crianças no 1º ciclo constitui, como já vimos anteriormente, uma preocupação que leva os adultos a manifestar nas suas comunicações as suas próprias representações. No intuito de sabermos que representações são transmitidas às crianças, através da comunicação com os outros, procuramos saber através das suas próprias vozes o que lhes é transmitido e por quem através da análise do gráfico 3:

GRÁFICO 3



Constatamos que as crianças referem a família e as educadoras como as pessoas que já falaram com elas sobre o 1º ciclo. Porém, no grupo A, a educadora é referida por quase todas as crianças (88,88%) ao contrário da educadora do grupo B que apenas foi referida por duas das crianças (14,29%).

No que respeita à família, esta é referida com maior frequência pelas crianças do grupo B (57,14%), embora as crianças do grupo A também a refira, mas com menor frequência (33,33%).

A família e as educadoras constituem, por isso, as únicas fontes orais na construção das representações das crianças sobre o 1º ciclo o que nos leva a concordar, com os investigadores abordados, sobre o lugar primordial que os adultos mais próximos ocupam junto da criança e onde os companheiros estão ausentes na formação das suas representações. No entanto, existem seis crianças (42,86%) do grupo B e uma criança do grupo A (5,56%) que referem ninguém ter falado com elas sobre o 1º ano.

Tendo em conta este facto, vamos procurar saber que temas são abordados nas comunicações entre as crianças e adultos.

QUADRO 14 – Influência na Formação das Representações das Crianças

O que é que te disseram sobre o 1º ano?	Grupo A		Grupo B		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Família	6	33,33	8	57,14	14	77,78
Regras	1	5,56	3	21,43	4	12,50
Aprendizagens	2	11,11	2	14,29	4	12,50
Atitudes	-	-	2	14,29	2	6,25
Não descreve	4	22,22	-	-	4	12,50
Educadora	16	88,88	2	14,29	18	56,25
Regras	8	44,44	1	7,14	9	28,13
Aprendizagens	1	5,56	-	-	1	3,13
Ambiente Físico	3	16,67	-	-	3	9,38
Atitudes	-	-	1	7,14	1	3,13
Não descreve	6	33,33	-	-	6	18,75

Nos discursos das crianças sobressaem os conteúdos das conversas tidas com a família e com as educadoras, sendo neste caso, a maioria das mães que tiveram essa comunicação com os seus filhos, excepto duas crianças do grupo A que referem a irmã mais velha e o pai como fontes orais.

Verificamos que as crianças do grupo A referem as regras (44,44%) como sendo o conteúdo mais frequente na comunicação com a educadora sobre o 1º ano. Porém, outros conteúdos surgem nessas comunicações como motivos para essas regras que são a alteração do ambiente educativo (16,67%) e as aprendizagens (5,56%) como podemos verificar nas suas citações:

“A (educadora) disse que os meninos dela têm-se de portar muito bem a trabalhar. (...) Temos que tar sempre atentos à professora e não conversar com o menino do lado, quando tamos a trabalhar com os livros não podemos fazer pss pss (som e gesto de falar baixinho com o colega), porque depois não ouvimos nada e enganamo-nos.”

“Disse que eu ia aprender a escrever, aprender a ler. Disse que não podíamos conversar, que tínhamos que tar em silêncio, ela disse quando ela nos vier cá visitar, a professora tem de dizer à (educadora) que nos portámos bem.”

“Disse que para o ano já vai ser coisas diferentes, já não podemos ter áreas, temos que tar com atenção à professora para sabermos muito.”

“Que vamos ter outra professora, não vai ser a A. e que temos ouvir o que a professora diz com atenção.”

As crianças transmitem-nos, assim, a mensagem da educadora que procurou alertar as crianças para um comportamento necessário a manter no próximo ano.

Do grupo B apenas duas crianças afirmaram que a educadora também falou com elas sobre o 1º ano:

“Quando vocês forem para o 1º ano têm que comer mais rápido.”

“Um dia ela falou. Disse que o 1º ano ensinava-nos a crescer.”

Relativamente à família, as crianças do grupo A descrevem as aprendizagens e regras nos seus comentários:

“Que ia aprender coisas, fazer o meu nome manuscrito.”

“A mãe disse que eu ia aprender as letras e que tinha que estudar muito.”

No entanto, verificamos que a maioria das crianças do grupo A, apesar de admitir em que a educadora e a família falaram com elas sobre o 1º ano, não conseguem transmitir a mensagem porque não se lembram ou porque *“A mãe falou comigo, mas eu não percebi nada do que ela disse.”*

No entanto, as crianças do grupo B não demonstraram essa dificuldade apresentando-se mais à vontade para citar as mensagens dos adultos. Verificamos que no grupo B, os comentários da família que manifestavam regras apresentam os valores mais altos (21,43%), logo de seguida das aprendizagens e atitudes, ambas apresentando valores mais baixos (14,29%).

“A mãe já, quando for pra casa e acabar as aulas se eu não estudar a minha põe-me de castigo sempre a fazer trabalhos. Tenho que trabalhar o que a professora mandar.”

“A mãe e o pai só disseram que eu vou aprender. A ler e a escrever.”

“A minha mãe ainda se lembra quando foi pró 1º ano, o meu pai não. A minha mãe contou, é assim: eles aprenderam tabuadas e que vai ser bom, podemos crescer e podemos aprender tudo.”

“A mãe disse que ia ser um bocado difícil pra mim.”

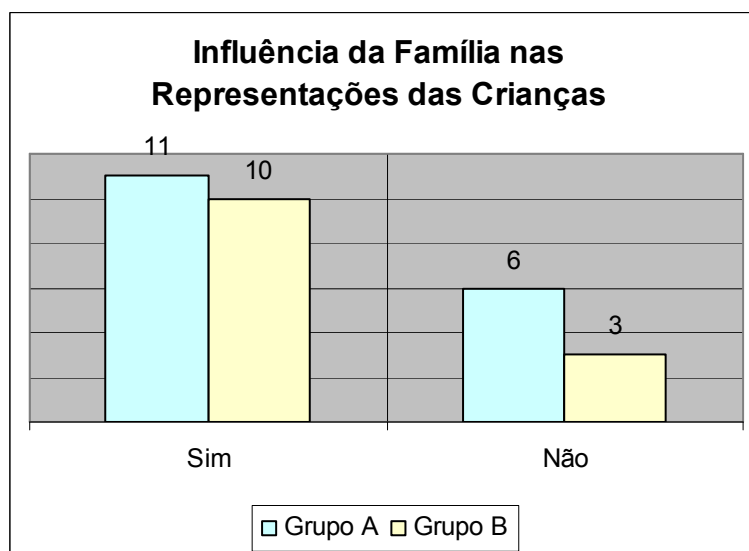
“A mãe disse que ia ser um bocadinho difícil, mas que era preciso escrever as letras pa aprender o A, E, I, O, U mais rápido e os números todos. Ainda só consigo fazer até ao 10.”

“Vou ter que me portar bem.”

“Que ia trabalhar muito.”

Procurando ouvir as próprias vozes dos adultos colocámos também às educadoras e as famílias dos dois grupos a questão se já tinham falado com as crianças sobre o 1º ano e o que disseram.

GRÁFICO 4



A primeira observação que surge na comparação com o gráfico das crianças (Gráfico 4) é que existe um número maior de pais que afirmam ter falado com os filhos sobre o 1º ano, contrariando assim as afirmações das crianças, principalmente, as do grupo A, o que nos leva a considerar a frequência com que as crianças estiveram expostas aos comentários dos pais e, por isso mesmo, não se lembrarem de em casa terem falado sobre o assunto.

QUADRO 15 – Conteúdo das Comunicações dos Pais sobre o 1º C.E.B.

Conteúdo das Comunicações dos Pais sobre o 1º C.E.B.	Grupo A		Grupo B		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Regras	5	29,41	7	53,85	12	40,00
Aprendizagens	4	23,53	2	15,38	6	20,00
Atitudes	2	11,76	2	15,38	4	13,33

Verificamos que no diálogo dos pais, que confirmam ter falado com os seus filhos, o conteúdo da sua comunicação refere-se principalmente às regras que vão ter que adoptar

no 1º ciclo, sendo que o grupo B apresenta uma frequência mais alta (53,85%) relativamente ao Grupo A (29,41%).

Esta discrepância estará relacionada com as diferenças nas representações dos pais sobre o pré-escolar e o 1º ciclo, sendo estas diferenças mais marcantes no grupo B o que leva a que sejam predominantemente os pais deste mesmo grupo a procurarem alertar os seus filhos para uma mudança de comportamento como podemos analisar nas suas próprias vozes:

“Ai eu já lhe disse que o 1º ano não vai ser igual ao que é agora, tens que estar mais horas sentadas, a escrever.”

“Falámos assim por alto, quando ela começou a falar que ia ver a sala de aulas, falámos porque ela é um bocado distraída e eu disse-lhe: Olha que agora já é mais sério, tu vais ter que ter atenção, não podes estar sempre a falar com as amigas, vais levar trabalhos para fazer em casa.”

“Olha que agora já é mais sério, tu vais ter que ter atenção, não podes estar sempre a falar com as amigas, vais levar trabalhos para fazer em casa.”

“Já, já falei. Disse-lhe assim: D. agora para o 1º ano, já não vais brincar tanto, tens que estar sentadinho. Já está consciente disso, vai ter que trabalhar embora ele goste de trabalhar.”

“Eu falo muito com ela lá em casa, que ela tem que ser mais responsável, porque eu acho que ela é uma cabeça no ar, tem que tomar conta das suas coisas, tem que tomar muita atenção ao que a professora diz, ali já não há cantinhos e acho que vai fazê-los crescer, acho que são as obrigações, eles já não vão brincar tanto, são capazes de sofrer mais, ou seja, vou ver a A. (filha) mais ao fim-de-semana a brincar, porque durante a semana não brincam tanto.”

Os pais do grupo A não deixam também de referir estas regras:

“Principalmente que ela não pode conversar enquanto estiver a trabalhar, que tem que estar concentrada, que tem que ter atenção ao que o professor explicar, porque se ela perceber aquilo que o professor explicar, rapidamente consegue fazer e também dizemos que quando não perceber dedo no ar.”

“Disse-lhe que agora não é só fazer o desenho quando lhe apetece, agora tem que fazer os trabalhos que lhe mandarem para não ficar burra, tem que fazer o que os amigos fazem também.”

“Olha vais ter que te portar bem na cadeirinha como a A. (educadora) te foi dizendo, depois há trabalhos que levas para casa e a mãe também te vai ajudar. Ela responde-me logo: Ó mãe, já sei disso, não estejas sempre a dizer a mesma coisa.”

Um reduzido número de pais referem-se às aprendizagens que os seus filhos vão realizar no futuro, onde a leitura e a escrita são valorizadas pelos pais do grupo A

(23,53%) apresentando valores mais altos do que o grupo B (15,38%) como forma de estimular os seus filhos para a nova etapa:

“Eu tenho abordado, incentivado a fazer coisas. A M. é um bocado deixa para amanhã quando eu lhe digo que tem de aprender as letras manuscritas que não sabe, só sabe fazer as maiúsculas.” (Grupo A)

“ (...) falámos o que era o 1º ano e disse-lhe que ia aprender a ler, a escrever, que ia ter livros, que também ia falar no Estudo do Meio, ela perguntou-me o que era isso e eu disse lhe: lembras-te quando falaram sobre a família, o corpo humano isso é que vão trabalhar no Estudo do Meio. Tentei também mostrar que é algo mais difícil, que ela vai ter que se esforçar muito mais e vai exigir muito mais dela, isso transmitimos tenho a noção clara.” (Grupo A)

“Eu digo que vai aprender a ler, vai conseguir escrever mais coisas para além do nome dela, das amigas, do pai, da mãe, da mana (...)” (Grupo A)

Deste modo, a referência às aprendizagens constitui uma forma de desenvolver nas crianças uma atitude positiva face ao 1º ciclo, porém, estas não têm merecido a atenção da maioria dos pais, na medida em que estas apresentam valores mais baixos quer do grupo A (11,76%) quer do grupo B (15,38%):

“Eu digo-lhe: Olha vai correr tudo bem, tens que ter confiança em ti, tu sabes fazer as tuas coisas, se precisares tens ajuda e quando tiveres dificuldades já sabes, vais ter com os professores, com os pais.” (Grupo A)

“Eu digo que para o ano vai ser muito giro (...) vai conseguir contar histórias sozinha o que significa que está a crescer (...)” (Grupo A)

“Quando lhe digo que vai para o 1º ano, procuro demonstrar-lhe entusiasmo, vai aprender a ler, a escrever, que já é grande.” (Grupo B)

“Disse-lhe que vai ser muito bom, porque vai aprender novas coisas, porque vai ter uma professora nova que também vai ser muito amiga dele, que vai ter amigos que possivelmente vão ser os mesmos, mas vai ganhar amigos novos.” (Grupo B)

No entanto, também encontramos pais que afirmaram não terem conversado com os seus filhos sobre a nova etapa, para sabermos as suas razões registámos os seus discursos:

“Ainda não. Perguntei só se ele já conhecia a professora, disse-me que a A. (educadora) já tinha levado à sala do 1º ano e perguntei-lhe o que é que ele achou, mas não explorei mais.” (Grupo A)

“Não, só nas férias. Que vai ser mais sério, depois vai ter que estudar.” (Grupo A)
“Não, é essa conversa que eu tenho que ter com ele. Então vou-lhe dizer que ele agora vai entrar numa nova etapa da vida em que vai aprender muitas coisas interessantes,

mas que vai exigir um bocadinho mais dele, que vai ter que brincar um bocadinho menos.” (Grupo B)

“Ainda não. Porque ela me diz: Ah vou ter tanta pena, tantas saudades da Ana. E então quero que ela aproveite este tempo para se despedir da Ana e depois nas férias é que a vou preparar. Vou dar-lhe o exemplo da irmã, que a irmã chega a casa vai fazer os trabalhos, vai estudar, vou tentar que ela perceba que vai ter mais responsabilidades.” (Grupo B)

Verificamos que o discurso de algumas mães revelam o adiamento de uma conversa que poderá trazer uma reacção negativa por parte dos filhos e que, por isso mesmo, querem que a criança aproveite ao máximo o tempo que ainda lhe resta para viver a tranquilidade desta etapa que, apesar de tudo, ainda lhe proporciona o exercício do seu “ofício de criança”.

É este receio que leva duas das mães do grupo A à negação de um diálogo com os seus filhos sobre o 1º ano:

“ (...) eu acho que há coisas que quanto mais se fala e se dá importância mais pode ser traumatizante, porque (o filho) vai pensar assim: Estão a falar imenso sobre uma coisa é porque isto vai ser muito diferente.” (Grupo A)

“É assim, eu também não lhe vou falar porque tenho um pouco de receio de lhe estar a criar certas expectativas e que depois essas expectativas que eu lhe criei não sejam concretizadas e sejam uma realidade completamente diferente, portanto, ele chega lá e apercebe-se da realidade e vai-se acomodar a essa realidade.” (Grupo A)

O que verificamos nestes discursos é o receio de atitude negativa dos filhos face ao 1º ciclo o que conduz por parte destes pais a rejeitarem serem eles os transmissores da mudança.

Da mesma forma pensa a educadora do grupo B:

“Se calhar ouve alturas em que lhes disse que era diferente a sala do 1º ano, mas não em termos de funcionamento. Nunca quis referir muito isso para não criar a falta de interesse, porque aqui têm as áreas e podiam brincar e se calhar lá não podem brincar, por isso evitei sempre estar a dizer que no 1º ano têm que estar sentados, porque para alguns poderá ser bom, para outros ser menos bom, por isso tentei não falar sobre isso. O que eu tentei transmitir-lhes foi que iam passar para o 1º ciclo, já são mais crescidos e como tal as coisas vão mudar e é outra etapa que eles têm pela frente e que têm de encarar isso como uma mudança e como um crescimento. ”

No entanto, a educadora do grupo A procurou incentivar o seu grupo de crianças na transição para o 1º ano, referindo pormenorizadamente as razões para que vejam o 1º ano como uma escola diferente:

“O que eu tentei sempre lhes transmitir foi que o crescer é muito bom e que não podemos ficar pequeninos, porque é a lei da natureza (...) que ir para a escola, que ir para o 1º ano vai continuar a ser muito bom, que não deixa de haver uma coisa boa e passa a ser uma coisa má, não, vai ainda ser melhor, porque vão conhecer outras coisas, vão poder fazer muito mais coisas, vão aprender a ler, vão aprender a escrever, vão aprender a fazer contas, vão conhecer outra professora que vai ajudá-los, que também vai ser muito amiga deles (...) a partir do 1º ano vai ser muito bom, mas há muitas coisas que vão ser diferentes, não quer dizer deixem de brincar, quando a professor achar que estão a precisar de fazer umas pinturas (...) há outras coisas que não vão ter na sala porque também não iam estar com muita atenção se calhar e não podia ser, mas vão brincar no terraço (...) quando chegarem a casa fazem os trabalhos de casa e depois têm o resto da tarde ou até um bocadinho da noite se os pais assim o entenderem para brincar e ao fim de semana, nas férias (...) que iam estar sentados à mesa virados para o quadro e para a professora para depois copiarem para a folha, se calhar vão ter um bocadinho de receio, mas isso depois cada dia vai ser melhor e vão-se esforçar, vão estar com muita atenção e vão aprender e a professora vai estar lá para ajudá-los de vez em quando, mas sempre disse que ia ser diferente, mas que havia outras diferenças que também eram para muito melhor e que afinal de contas sermos crescidos é muito bom (...)” (Educadora A)

Verificamos assim as expectativas dos pais e educadoras relativamente às crianças e que tem haver com o crescer, o ser grande, cuja visibilidade desse crescimento está consignado ao trabalho numa lógica produtiva da cultura do adulto.

Estas expectativas revelam as representações sociais dos adultos sobre a escola tornando-se mediadoras da forma de pensar e de agir que vão sendo transmitidas às crianças com vista à “formação de um habitus e do senso comum” (Perrenoud, 1995, p.57) na certeza de que esta maneira de ver a escola é a única possível, porque foi assim que a viveram já na sua infância fazendo-a interiorizar pelas novas gerações.

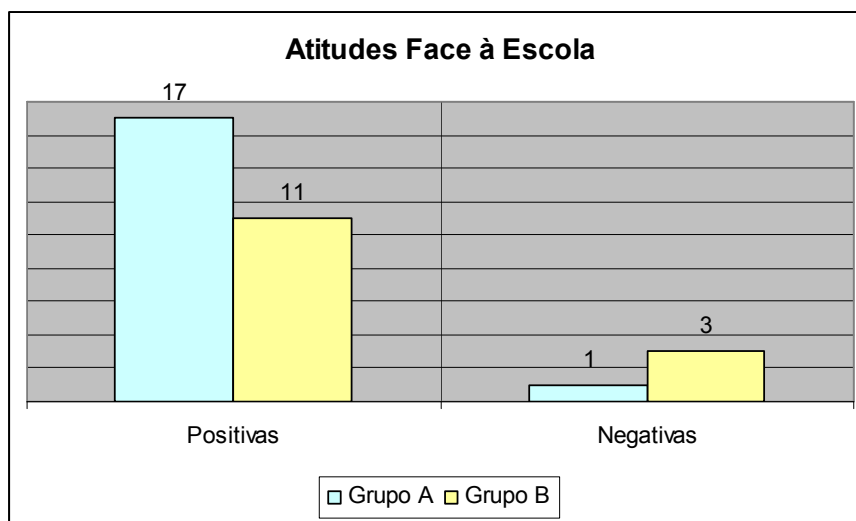
Os contornos desta realidade educativa leva-nos a considerar a socialização como transmissão de representações através da adesão da criança a valores, normas e crenças partilhadas pelos adultos, uma adesão, porém, que não deixa de assumir um carácter de subordinação da criança à lógica do adulto, num quadro de relações desiguais onde emerge a criança como objecto passivo da socialização (Ferreira, 2002).

Vimos de que forma os diferentes actores – pais, educadoras e crianças – representam os dois contextos educativos e de que modos influenciam a imagem sobre estas duas etapas – pré-escolar e escolar – notando-se que os sujeitos do nosso estudo os percebem como instituído de diferenças apesar da utilidade que lhe conferem. Tendo em conta este cenário representacional, pretendemos saber que atitudes apresentam as crianças na transição destes dois contextos educativos.

10 – Atitudes das Crianças de Transição Face à Escola

O conhecimento das atitudes das crianças face à escola é uma consequência directa das representações que estas apresentam sobre o jardim-de-infância e a escola e, neste sentido, a atitude constitui um balanço valorativo dessas representações conforme podemos verificar através da análise do gráfico 5:

GRÁFICO 5



Como podemos verificar, a maioria das crianças de ambos os grupos apresentam uma atitude positiva face ao 1º ciclo (87,50%), afirmando que querem ir para o 1º ano.

No entanto, existem quatro crianças que manifestam atitudes menos favoráveis (12,50%), rejeitando a entrada no 1º ano.

Para sabermos as razões das suas atitudes recorreremos aos seus discursos, escutando primeiro os motivos das crianças que rejeitam a transição.

Tu queres ir para o 1º ano? Porquê?	Se te dessem a escolher: queres continuar na pré ou ir para o 1º ano, que escolherias? Porquê?
<i>Não, não quero, porque lá não vou ter áreas. (Grupo A)</i>	<i>Quero ficar na pré. Porque eu gosto de tar na pré.</i>
<i>Não. Quia ficar com a (educadora). (Grupo B)</i>	<i>Se conseguisse escrever os números ia po 1º ano, senão conseguisse ficava na pré.</i>

<i>Não sei. *</i> (Grupo B)	<i>Queria ir para o 1º ano. Pra nada, gosto antes de ficar em casa.</i>
<i>Não. Quero ir pa minha avó. *</i> (Grupo B)	<i>Não quero ficar na pré, nem ir para o 1º ano. Porque sim.</i>

*Crianças que frequentam pela 1º vez o jardim-de infância.

A atitude negativa da criança do grupo A revela dificuldades em aceitar a transição devido às diferenças que marcam os dois contextos, sobretudo, pela inexistência de áreas e do tempo de brincar proporcionado pela pré. A oposição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo, manifestado ao longo do nosso estudo nas concepções dos sujeitos traduzem-se, deste modo, em atitudes negativas na criança face ao 1º ciclo.

Também três crianças do grupo B, apresentam dificuldades em aceitar a transição para o 1º ciclo, revelando, contudo, outros motivos.

Para uma destas crianças, também a concepção da oposição entre os dois contextos é relevante no seu discurso, a separação da educadora como elemento de afecto e de apoio é sobrevalorizado perante o professor que, como vimos anteriormente, personaliza as exigências da nova etapa, levando a criança transmitir o receio de insucesso nas futuras aquisições.

As outras duas crianças do grupo B, frequentam pela primeira vez o jardim-de-infância, manifestando, por isso, atitudes negativas face ao 1º ciclo e à institucionalização em geral. Este facto, leva-nos a afirmar a importância da educação pré-escolar desde os primeiros anos da infância no desenvolvimento global das crianças e, sobretudo, das atitudes face à escola.

Apesar destes casos, a maioria das crianças revelam atitudes positivas face ao 1º ciclo, cujos conteúdos passamos a analisar:

X – Atitudes Positivas das Crianças face ao 1º C.E.B.	Grupo A		Grupo B		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Para aprender	7	41,18	7	63,64	14	50,00
Para trabalhar	8	47,06	1	9,09	9	32,14
Outros	2	11,76	2	18,18	4	14,29

Verificamos que as crianças do grupo A revelam atitudes positivas face ao trabalho (47,06%) e às aprendizagens (41,18%) que o 1º ano lhes irá proporcionar.

Em oposição, as atitudes positivas das crianças do grupo B são explicadas, sobretudo pelas aprendizagens que aí irão realizar (63,64%), sendo que apenas uma das crianças revela atitudes positivas face ao trabalho (9,09%).

Também duas crianças em cada grupo apresentam outras justificações (14,29%) para as suas atitudes face ao 1º ano.

As explicações para as suas atitudes positivas são aqui registadas para uma melhor compreensão dos seus significados, porém, no intuito de nos apercebermos da firmeza destas atitudes a primeira questão é complementada com uma segunda questão:

GRUPO A	
Tu queres ir para o 1º ano? Porquê?	Se te dessem a escolher: queres continuar na pré ou ir para o 1º ano, que escolherias? Porquê?
<i>Sim. Porque eu quero trabalhar e fazer muitos testes.</i>	<i>Queria ir po 1º ano. Porque eu gosto de começar a ler de escrever.</i>
<i>Quero. Porque estou muito ansiosa por saber ler e escrever.</i>	<i>Ir pro 1º ano. Para aprender.</i>
<i>Sim. Porque gosto de trabalhar.</i>	<i>Ir pró 1º ano. Porque eu gosto de trabalhar.</i>
<i>Sim. Porque lá posso aprender coisas, posso ler, posso ler livros, posso ler uma história à mãe, ao pai e ao mano e posso ler aos meus primos bebés.</i>	<i>1º ano. Porque lá estou sempre a olhar pró livro, a fazer sempre muitas coisas e assim a professora nunca se vai zangar.</i>
<i>Quero. Tão, gosto muito de aprender a ler.</i>	<i>Queria ir po 1º ano. Porque na pré é só brincar, isso não é aprender.</i>
<i>Sim. Porque sim. Não quero falar mais.</i>	<i>Quia ficar na pré. (Não justifica, silenciosa baixa a cabeça)</i>
<i>Sim. Para trabalhar.</i>	<i>Ir para o 1º ano. Porque sim.</i>
<i>Sim. Porque temos que estudar. Pra mostrar à mana, ao pai e à mãe.</i>	<i>Quero ficar na pré, mas temos que mudar de sala.</i>
<i>Sim. Porque gosto de trabalhar nos livros.</i>	<i>Para o 1º ano. Porque gosto de trabalhar nos livros.</i>
<i>Sim. Porque vou aprender a ler e a escrever.</i>	<i>Ir po 1º ano. Pra aprender a ler.</i>
<i>Sim. Porque assim já podemos aprender muito.</i>	<i>Po 1º ano. Porque no 1º ano já podemos aprender muito mais.</i>
<i>Sim. Porque lá aprendemos as letras.</i>	<i>Ir para a pré. Porque assim podemos brincar, no 1º ano tem que se estudar.</i>
<i>Sim. Quero aprender mais coisas.</i>	<i>Ir po 1º ano. Porque os amigos também não vão ficar.</i>
<i>Quero. Para trabalhar.</i>	<i>Queria ir para o 1º ano. Porque lá trabalha-se muito. Para ser cozinheira e mãe.</i>

<i>Quero. Porque gosto muito de trabalhar no 1º ano.</i>	<i>Ir para o 1º ano. Porque quero trabalhar, quero aprender, pra quando chegar ao 4º ano já tenho as coisas aprendidas todas.</i>
<i>Sim. Quero trabalhar.</i>	<i>Ficar na pré. Para brincar.</i>
<i>Sim. Porque gosto de trabalhar.</i>	<i>Ir para o 1º ano. Para trabalhar. Não quero ficar na pré porque quero ser crescida.</i>

Este quadro (Grupo A) dá-nos uma visão dos sentimentos das crianças face ao 1º ciclo e que nem sempre correspondem a atitudes positivas. Verificamos que as respostas afirmativas das crianças são justificadas pela maioria das crianças por factores extrínsecos: pela necessidade de mostrar ao adulto, pela vontade de acompanhar os amigos e de serem crescidos. Atitudes positivas que são desmascaradas, em algumas crianças, perante a opção de contextos onde a experiência do brincar é mais forte que o estudar, onde a mudança de contexto se impõe, onde o silêncio se instala pelo fraco poder de argumentação. Quadro este semelhante ao quadro do grupo B:

GRUPO B	
Tu queres ir para o 1º ano? Porquê?	Se te dessem a escolher: queres continuar na pré ou ir para o 1º ano, que escolherias? Porquê?
<i>Queria ir já. Porque eu gosto.</i>	<i>Ir para o 1º ano. Porque gosto do 1º ano, assim trabalho mais, não quero sempre brincar.</i>
<i>Quero. Porque vai ser giro, podemos pintar. Eu só vi estudar, mas quando a M. e a A. tavam lá eu vi elas a pintarem.</i>	<i>Continuar na pré. Porque gosto mais de ficar na pré. Fazer desenhos.</i>
<i>Sim. Por causa que para sermos adultos e aprendermos para sermos adultos.</i>	<i>Ir po 1º ano. Por causa que podemos fazer muitas coisas, só que às vezes temos que estudar. Não quero ficar na pré porque quero ser crescido.</i>
<i>Quero. Porque eu gosto de aprender.</i>	<i>Quero ir pró 1º ano. Porque eu quero aprender mais.</i>
<i>Sim. Para aprender.</i>	<i>Ir pró 1º ano. Pra aprender. Não quero ficar na pré porque quero ser crescido.</i>
<i>Sim. Porque eu quero aprender tudo e ser crescido.</i>	<i>Era para o 1º ano. Porque apetece-me passar de ano e pois ser crescido e pois andar aí passar todos, todos, o 1º, 2º, 3º, 4º ano.</i>
<i>Sim. Porque sim. É pa aprender a fazer coisas.</i>	<i>Queria ficar na pré. Porque a pré é mais gira. Os trabalhos que fazíamos aqui na pré.</i>
<i>Quero. Porque gosto muito de aprender.</i>	<i>Queria ir pró 1º ano. Porque eu não posso ficar na pré, não podemos tar até com muitos anos, com qu..., com oito anos.</i>

<i>Sim. Pra aprender a escrever.</i>	<i>1º ano. Quero escrever.</i>
<i>Quero. Porque gosto. Trabalhar e crescer e depois portar bem e escrever a,b,c,g,k,l,d,a,u,o,g,rg,c,h,c.</i>	<i>Po 1º ano. Porque eu já sou velha pa fica na pré.</i>
<i>Quero. Porque tenho lá os amigos.</i>	<i>Quero ir pró 1º ano. Trabalhar com os amigos.</i>

Numa análise global verificamos que as crianças seguem as expectativas dos pais e das educadoras utilizando nos seus discursos as mesmas razões que os adultos utilizam para incentivar as crianças na transição para o 1º C.E.B. – o aprender e o crescer.

É neste sentido que Perrenoud (Idem, pp.61 e 62) afirma que decididamente, “a aprendizagem do senso comum faz parte da aprendizagem do ofício de aluno”, uma aprendizagem que verificamos já se realiza no pré-escolar onde a criança “adquire os saberes e o saber fazer, os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes que farão dele o perfeito “indígena” da organização escolar, ou que pelo menos, lhe permitirão sobreviver nesse meio sem excessivas frustrações, e até viver bem, porque percebeu as regras do jogo.”

No entanto, as atitudes positivas que as crianças apresentam face à escola, não significam que elas sejam receptoras passivas, acríticas e reprodutivas das representações dos adultos, mas pelo contrário, elas são capazes de apresentar uma reacção crítica ao que lhes é imposto pelos adultos quando se conseguem desprender das amarras do poder do adulto que lhes silencia as vozes:

M.: (No 1º ano) Vamos ter que fazer trabalhos e eu não gosto nada.

R.: E não podemos brincar em casa porque temos que fazer os trabalhos de casa.

M.: E eu não gosto (zangada).

R.: E aqui (na pré) não preciso fazer os trabalhos de casa.

A.: Eu também não, vou logo po meu quarto brincar.

R.: Aqui é muito mais divertido do que lá no 1º ano.

M.: Eu não quero ir para o 1º ano.

A. e R. riem-se.

Inv. Porquê?

M.: Eu não gosto.

A.: Mas vais, tens que ir.

Diálogo com as crianças do Grupo A Notas de Campo – 3 de Maio de 2004

A relação com a escola não é positiva para a totalidade das crianças e, neste caso em que as crianças assumem em voz alta a sua negação, a obrigação é a resposta dada pelas restantes crianças que assim silenciam as suas ansiedades, porque “chegou o dia em que lhe foi dito: - É preciso ir para a escola. Todos os meninos vão. Para se transformarem em gente. Deixar as coisas de criança. Em cada criança brincante dorme um adulto produtivo. É preciso que o adulto produtivo devore a criança inútil. E assim aconteceu. Há certos golpes do destino contra os quais é inútil lutar (...)” (Alves, 2002, p.38).

CONCLUSÕES

Finalizamos este estudo cujo objectivo principal foi dar a conhecer de que modo é dado a viver à criança de transição a última etapa da educação pré-escolar e as consequências a nível de representações e atitudes face ao 1º ciclo.

Consideramos que os dados recolhidos nos possibilitaram responder às questões inicialmente formuladas que agora expomos de forma conclusiva, permitindo-nos tecer algumas considerações.

A educação pré-escolar tem ao longo do percurso da criança adquirido funções distintas o que caracteriza os recortes etários ao longo do seu desenvolvimento (Sarmiento & Pinto, 1997). Verificamos que a educação pré-escolar é representada pelos diferentes sujeitos como um local de brincadeira e de trabalho, sendo o brincar aceite nos primeiros anos de frequência como promotores, sobretudo, da socialização das crianças na relação umas com as outras. No entanto, no último ano o trabalho impõe-se com vista à preparação para o 1º ciclo e, por isso, o brincar, ainda permitido nesta etapa, surge depois do trabalho com vista à habituação a uma estrutura educativa idêntica à da escola de modo a evitar choques e facilitar a adaptação das crianças a um novo contexto escolar que é percebido por todos como distinto em muitos aspectos. Deste modo, há quem entenda que as diferenças devem ser diluídas e tornar o último ano da primeira infância uma pré-aprendizagem através do brincar às escolas onde as crianças fazem de conta que são crescidos, porque já fazem os que os mais velhos fazem nas salas do 1º ciclo. A institucionalização da infância tem, assim, por pano de fundo as mudanças nas funções conferidas à educação pré-escolar que se desloca de um tempo de espera e de lazer, para outro eixo correspondente a um processo de socialização, de preparação escolar e de desenvolvimento intelectual (Chamboredon & Prevot, 1982).

É neste sentido que, aliada às funções do jardim-de-infância, a imagem da educadora continua marcada por uma dupla visão. Por um lado, aliada a uma forte tradição de guarda e entretenimento, a imagem da educadora é representada por concepções maternais que contribuem para colocar em segundo plano a necessidade de planear, registar e avaliar o currículo desenvolvido; por outro lado, as expectativas sociais sobre o sucesso das crianças na escola exigem práticas escolarizantes que aproximam os educadores de infância dos profissionais de outros níveis educativos. Embora as Orientações Curriculares refiram que não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, apreendemos do

nosso estudo que essa tendência está presente, ainda mais, quando as salas do 1º ciclo estão ali mesmo ao lado.

Se relemos de novo as Orientações Curriculares, elas são promotoras dessa tendência ao afirmarem que os educadores devem ser conhecedores das expectativas sociais quanto ao que as crianças devem saber num determinado momento da sua evolução com vista a promover o sucesso educativo.

Verificamos no nosso estudo que as educadoras possuem o conhecimento das expectativas sociais, embora o resultado dessas pressões não se reflectam do mesmo modo nas práticas das duas educadoras que, como vimos, apresentam estilos educativos distintos. Além das suas diferenças individuais, as suas diferenças culturais resultam em diferentes visões sobre a criança e a educação reflectindo-se nas suas práticas educativas essas mesmas concepções. Ao longo da nossa pesquisa, as práticas observadas e os discursos em entrevista das educadoras, revelaram-nos as diferentes concepções sobre a criança de transição, enquanto que para a educadora A, a criança é vista sobretudo como um ser que necessita de preparação tendo em conta o seu futuro escolar, a educadora B revela a imagem da criança como um ser que necessita de viver plenamente o ‘aqui e agora’ sem estar sujeita a constrangimentos e a pressões escolares. Estas duas visões, sobre a criança, traduzem as concepções que as educadoras têm sobre a educação e que se exprimem na utilidade e na especificidade que cada uma atribui à educação pré-escolar, sendo esta dualidade patente nos discursos dos pais e das crianças de ambos os grupos na descrição dos currículos.

No entanto, a análise das representações dos pais sobre a educação das crianças nesta etapa revela uma visão tradicional, insistindo na importância da aprendizagem formal e do conformismo das crianças às normas escolares. Neste sentido, a invisibilidade de estratégias mais lúdicas nesta etapa torna-se patente nas concepções dos pais sobre a educação dos seus filhos que como vimos pertencem a um estatuto sócio-económico médio alto, o que vem contrariar as referências de Perrenoud (1974) quanto à relação nível de educação/posição social dos pais e funções da educação pré-escolar. Deste modo, os dados recolhidos na presente investigação demonstram que nos pais a representação das funções da Educação Pré-Escolar se inserem no paradigma de utilidade ao darem primazia à preparação para a escolaridade obrigatória. Representações que apresentam uma maior estabilidade nos discursos dos pais do grupo A, sendo que os pais do grupo B reconhecem o jogo como a metodologia mais

adequada para o desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos tendo em conta as necessidades e interesses das crianças nesta etapa.

Assim sendo, a tendência para a homogeneidade das representações sociais dos sujeitos são resultado das interações sociais e comunicações entre pais, crianças e educadoras, fazendo intervir na elaboração dessas representações um conjunto de ideias, valores e modelos do seu grupo de pertença (cf. Capítulo IV).

O conjunto de informações que os pais dispõem sobre a realidade educativa constitui um dos elementos mais importante dos conteúdos das representações (Santiago, 1996), por isso, a comunicação e a qualidade de experiências educativas pelos sujeitos constituem as fontes de informação mais importantes na interpretação da realidade educativa. Neste sentido, a ausência de informação, leva os pais a sobrevalorizar os elementos que lhe são mais familiares, isto é, elementos interiorizados ou ancorados durante a sua própria trajetória escolar e que continuam a servir como guias de conhecimento e de comunicação com os outros, espelhando várias identidades sociais no interior da escola.

Embora as representações dos sujeitos se reportem às práticas dos sujeitos, assim como à sua história pessoal, constatamos no nosso estudo vestígios das ideologias seculares, concordando, por isso, com Santiago (Idem, p.75) de que “as representações sociais na sua génese, emergem sempre em referência a sistema de valores, de normas e de ideologias que as antecedem e marcam do ponto de vista social. Poder-se-à então supor, que o seu lugar de produção se situa entre as instâncias mais gerais de influência, de ordem sócio-cultural, e o construto cognitivo e afectivo (...)”

Para comprovarmos este facto, impõe-se a leitura de um excerto que marca a ideologia de um tempo longínquo e que, no entanto, não deixa de estar presente nas representações de muitos dos sujeitos do nosso estudo:

Criaram-se as escolas infantis, que servem de preparação às escolas primárias e oferecem um excelente recurso às mães que ficam tranquilas sobre a sorte do entesinho que estremece, porque ali vivem em boas condições higiénicas, é feliz, adquire a instrução necessária (...) É, necessariamente, a escola infantil o lugar mais apropriado para desenvolver a criança, física, moral e intelectualmente, devendo, sujeitá-la, todavia, a um certo regime que lhe vá formando o espírito ao mesmo tempo que o corpo e o coração, habilitando-a assim a poder entrar na escola primária já com a inteligência desenvolvida, já afeita a uma certa regularidade escolar, não desconhecendo a superioridade do professor, a convivência dos condiscípulos e podendo até levar já sabido os primeiros rudimentos da leitura, escrita, contar e desenho.

(Conferências Pedagógicas do Porto em 1884, cit. por Gomes, 1986, pp.178-179)

Pode-se pensar que somos desproporcionados nestas críticas, porém, o presente estudo mostra que corremos o risco de tornarmos a educação de infância uma pré-escolarização das crianças, como no período da Primeira República, singular período histórico que enfatiza a utilidade desta etapa na preparação para a escola (cf. Capítulo I). Este quadro só pode ser banido das mentes dos indivíduos se houver condições para a transformação e actualização dessas representações, o que passa necessariamente pelo acesso às várias fontes de informação e pela qualidade das interações num projecto de reconstrução da Escola.

Apesar das perspectivas utilitaristas que impregnam algumas práticas e discursos dos adultos, esta etapa ainda é considerada como um espaço lúdico, ao contrário da escola que, nas representações dos sujeitos, o lúdico é completamente banido para ser preenchido pela obrigação e o esforço do exercício do ofício de aluno a tempo inteiro (Plaisance, 1986). Esta concepção tem marcado a visão dos dois contextos de forma tradicional, acentuando as suas diferenças ao se considerar a educação pré-escolar como um espaço de brincadeira e um tempo de espera e a escola um tempo de trabalho e de produtividade.

A diferença dos contextos tem sido a principal razão para a dificuldade de estabelecer uma articulação entre níveis educativos e, apesar, de alguns se mostrarem preocupados com esta problemática a favor da criança, damos conta que continuamos a viver as mesmas dificuldades para estabelecer a continuidade educativa. A análise dos dados obtidos revela a ausência de uma verdadeira articulação, decorrente de um fraco empenhamento nas três áreas promotoras da continuidade educativa (cf. Capítulo II) em parte pela valorização da utilidade da educação pré-escolar que se concretiza na submissão do jardim-de-infância à escola e aos seus métodos. Uma realidade que ganha força no Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (PEDEPE) quando refere que a articulação de toda a educação básica se concretiza aproximando a educação pré-escolar do 1º ciclo do Ensino Básico. Porém, os custos desta articulação tornam-se elevados para as crianças que trocam o seu “ofício de ser criança” pela aprendizagem imposta do “ofício de aluno”.

A família e as educadoras, como os agentes de socialização mais significativos na vida da criança, são determinantes na formação das representações sociais das crianças sobre as duas etapas educativas, imagens que se constroem no contexto familiar e, também, no contexto institucional, não apenas através do currículo formal constituído pelos objectivos e conteúdos claramente explicitados, mas também pelo currículo oculto e que

se refere às experiências efectivamente realizadas mas não explicitadas, como seja os estilos de aprendizagem praticados, as representações sobre o que deve ser a educação pré-escolar e o que se pretende da criança nesta etapa.

Em função desta socialização por parte dos adultos, as crianças apresentam concepções comuns quanto às finalidades do pré-escolar, notando-se nos seus discursos a perspectiva dos adultos sobre a utilidade desta etapa para a vida escolar. Adaptando-se às obrigações e constrangimentos de uma pré-escolarização, as crianças manifestam uma autêntica homogeneização das atitudes face à escola, vivendo na expectativa e no desejo de ser aceite e aprovada nas suas capacidades pelos adultos (Lecacheur, 1981).

A convergência das representações dos adultos e crianças são, deste modo, resultado das interacções estabelecidas entre os sujeitos através das quais as ideologias e valores são transmitidos quer pela “vivência das crianças e os tipos de explicações ou de interpretações fornecidos pelo círculo familiar e escolar. A criança impregna-se do que vê e do que se lhe diz.” (Luçart, 1978, p.130).

Perante as constantes influências exteriores, a criança sabe o que esperam de si e cria um mecanismo de antecipação perante as expectativas dos pais e dos educadores. Deste modo, entendemos que as atitudes positivas das crianças perante as situações educativas não correspondem necessariamente a uma avaliação positiva sobre a nova etapa, mas sim a uma reprodução dos modelos representacionais do grupo de pertença, apresentando nas suas respostas um conformismo ao que lhes é exigido com vista a manter a comunicação com os outros e de serem aceites socialmente (Moscovici, 2004). Este facto terá forçosamente de nos levar a reflectir sobre a forma como nos relacionamos com os nossos filhos, com as nossas crianças, o que nos remete para uma “pedagogia de relacionamentos” que toma a criança como co-construtora de conhecimentos e uma “pedagogia do ouvir” que escuta as ideias, as perguntas e as respostas das crianças (Dahlberg, Moss & Pence, 2003). É a partir do conhecimento das suas percepções e representações que será possível pensar e planear as transições das crianças de modo a evitar conformismos e atitudes negativas face à escola.

A ênfase colocada no comportamento e saberes, com vista a facilitar a transição das crianças para a escola, despreza os sentimentos das crianças face à nova etapa, limitando-se a transmitir-lhes informações e experiências sobre a futura etapa escolar. Neste sentido, o jardim-de-infância corre o risco de se tornar ele próprio numa escola que determina a estrutura e os conteúdos do pensamento das crianças, na medida em que, como afirma Perrenoud (1995, pp.61-64): “As experiências anteriores à primeira

escolarização preparam em parte a vida neste meio (...) é evidente que a Escola atribui mais valor à ordem e ao esforço que ao espírito crítico ou à criatividade, podendo até abster-se destas últimas aprendizagens e acomodar-se muito bem a alunos dóceis e desprovidos de imaginação.” Razão pela qual muitos dos discursos se regem pelo que a Escola encomenda e, como tal, o trabalho, o silêncio e a postura constitui os códigos já assimilados pelas crianças antes da sua entrada na escola.

Assim sendo, as atitudes das crianças face à escola constituem o resultado do processo de socialização e, nesta perspectiva, “os mecanismos básicos da aquisição de atitudes são a imitação e o reforço” (Zabalza, 2000, p.35), situação que está patente nas mensagens dos adultos sobre a escola e o que é exigido às crianças nesta etapa, ganhando as atitudes um forte carácter heteronómico, ou seja, “influenciadas pelas pessoas que desempenham papéis significativos nas nossas vidas. Os pais são os principais agentes de socialização na infância e as atitudes que comunicam têm um efeito profundo e muitas vezes perene” (Neto, 1998, p.357).

Contudo, a transição da criança nem sempre é harmoniosa para a totalidade das crianças e, se há uma criança que nos revela atitudes negativas face à escola é porque necessitamos de questionar as práticas desenvolvidas e de incluir o diálogo sobre as suas representações, os seus sentimentos face ao que lhes é dado a vivenciar, um diálogo que toma em conta a condição da criança como sujeito de direitos, entre os quais, o de participação (cf. Capítulo III).

As atitudes como uma das condições que facilitam a transição das crianças, e para nós a mais importante, entendemos que deve ser por elas que devemos começar, interessarmo-nos pelo que pensam e dizem as crianças com vista ao conhecimento das atitudes já adquiridas. A função educativa não deve cingir-se à inscrição de conhecimentos, habilidades e valores culturais como se a criança fosse tábua rasa, a criança é portadora de um conjunto de representações sociais e de atitudes que devem ser tomadas em conta quer pelos pais quer pelos educadores. O desconhecimento dos sentimentos das crianças conduz a que se corra o risco de enveredar por um caminho oposto àquele que todos nós evitamos que é de criar atitudes negativas face à escola aquando da transição das crianças.

Apesar dos pais e educadoras demonstrarem uma preocupação quanto à transição das crianças, os dados recolhidos demonstram que as estratégias adoptadas não constituem pontes seguras para o estabelecimento de uma continuidade educativa entre os dois níveis.

Na perspectiva dos pais a transição foi facilitada pela sua dimensão estrutural considerando o espaço físico um aspecto que aproxima as crianças do 1º ciclo, porém, a continuidade opõe-se à mera contiguidade de contextos. A contiguidade de contextos é um factor que poderá promover a continuidade educativa se estiver presente a ideia de conexão entre os diversos contextos de vida das crianças, a ideia de globalidade entre os diversos agentes da escola e a ideia de progressão no desenvolvimento das crianças.

No entanto, relativamente à ligação da escola à família, os dados apontam para uma ausência de participação dos pais nos projectos educativos da escola e na discussão da educação para os seus filhos, eles são sobretudo ouvintes das informações ou recados das educadoras sobre as actividades realizadas no jardim-de-infância e do desenvolvimento das crianças. Assim sendo, a complementaridade entre profissionais de educação e a família torna-se um tema sem efeitos devido à indisponibilidade dos pais que deixam nas mãos dos educadores a tarefa de educar e devido ao conformismo destes em aceitar a inércia da vida moderna que afasta e isola o indivíduo numa comunidade onde a educação das crianças deveria pertencer a todos. A mudança das práticas e deixar entrar a família e, a comunidade, significa uma mais valia para a escola que passa a usufruir de mais recursos, tornando-se uma escola de vida, mas também para a família que torna-se conhecedora do que é verdadeiramente a educação pré-escolar e como os seus filhos aprendem e se desenvolvem tornando-se para ela própria um recurso de formação dos pais que participam nos projectos desenvolvidos pela escola. É justamente na interacção mútua que a escola e a famílias se enriquecem e, como consequência, as crianças são quem mais têm a beneficiar deste relacionamento.

Do mesmo modo, a comunicação entre educadores e professores está ausente na vida escolar, sendo que esta limita-se sobretudo em espaços e tempos que proporcionam o seu encontro informal ou em encontros formais onde a troca de experiências e a construção de projectos comuns está ausente. Esta ausência de planificação e avaliação das práticas manifesta-se também entre educadoras que trabalham de forma isolada manifestando-se mesmo em formas de trabalhar distintas, que realizam projectos individuais sem ter em conta os contextos que lhe são próximos, significando uma ruptura dentro da mesma escola. Esta realidade nega a educação das crianças em contextos mais alargados confinando-a apenas ao contexto de sala e, neste sentido, renega-se a sua condição como ser social.

Como já o afirmámos, a história da educação de infância revelou-nos o quanto foi difícil estabelecer uma articulação entre os primeiros níveis educativos, dificuldade que se

mantém até aos nossos dias apesar das investigações e teorizações sobre esta temática. Dificuldade, quanto a nós, devido à falta de esforços colectivos na implementação de inovações curriculares que possam banir o comodismo imposto pelas tradições. Para virar esta panorâmica, a formação deverá ser objecto de uma atenção particular, não se limitando à aquisição de determinados saberes e saberes fazer necessários ao desempenho dos profissionais apenas no contexto de sala de aula.

A formação inicial e contínua é um dos caminhos para despertar e desenvolver nos profissionais uma cultura de inovação com vista ao desenvolvimento de práticas de qualidade e, neste caso, de uma prática que contemple a continuidade nas dimensões curricular, organizacional e profissional. (Zabalza, 2004).

Todos nós sabemos e concordamos, seguramente, que em qualquer profissão a qualidade das práticas depende, em muito, da existência de possibilidades de aumentar e actualizar os seus conhecimentos para benefício próprio e daqueles para quem exerce a sua missão.

Esta ideia pressupõe adoptar uma perspectiva de educação permanente e aceitar os outros com os seus saberes e contribuir com os nossos numa partilha educativa num modelo de auto e hetero-formação, onde a experiência tenha um lugar de destaque e seja investida, individual e colectivamente, de reflexão, análise e crítica, no sentido da reformulação e adequação das práticas. Este aspecto passa necessariamente pelo enraizamento da comunicação entre profissionais que deve principiar nas escolas de formação inicial com vista a desenvolver desde sempre nos futuros docentes uma atitude aberta e inovadora das suas práticas educativas. Para tal, é necessário investir mais na formação de educadores e professores, preparando-os para o processo de transição entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo. A ligação entre os cursos ao longo da caminhada académica (quer a nível das disciplinas teóricas quer a nível dos estágios) torna-se essencial, permitindo, assim, a troca de experiências e de ideias no intuito de aprofundar o conhecimento sobre cada um dos níveis e visar a cooperação para uma educação de qualidade para benefício das crianças de que são responsáveis.

Outro aspecto, que pode concorrer para a comunicação entre docentes passa naturalmente pela formação contínua e círculos de estudos, cujos temas dizem respeito à educação e ao desenvolvimento das crianças, mas muitas vezes direccionados para os docentes de determinado nível educativo. Para tal, há que chamar a atenção das escolas de formação de educadores e professores com vista a proporcionar uma continuidade da formação inicial na perspectiva de que o saber não pode ser adquirido numa única etapa.

Devemos, ainda, considerar que a educação da infância é resultado das ideias que os adultos têm sobre a infância (quer do senso comum, quer das teorias elaboradas em contextos de investigação) condicionando as atitudes e as práticas dos adultos para com as crianças. Neste sentido, ao longo da história encontramos diferentes imagens sociais sobre a infância, sendo patente neste estudo “a imagem da criança-aluno” (Sarmiento, 1999). É preciso romper com as perspectivas da Psicologia do Desenvolvimento que dão uma visão da criança isolada ao enfatizarem a natureza da criança, considerada como objecto de cuidados, e não a sua condição como sujeito social. A ênfase nas etapas ou níveis de desenvolvimento têm dirigido as práticas educativas e o que as crianças devem aprender e desenvolver em cada fase da sua vida, considerando-a como tábua rasa ou futuro aluno.

A ruptura com a visão adultocêntrica pressupõe uma mudança de atitude e o reconhecimento da necessidade de sabermos mais sobre as crianças e o que elas sabem sobre o nosso mundo adulto, para tal, deixemos as crianças falar e escutemos o que elas têm para nos dizer mesmo que nos revelem realidades que muitas vezes não se quer ver. Este foi o nosso objectivo, escutar o que pensam e sentem as crianças dentro do novo paradigma do Sociologia da Infância, porém, temos consciência das limitações deste estudo e do seu carácter particular. A nossa presença como adulto e vinculada à imagem de educadora constituiu um factor comprometedor da riqueza e da diversidade das falas da criança que facilmente age ou responde, não necessariamente o que pensa, mas o que imagina que o adulto espera ver e ouvir dela.

No entanto, parece-nos defensável a sua validade atendendo aos resultados que obtivemos e que, com certeza, serão semelhantes ou distintos caso fossem realizados noutros contextos, mas o que pretendemos foi alertar para as consequências das práticas educativas e dos discursos que concorrem para a formação das representações e atitudes das crianças nesta etapa, podendo ser constrangedoras de uma transição que todos queremos que seja realizada sem receios, mas com a confiança de que aprender não é um caminho que se faz isoladamente e sim com a participação de todos os sujeitos de uma comunidade, inclusive, as crianças.

BIBLIOGRAFIA

Alcântara, J. (1990). *Como Educar as Atitudes. Atitudes: Que são? Cultivar quais? Como se Educam? Estratégias e Planificação para a sua Formação*. Lisboa:Plátano.

Almeida, A. (2000). Olhares sobre a Infância: Pistas para a mudança. In *Actas do Congresso Internacional: Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Alves, R. (2002) *Histórias Maravilhosas de Quem Gosta de Ensinar*. Porto: ASA.

Ajzen, I. e Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. London: Prentice-Hall International, Inc.

Argos, J. (1998). Escuela Infantil y EscuelaPrimária: Entre la Continuidad y el Descontento. In Cármen Sáinz e Javier Argos (coord.) *Educación Infantil: Contenidos, Procesos y Experiencias*. (pp.287-305). Madrid: Narcea.

Bairrão et. al. (1990). *Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com Idade Inferior a Seis Anos*. Lisboa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bairrão, J.et al. (1986). Atitudes e Representações em Educação Pré-Escolar. *Análise Psicológica*. 1 (V), 91-104.

Bairrão, J. (1997). Educação Pré-Escolar. In *Estudos Temáticos*. Vol. II, (pp.19-105). Lisboa: F.S.E., D.A.P.P., G.G.F.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. 3ª ed. Lisboa : Edições 70.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Cardona, M.J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Cerisara, A. (2004). Em Busca do Ponto de Vista das Crianças nas Pesquisas Educacionais: Primeiras Aproximações. In Manuel J. Sarmiento e Ana Beatriz Cerisara (org.) *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. (pp. 35-54). Porto: ASA.

Chamboredon, J.C. e Prévot, J. (1982). O Ofício de Criança. In Sérgio Grácio e Stephen Stoer (org.) *Sociologia da Educação II: A Construção Social das Práticas Educativas*. (pp. 51-77). Lisboa: Livros Horizonte.

Chombart de Lauwe e Feuerhahn (1997). La Représentation Sociale dans le Domaine de l'Enfance. In Denise Jodelet (dir.) *Les Représentations Sociales*. 5ªed. Paris: PUF.

Conselho Nacional de Educação (1994). *A Educação Pré-Escolar em Portugal. Pareceres e Recomendações 1994*. I Volume. Lisboa: Ministério da Educação.

Correia, I. (1981). Educação Pré-Escolar. In Manuel Silva e M. Isabel Tamen (coord) *Sistema de Ensino em Portugal*. (pp.145-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Corsaro, W. (2002). A Reprodução Interpretativa no Brincar ao Faz-de-Conta das Crianças. In Stephen Stoer (dir.) *Educação Sociedade e Culturas*. (pp.113-134) Porto: Afrontamento.

Dahlberg, G; Moss, P. e Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas Pós-Modernas*. Porto Alegre: ARTMED.

Davies, D. et al. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

De Ketele, J. e Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

DEB (1994). *Jardim de Infância/ Família: Uma Abordagem Interactiva*. Lisboa: Ministério da Educação.

DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

DEB (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

DEB (2002). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo*. 3ªed. Lisboa: Ministério da Educação da Educação.

Doise, W. (1997). *Attitudes et Représentations Sociales*. In Denise Jodelet (dir.) *Les Représentations Sociales*. 5ªed.Paris: PUF.

Diogo, J.M. (1998). *Parceria Escola-Família: A Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.

Durkheim, E. (s/d). *Sociedade, Educação e Moral*. Porto: Rés Ed.

Duveen, G. (2003). *Crianças enquanto Actores Sociais: As Representações Sociais em Desenvolvimento*. In Pedrinho Guareschi e Sandra Jovchelovitch (org.) *Textos em Representações Sociais*. (pp. 261-293) 8ª ed. Petrópolis: Vozes.

EURYDICE (1997). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia: Política e Ofertas Actuais*. Lisboa DEP- ME.

Evans, K. (1970). *L'Action Pédagogique sur les Attitudes et les Intérêts*. Paris : ESF.

Ferreira, M. (2000). *Salvar Corpos, Forjar a Razão: Contributo para uma Análise Crítica da Criança e da Infância como Construção Social em Portugal: 1880-1940*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.

Ferreira, M. (2002). *A Gente Aqui o que Gosta Mais é de Brincar com os Outros Meninos*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Tese de Doutoramento policopiado).

Florin, A. (1987). Les Représentations Infantines de l'École : Etude Exploratoire de Quelques Aspects. *Revue Française de Pédagogie*. 81, 31-42.

Formosinho, J. (1994). *Pareceres e Recomendações 1994. I Volume. A Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: C.N.E.

Formosinho, J. (1998). Prefácio. In Júlia Oliveira-Formosinho (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 2º ed. Porto: Porto Editora.

Gilly, M. (1980). *Maître-Élève: Rôles Institutionnels et Représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.

Gomes, A. (1988). Perspectivas da Educação Pré-Escolar. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo. *Proposta Global de Reforma*. (pp. 203-214). Lisboa: Ministério da Educação.

Gomes, J.F. (1986). *A Educação Infantil em Portugal*. 2ªed. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Gomes, J. F. (1986). *Novos Estudos de História e de Pedagogia*. Coimbra: Almedina.

Grácio, M. L. (1997). Representações de Educadores de Infância do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o Papel do Jardim-de-Infância e Escola Primária e sobre a Criança enquanto Aluno. In Margarida A. Martins (ed.) *Actas X Colóquio de Psicologia Aplicada: Educação Pré-Escolar – Modelos, Investigação e Práticas Educativas*. Lisboa. ISPA.

Graue, E. e Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teoria, Método e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hamido, G. (1996). *(Re) Pensar o Ensino para Ensinar a Pensar*. Coimbra: Tese de Mestrado Psicologia. Universidade de Coimbra.

Homem, M.L. (2002). *O Jardim de Infância e a Família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Iturra, R. (1997). *O Imaginário das Crianças: Os Silêncios da Cultura Oral*. Lisboa: Fim de Século.

James, A. e Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press.

Jobin e Souza, S. (1999). Re-Significando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma Contribuição Crítica à Pesquisa da Infância. In Sónia Kramer e Maria Isabel Leite (org.) *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. (pp.39-55). 4ª ed. Campinas: Papirus.

Jodelet, D. (1989). Representation Sociale: Un Domaine en Expansion. In Jodelet, D. (org.) *Les Représentations Sociales*. Paris : PUF.

Kramer, S. (1999). Pesquisando Infância e Educação: Um Encontro com Walter Benjamin. In Sónia Kramer e Maria Isabel Leite (org.) *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. (pp. 13-38). 4ª ed. Campinas: Papirus.

Lecacheur, M. (1981). La Maîtresse d'École Maternelle à Travers les Jugements de ses Élèves. *Bulletin de Psychologie*. 353, 221- 227.

Lewy, A. (1985). School Attitudes: General. In Húsen e Postlethwaite (ed.) *The International Encyclopedia of Education*. (p.4408-4411). Oxford: Pergamon.

Lima, L. (2002). Atitudes: Estrutura e Mudança. In Jorge Vala et al (coord.) *Psicologia Social*. 5ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lino, D. (1998). *A Transição entre os Dois Primeiros Níveis de Educação Básica Perspectivada através da Utilização do Espaço e dos Materiais*. Braga: Universidade do Minho.

- Lisboa, I. (1936). A Adaptação à Escolaridade. In *Escola Portuguesa: Boletim do Ensino Primário Oficial*. Ano II, Nº 100. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Primário. pp. 1-2.
- Lurçat, L. (1978). *Insucesso e Desinteresse na Escola Primária*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Marques, R. (1997). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*. 7ªed. Porto: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Presença.
- Mialaret, G. (1976). *A Educação Pré-Escolar no Mundo*. Lisboa: Moraes Editores.
- Macedo, V. (1973). *A Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: M.E.N., p.185-716.
- Morissette, D. e Gingras, M. (1999). *Como Ensinar Atitudes: Planificar, Intervir, Avaliar*. 2ªed. Porto: ASA.
- Moscovici, S. (1976). *La Psychanalyse son Image et son Public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (2004). *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Nabuco, M.E. (1992) Transição de Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Inovação*. 5 (1), 81-93.
- Nabuco, M.E. e Lobo, M.M. (1997) Articulação entre o Jardim-de-Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico (Um Estudo Comparativo) *Saber Educar*. Nº 2, pp.31-41. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social*. Volume I. Lisboa: Universidade Aberta.

Neves, M.C E Martins, M.A. (1994). *Descobrendo a Linguagem Escrita: Uma Experiência de Aprendizagem da Leitura e da Escrita numa Escola de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.

Niza, S. (1998). Primário, Pré-Primário e Sociedade. In Helena Vaz da Silva (dir.) *Raiz e Utopia*. (pp. 206-207). Lisboa: Reedição.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In Júlia Oliveira-Formosinho (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp.51-92). 2º ed. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. e Lino, D. (2000). A Qualidade no Quotidiano do Jardim de Infância: As Perspectivas das Crianças. In Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (org.) *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. (pp.200-213). Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Oliveira-Formosinho, J.(2001). A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos Interacção Adulto/Criança. In Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (org.) *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. (pp.80-103). Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Patrício, M. (1992). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. 4ªed. Porto: Texto Editora.

Patrício, M. (1993). *A Educação em Portugal no Horizonte dos Anos 2000*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Pedro, I. e Mata, L.(1997). Jardim de Infância/Família, que relação? In *Educação Pré-Escolar Modelos, Investigação e Práticas Educativas: Actas X Colóquio de Psicologia e Educação*. (ed.) Margarida Martins. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Perrenoud, P. et al. (1974). L'École à Quatre Ans : D'une Nouvelle Image de l'Enfant à l'Éducation Compensatrice. *Cahiers du Service de la Recherche Sociologique*. 7, 109-114.

- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1926). *A Representação do Mundo na Criança*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Piaget, J. (1932). *Le Jugement Moral chez l'Enfant*. Paris. PUF.
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Piaget, J. (1990). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pinto, M. (1997). A Infância como Construção Social. In Pinto e Sarmiento (coord.) *As Crianças: Contextos e Identidades*. (pp.31-73). Braga: Centro de Estudos da Criança. U.M.
- Pires E. L. (1997). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e Comentários*. 3ª ed. Porto: Edições ASA
- Pires E.L. (1997). A Arquitectura do Sistema Escolar Português: Coerências e Incoerências de Ontem e de Hoje; Evolução dos Modos de Escolarização. In Bessa; Espada, Pires e Stavenhagen (org.) *Nos 10 Anos da Lei de Bases: Memórias e Projectos*. Porto: ASA.
- Pires, E.L. e Sarmiento, M.J. (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras: Celta.
- Planchard, E. (1966). *Trabalhos Preparatórios do Estatuto da Educação Nacional*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa.
- Plaisance, É. (1986). *L'Enfant, la Maternelle, la Société*. Paris : PUF.
- Reimão, C. (1994). Escola e Família: Uma Relação a Desenvolver. *Revista Brotéria*. 139, 445-459.

Reis, M.I. (1987). *Educação Pré-Escolar, Educação para a Infância, Educação para o Sucesso Académico*. Tese Mestrado Educação. Braga: Universidade do Minho.

Ribeiro A. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Porto: ASA.

Ribeiro E. (2004). Perspectivas em Torno do(s) Conceito(s) de Criança e suas Implicações Pedagógicas. *Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*. 6, 45-60.

Rodrigues, I. (1998). L'École Maternelle et l'École Élémentaire : Deux Institutions qui se Tournent les Dos ? In Albano Estrela et al. (org.) *Investigação e Reforma Educativa* (p.216-241) Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Santiago, R. (1997). *A Escola Representada pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sarmiento, M.J. e Pinto, M. (1997). As Crianças e a Infância: Definindo Conceitos, Delimitando o Campo. In Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmiento, (coord.) *As Crianças: Contextos e Identidades*. (pp. 8-30). Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Sarmiento, M.J. (1999). As Crianças, o Trabalho, a Economia e o Desenvolvimento Social. In Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmiento, (coord.) *Saberes Sobre as Crianças – Para uma Bibliografia sobre a infância e as Crianças em Portugal (1974-1998)*. (pp.139-155). Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Sarmiento, M. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In Manuel J. Sarmiento e Ana Beatriz Cerisara (org.) *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. (pp.9-34). Porto: ASA.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, I. L. (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, I.L. (1991). Uma Experiência no Âmbito da Formação de Educadores de Infância. In *Formação de Professores por Competências: Projecto Foco*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, I.L. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar. In *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. (pp.89-122). Lisboa: DEB M.E.

Silva, I. L. (2000). Perspectivas de Educação Pré-Escolar: Da Socialização à Educação para a Cidadania. In: *Actas do Congresso Internacional: Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. II Volume, (pp. 146-154). Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Simões, M. C. (1984). De Levy-Bruhl a Piaget: Notas Breves sobre a Assimilação Criança-Primitivo. *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XVIII. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Sirota, R. (1998). L'Emergence d'une Sociologie de l'Enfance : Evolution de l'Objet, Évolution du Regard. Education et Sociétés. *Revue Internationale de Sociologie de l'Education*. 2, pp.9-34.

Spodek, B. e Brown, P.C. (1998). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma perspectiva histórica. In Júlia Oliveira Formosinho (org.) *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância*. (pp. 13-50). 2º ed. Porto: Porto Editora.

Vala, J. (2002). Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. In Vala e Monteiro (coord.) *Psicologia Social*. (pp.457-502). 5ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vilarinho, M.E. (2000a). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vilarinho, M.E. (2000b). As Crianças na Formulação das Políticas Educativas para a Infância. In *Actas do Congresso Internacional: Os Mundos Sociais e Culturais da*

Infância. III Volume, (pp.486-492). Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Vygotsky, L.S. (1991). *A Formação Social da Mente*. 4ª ed. São Paulo : Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (2001). *Pensamento e Linguagem*. V.N. Gaia: Estratégias Criativas.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED.

Zabalza, M. (2004). Práticas Educativas en la Educación Infantil: Transversalidad y transiciones. *Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*. 6, 7-26.

Zabalza, M. (2000). O Discurso Didático sobre Atitudes e Valores no Ensino. In Felipe Trillo (coord.). *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.

Zão, M.E.V. e Seabra, T. (1999). As Crianças na Escola: Presença, Resultados e Representações. In Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmiento (coord.) *Saberes Sobre as Crianças: Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. (pp.25-53). Minho: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

Lei nº 5/73 de 25 de Julho – Reforma “Veiga Simão”

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei nº 542/79 – Estatuto dos Jardins-de-Infância

Decreto-Lei nº 115-A/98 – Regime de Autonomia, Gestão e Administração dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e Escolas do Ensino Básico e Secundário.

ANEXOS

ANEXO 1

GUIÃO DA ENTREVISTA – EDUCADORA

BLOCOS	OBJECTIVOS	QUESTÕES
I. Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Informar sobre o objectivo da entrevista. Solicitar a sua colaboração, explicitando a importância da sua intervenção. Pedir autorização para gravar a entrevista. Comprometer-se a divulgar os resultados do estudo realizado.
II. Identificação do entrevistado	Solicitar informações para: Identificação pessoal Identificação profissional	Idade Habilitações Ano terminus do curso Anos de serviço
III. Formação	Recolher informações sobre a organização da formação inicial recebida, relativamente à articulação E.P.E. e 1º C.E.B. Recolher informações sobre eventual formação contínua.	Na sua formação inicial, o curso que frequentou proporcionou o contacto entre alunos da E.P.E e o do 1º C.E.B? A que nível? O tema da articulação entre níveis educativos e continuidade educativa fez parte da sua formação inicial? Tem dado continuidade à sua formação? De que modo? Quais foram as temáticas? A formação contínua que frequenta ou frequentou envolve profissionais de diferentes níveis educativos? Existe diálogo ou discussão de práticas entre os docentes dos vários níveis

IV. Finalidades da E.P.E.	Conhecer as concepções das educadoras sobre a finalidade da E.P.E.	Na sua opinião, quais são as funções da E.P.E?
V. Papel da educadora	Conhecer as representações que as educadoras têm das suas próprias práticas educativas e dos professores do 1º C.E.B.	Qual deverá ser o papel de uma educadora? Como é que vê o papel do professor do 1º C.E.B.?
VI. Currículo Pré-Escolar	Conhecer o currículo desenvolvido	Como e por quem foram definidos os objectivos que persegue? De que forma são seleccionadas as actividades a desenvolver? Quais são as actividades que mais valoriza? Porquê?
VII. Transição E.P.E./1º C.E.B.	Conhecer as concepções e práticas das educadoras com vista a facilitar a transição das crianças.	De que forma procurou facilitar a transição do seu grupo de crianças para o 1º C.E.B.? Acha que poderia ter feito algo mais para facilitar essa transição?
VIII. Ligação Escola/Família	Recolher informações sobre a ligação escola/família.	Como é que vê a ligação escola/família? Que iniciativas tem tomado para aproximar a família da escola? Efectua reuniões de pais? Com que frequência? Quais as razões dessas reuniões? Sabe quais são as expectativas que os pais têm da educação pré-escolar?

<p>IX. Comunicação Educadores/Professores</p>	<p>Recolher informações sobre a comunicação educadoras/professoras</p>	<p>Como é que tem sido realizada a comunicação com as professoras?</p> <p>Foram desenvolvidos projectos educativos e curriculares comuns? Quais?</p>
<p>X. Representações sobre o 1º C.E.B.</p>	<p>Conhecer as opiniões e crenças sobre o 1º C.E.B.</p>	<p>Na sua opinião em que é que o 1º ano vai ser igual ou diferente do pré-escolar?</p>
<p>XI. Influência na formação das representações</p>	<p>Identificar influências das educadoras nas representações das crianças</p>	<p>Falou com as suas crianças como vai ser o 1º ano? O que lhes diz sobre o 1º ano?</p>

ANEXO 2

GUIÃO DA ENTREVISTA – PAIS

BLOCOS	OBJECTIVOS	QUESTÕES
I. Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Informar sobre o objectivo da entrevista. Solicitar a sua colaboração explicitando a importância da sua intervenção. Pedir autorização para gravar a entrevista. Comprometer-se a divulgar os resultados do estudo realizado.
II. Identificação do entrevistado	Solicitar informações sobre: Profissão Habilitações Escolares Idade	
III. Identificação do seu filho/a e seu percurso educativo	Solicitar informações sobre: Nome do/a filho/a Data de Nascimento Percurso educativo	Desde que idade o seu filho frequenta este Externato ? Se este é o 1º ano que frequenta, esteve com quem anteriormente?
IV. Finalidades da Educação Pré-Escolar	Conhecer as razões que levam os pais a inscrever os seus filhos no jardim-de-infância e as suas concepções sobre a finalidade do pré-escolar.	Qual (is) o(s) motivo(s) que o levou a matricular o seu filho no pré-escolar? Na sua opinião, quais são as funções do pré-escolar?
V. Papel da educadora	Conhecer as concepções dos pais sobre as funções de uma educadora	Qual deverá ser o papel de uma educadora?

<p>VI. Currículo Pré-Escolar</p>	<p>Identificar que conhecimentos os pais têm sobre o currículo desenvolvido no pré-escolar</p>	<p>Tem conhecimento das actividades que o seu filho realiza no pré-escolar? De que modo?</p>
<p>VII. Transição Pré-Escolar/ 1º ciclo</p>	<p>Identificar as características essenciais para que o pré-escolar seja facilitador da transição para o 1º ciclo</p>	<p>O pré-escolar facilita a transição para o 1º ciclo? Se não. Porquê? Se sim, de que forma o pré-escolar que o seu filho frequenta está a facilitar essa transição? Se lhe fosse dada a possibilidade, que sugestões apontava para melhorar a transição entre o pré-escolar e o 1º ciclo, relativamente à escola, à educadora e aos pais?</p>
<p>VIII. Representações sobre o 1º ciclo</p>	<p>Conhecer as opiniões e crenças dos pais sobre o 1º ciclo</p>	<p>Na sua opinião em que é que o 1º ano vai ser igual ou diferente do pré-escolar?</p>
<p>IX. Influência na formação das representações</p>	<p>Identificar influências dos pais nas representações dos filhos</p>	<p>Já falou com o seu filho como vai ser o 1º ano? O que lhe diz sobre o 1º ano?</p>

ANEXO 3

GUIÃO DA ENTREVISTA – CRIANÇAS

BLOCOS	OBJECTIVOS	QUESTÕES
I. Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar a criança para a entrevista.	Informar sobre o objectivo da entrevista e solicitar a sua colaboração.
III. Finalidades do Pré-Escolar	Conhecer os motivos porque frequentam o pré-escolar?	Porque é que os meninos vêm para a pré?
IV. Papel do educador	Conhecer as perspectivas das crianças sobre o papel da educadora	O que faz uma educadora?
V. Currículo Pré-Escolar	Identificar as actividades subjacentes ao currículo pré-escolar vivido pelas crianças	O que é que se faz na pré?
VI. Representações sobre o 1º ciclo	Conhecer as opiniões e crenças das crianças sobre o 1º ciclo	O que é que os meninos fazem no 1º ano? O 1º ano vai ser igual ou diferente da pré? Porquê?
VII. Influência na formação das representações	Identificar influências dos adultos nas representações das crianças	Já alguém te disse como vai ser o 1º ano? Quem? O que te disseram?

VIII. Atitudes face ao 1ºciclo	Conhecer os sentimentos das crianças face ao 1º ciclo	Tu queres ir para o 1º ano? Porquê? Se te dessem a escolher: queres continuar na pré ou ir para o 1º ano, que escolherias? Porquê?
--------------------------------------	--	---

PLANIFICAÇÃO ANUAL 2003/04

Eu ... A Família e a Escola

ÁREAS DE CONTEÚDO	SUB-PROJECTOS	ACTIVIDADES	OBJECTIVOS	DURAÇÃO APROXIMADA
<ul style="list-style-type: none"> Área de Formação Pessoal e Social <ul style="list-style-type: none"> Educar para os valores Educar para a cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> Adaptação / integração da Criança <ul style="list-style-type: none"> no grupo de crianças no espaço físico da instituição 	<ul style="list-style-type: none"> Visita guiada ao Colégio. <ul style="list-style-type: none"> Apresentação de todos os funcionários do Colégio e suas funções. Descoberta e exploração da sala Definição de regras de funcionamento na sala e restantes espaços 	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer relações de convivência com os vários sujeitos envolvidos no processo educativo. Saber utilizar os materiais cumprindo as regras. Saber estar e trabalhar em grupo. Saber resolver conflitos. 	Setembro
<ul style="list-style-type: none"> Área de Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita 	<ul style="list-style-type: none"> Como se transforma a natureza no Outono 	<ul style="list-style-type: none"> Passeio ao Parque de Malha 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender como e porque surgem as modificações na natureza (vida animal e vegetal) 	Outubro
<ul style="list-style-type: none"> Área do Conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"> Área de Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> Domínio da expressão musical Domínio da expressão motora Domínio da expressão plástica Área do Conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"> Área de Formação Social e Pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> Dia de São Martinho O meu corpo 	<ul style="list-style-type: none"> Actividades com castanhas e folhas. Exploração / descoberta de características de cada criança. Descoberta de pareências com o pai e com a mãe (cor do cabelo, olhos, ...) Medições e pesagens das crianças Elaboração de um gráfico com os dados recolhidos Entrevistas aos pais. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as várias tradições festivas e os seus valores para a vida humana. Desenvolver a capacidade de observar. Identificar características familiares. Reconhecer modificações no seu corpo e partes constituintes. Reconhecer a sua identidade sexual. Estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de auto-estima e de auto-confiança 	Novembro

ÁREAS DE CONTEÚDO	SUB-PROJECTOS	ACTIVIDADES	OBJECTIVOS	DURAÇÃO APROXIMADA
<ul style="list-style-type: none"> Área de Expressão e Comunicação • Domínio da expressão musical • Domínio da expressão motora • Domínio da expressão plástica • Domínio da expressão Dramática 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>O que posso fazer com o meu corpo.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenhos, pinturas e modelagens representando o seu corpo. • Acompanhar canções com gestos e percussão corporal. • Dizer rimas e lengas-lengas. • Actividades lúdicas: <ul style="list-style-type: none"> - Explorar o movimento global do seu corpo da maior a menor amplitude. • Dança. • Jogos / sessões de movimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais. • Experimentar e dominar progressivamente as possibilidades do corpo e da voz. • Desenvolver progressivamente as possibilidades expressivas do corpo. • Diversificar formas de utilizar e de sentir o corpo. 	Dezembro
<ul style="list-style-type: none"> Área de Expressão e Comunicação • Domínio da matemática 		<ul style="list-style-type: none"> • Jogos de identificação e de correspondências. • Contagens progressivas e regressivas utilizando os dedos das mãos. • Cálculo mental utilizando: mãos, dedos, olhos, nariz, orelhas, ... • Resolução de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico matemático. • Desenvolver a capacidade de raciocínio e do cálculo mental. 	
<ul style="list-style-type: none"> Área de Conhecimento do Mundo Área de Formação Pessoal e Social • Educar para os valores Área de Expressão e Comunicação • Domínio das expressões: <ul style="list-style-type: none"> • Plástica • Musical 	<ul style="list-style-type: none"> • Como festejamos o Natal 	<ul style="list-style-type: none"> • Visita aos Correios • Envio de Carta ao Pai Natal • Decoração da Sala • Elaboração de uma prenda para os pais • Participação na festa de Natal 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e compreender a época festiva. • Promover o Espírito Natalício entre os intervenientes no Processo Educativo. • Sensibilizar para o estreitamento das relações de amizade e solidariedade 	
<ul style="list-style-type: none"> Área de Conhecimento do Mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Como se transforma a natureza no Inverno 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação da natureza 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender outra transformação da natureza. 	Janeiro

ÁREAS DE CONTEÚDO	SUB-PROJECTOS	ACTIVIDADES	OBJECTIVOS	DURAÇÃO APROXIMADA
<ul style="list-style-type: none"> • Área de Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A saúde do corpo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a um médico ou enfermeiro • Visita a um hospital: os serviços que oferece, os profissionais que lá trabalham, o serviço de urgência, as visitas, as doações, os primeiros socorros, as ambulâncias, ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver hábitos de higiene pessoal e de vida saudável • Compreender a importância de um hospital e de todos os profissionais que nele trabalham. • Sensibilizar para a importância da higiene: <ul style="list-style-type: none"> - Alimentar; - Vestuário; - Espaços. • Reconhecer a importância de posturas correctas, do exercício físico e do repouso para a saúde. • Educar para a cidadania baseada num espírito crítico e na interiorização de valores 	
<ul style="list-style-type: none"> • Área de Expressão e Comunicação • Domínio da expressão plástica • Área de Formação Pessoal e Social • Educação para a cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> • Como festejamos o Carnaval 	<ul style="list-style-type: none"> • Decoração da sala • Elaboração de máscaras 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o espírito de convívio e de participação festejando o Carnaval. 	Fevereiro
<ul style="list-style-type: none"> • Área de Conhecimento do Mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A segurança do meu corpo</i> • Educar para a prevenção de acidentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Histórias alusivas ao tema. • Proporcionar diálogos e relatos sobre o tema. • Visita guiada ao Centro de Prevenção Rodoviária de Lisboa. • Elaborar retratos de segurança no colégio. • Observação de imagens identificando as correctas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar o tema segurança: <ul style="list-style-type: none"> - Saúde alimentar; - Uso de objectos / instrumentos - Cuidados a ter com a electricidade, venenos, remédios, produtos tóxicos, ... 	
<ul style="list-style-type: none"> • Área de Expressão e Comunicação • Domínio da expressão plástica • Domínio da expressão dramática • Área de Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> • Dia do pai – 19 de Março • Preparação para a Festa Anual 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de um Presente para o Pai • Definição de Personagens, papéis e cenários 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar o desenvolvimento de relações parentais • Pôr em prática uma forma de comunicar dramatizando algumas situações alusivas ao tema da Festa. 	Março
<ul style="list-style-type: none"> • Área de Conhecimento do Mundo • Área de Expressão e Comunicação • Domínio das expressões: <ul style="list-style-type: none"> • Plástica • Musical 	<ul style="list-style-type: none"> • Como se transforma a natureza na Primavera 	<ul style="list-style-type: none"> • Decoração da Sala • Elaboração de actividades alusivas à época 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as transformações da natureza, respeitando-a como indispensável à nossa sobrevivência 	

ÁREAS DE CONTEÚDO	SUB-PROJECTOS	ACTIVIDADES	OBJECTIVOS	DURAÇÃO APROXIMADA
<ul style="list-style-type: none"> Área de Formação Pessoal e Social • Área de Expressão e Comunicação • Domínio da expressão plástica 	<ul style="list-style-type: none"> • Páscoa • Dia da Mãe • A Família • As avós 	<ul style="list-style-type: none"> • Breve abordagem à época festiva: "A Páscoa" • Elaboração de uma prenda para a Mãe • Representar a sua família através de pinturas e desenhos. • Elaborar uma árvore genealógica simples de cada criança. • Canções da avó. • Historias da avó. • Visita de uma avó ao Colégio. • Visita a uma lar de idosos. • Historias / fotografias / imagens sobre as várias etapas da vida humana: ciclos da vida. • Festa convívio entre todas as crianças 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as várias ocasiões festivas e os seus valores para a vida humana • Proporcionar o desenvolvimento de relações parentais • Descobrir e explorar os graus de parentesco. • Conhecer os nomes próprios dos familiares, apelidos, sexo, idade, ... • Reconhecer a família como estrutura essencial à vida humana. • Respeitar os diferentes tipos de família. • Sensibilizar para o carinho e a atenção pelas pessoas idosas. • Respeitar os mais idosos. • Valorizar os avós e seus saberes. • Saber como ocupam o tempo e que cuidados requerem. • Festejar o seu dia de uma forma especial 	<ul style="list-style-type: none"> Abril Mai
<ul style="list-style-type: none"> Área de Expressão e Comunicação • Domínio das expressões: <ul style="list-style-type: none"> • Plástica • Musical Área de Conhecimento do Mundo • Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Dia Mundial da Criança • A Escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir a uma aula do primeiro ciclo • Elaboração de um registo sobre o que foi observado. • Observação e manuseamento de livros do 1º ciclo. • Apresentação de trabalhos relativos às regras de segurança na Praia 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar consciência como se está numa sala de aula do 1º ciclo. • Conhecer as regras de uma sala de aula do 1º ciclo • Sensibilizar para a importância do aprender a ler e escrever. • Valorizar a escola. • Criar um clima de comunicação. • Aprender para quê serve ler e escrever. • Conhecer e aplicar as regras de segurança na praia • Saber utilizar os brinquedos dos outros e os seus, respeitando as regras. 	<ul style="list-style-type: none"> Junho
<ul style="list-style-type: none"> Área de Formação Pessoal e Social • Educação para a cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação do Período de Praia 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de trabalhos relativos às regras de segurança na Praia 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e aplicar as regras de segurança na praia • Saber utilizar os brinquedos dos outros e os seus, respeitando as regras. 	