

## MODELOS CURRICULARES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PRÉ-ESCOLAR

MARIA GRACIETE MONGE \*

### Os Modelos na Educação Pré-Escolar

**S**egundo EVANS (1982) todo o modelo curricular oferece uma representação mais ou menos idealizada das componentes filosóficas, pedagógicas e organizativas de um plano de educação, constituindo uma descrição intrinsecamente coerente de premissas teóricas, de conteúdos e processos instrucionais, de orientações administrativas, considerados como válidos para alcançar os resultados educativos desejados.

Considerando-se em âmbitos diversos, pode admitir-se a existência de modelos curriculares para a educação pré-escolar desde que esta modalidade educativa decorre em instituições formais. Mas o ênfase na sua importância e utilidade é um fenómeno recente, relacionado com o desenvolvimento de programas compensatórios como os Projectos Head Start e Follow Through, com a generalização deste nível educativo e a necessidade de proporcionar uma igualdade de oportunidades, com o reconhecimento da importância significativa de uma

intervenção eficaz no desenvolvimento cognitivo posterior (LA ORDEN, 1986).

Aproximações comparativas tentando estabelecer ligações entre teorias sobre o desenvolvimento e programas educativos têm sido já efectuadas, e se há modelos de interpretação que assentam na especificação do produto, na especificação do processo, e no Índice de modificações efectivas (PETTERS e WILLIS, 1978), também há procedimentos mais elaborados que estabelecem uma hierarquia conceptual baseada nos pressupostos teóricos que fundamentam o desenvolvimento e os processos de mudança, especificam condições facilitadoras da aprendizagem, daí fazendo derivar os conteúdos e processos instrucionais e as decisões sobre o contexto da classe (SEAVER e CARTWRIGHT, 1977).

Ao considerarem-se os modelos em educação pré-escolar, e na linha de orientação seguida por I. SILVA, a qual afirma, "que qualquer sistematização de uma prática educativa, quer apareça com o nome de método ou currículo tem sempre subjacente um modelo mais ou menos explícito" (1990, p.56), seguiu-se a tipologia que a mesma e outros autores referenciam, ao distinguirem

---

\* Docente da ESE de Beja

na educação pré-escolar a existência de dois grupos de modelos:

- os modelos de fundamentação pedagógica, elaborados essencialmente a partir de uma prática;
- os modelos fundamentados em teorias psicológicas do desenvolvimento, elaborados a partir de uma aplicação da teoria à prática.

## MODELOS DE FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

**C**onstruídos essencialmente a partir de uma prática e relacionando-se, segundo a autora já citada, com actuações difundidas pelos chamados movimentos da Escola Nova e Escola Moderna, neles se incluem nomes como os de Decroly, Montessori, Freinet, Dewey.

A estes modelos também se refere BALAGUER (1986), apelidando-os de clássicos, e salientando na sua evolução, uma 1ª etapa já marcada por finalidades educativas - escolas de Froebel, Decroly, Montessori, irmãs Agazzi - e a continuidade e importância de algumas das suas contribuições em práticas pré-escolares actuais.

Como características comuns, realça a existência de sistemas organizativos estreitamente vinculados às concepções educativas dos seus autores, possibilitando a concretização das mesmas, e o carácter marcadamente prático das soluções adoptadas.

Mas englobá-los num mesmo grupo, não implica que não se considere a existência de diferenças entre eles, diferenças que

derivam fundamentalmente de concepções teóricas e que se reflectem nas práticas desenvolvidas.

Se o analiticismo do método de Montessori se concilia com uma concepção de aprendizagem de bases associacionista, com a influência do sensualismo atomista (SIMÕES, 1977), já o globalismo de Decroly em que um lado perceptivo e um lado afectivo estão presentes, o pragmatismo de Dewey ou a experiência tacteante de Freinet, apontam para concepções diferentes, para uma diferente organização da actuação.

O papel activo da criança na sua aprendizagem, a importância concedida ao jogo, à manipulação directa, à exercitação sensorial, ao interesse, ao princípio da globalização, ao valor instrumental do conhecimento, às experiências dos projectos, às técnicas e organização cooperativa de grupo, a uma escola a querer funcionar como vida, podem referir-se entre as suas principais contribuições.

Concretamente em relação à situação portuguesa, é de referenciar, na 1ª metade do século XX, a criação dos Jardins Escola João de Deus e a influência nítida de Froebel e do seu método, e também, a influência que se fez sentir de Montessori e Decroly nas escolas de formação de educadoras que foram emergindo nas décadas de 50 e 60.

## MODELOS FUNDAMENTADOS EM TEORIAS PSICOLÓGICAS DO DESENVOLVIMENTO

**C**onsiderar os modelos construídos a partir de uma aplicação da teoria à prática, é considerar como elementos básicos e determinantes dos mesmos, teorias, que face à relação sujeito/objecto do conhe-

cimento, e naturalmente, à própria concepção do processo de desenvolvimento, assumem posições diferentes, posições que se traduzem em diferentes princípios orientadores, com toda a sua repercussão a nível de objectivos educacionais, estratégias de ensino, actuações educativas.

Três tipos de modelos são geralmente considerados:

- ✦ Modelos maturacionistas, fundamentados nas teorias da psicologia dinâmica, traduzindo-se em currículos flexíveis, centrados na criança. O seu objectivo fundamental é desenvolver as suas potencialidades através de um ambiente que estimule a criatividade e a espontaneidade, sendo o ênfase posto no desenvolvimento social e emocional. O período de actividades livres ocupa grande parte do dia, tomando a criança a iniciativa das mesmas, e sendo estas encaradas como decorrendo de necessidades do seu desenvolvimento interno. O adulto tem essencialmente um papel facilitador, estando disponível para atender a criança em qualquer situação.
- ✦ Modelos comportamentalistas, baseando-se essencialmente nas teorias behavioristas, estão orientados para a aprendizagem de skills académicos, traduzindo-se em programas estruturados, sequenciais, bem desenvolvidos. A iniciativa de actuação pertence ao professor que propõe as actividades constantes dos programas, fornecendo os estímulos adequados, o feedback e os reforços necessários. Estão muito relacionados com os programas de educação compensatória, o programa Bereiter-Engelman, por exemplo, assumindo como função essencial a preparação para a escolaridade futura.
- ✦ Modelos cognitivistas, fundamentados nas teorias psicológicas do desenvolvimento cognitivo, especialmente na contribuição de Piaget, enfatizam o desenvolvimento cognitivo, privilegiando o conhecimento físico, o social, o lógico-matemático, respeitando o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra e "criando oportunidades que permitam fazer experiências de acção e representação da realidade estimulantes para o seu progresso" (SILVA, op.cit., p.58). Pode citar-se como exemplo, a proposta da High Scope Foundation, o conjunto de experiências-chave que propõe, a participação activa que a criança tem na sua construção, o equilíbrio de iniciativas que entre ela e o educador existe.

## OS MODELOS E A SUA INFLUENCIA NAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS

Se os modelos apresentados podem ser ilustrados de aproximações instrucionais possíveis, há que considerar também as sobreposições que em termos de actuação prática podem surgir, pois talvez nenhuma teoria seja capaz de orientar o desenvolvimento seguindo unicamente um modelo completo, acabando o programa em actuação por se tornar mais eclético, especialmente, se comparado, com os pressupostos do modelo original.

Não existindo um currículo explicitamente definido na educação pré-escolar, não havendo também, a nível de documentos orientadores, a definição de linhas básicas comuns, será fundamentalmente a formação profissional da educadora o principal referente teórico da prática desenvolvida.

E remeter à formação é começar por considerar na variedade de instituições e de modelos de formação, a diferenciação nítida que é possível apontar-se entre os períodos anterior e posterior à oficialização da educação pré-escolar, e neste último, entre as Escolas Normais de Formação de Educadores de Infância e as Escolas Superiores de Educação, diferenciação a que o contributo de novas perspectivas de formação não é alheio, traduzindo-se em toda uma evolução que vai da existência do modelo explícito e geralmente único de formação, à informação mais alargada e à "fuga" ao modelo único, à maior autonomia de construção de perfis profissionais e de planos curriculares.

Mas remeter à formação, é equacionar também modelos de formação inicial e práticas desenvolvidas, é considerar a influência e o valor de uma experiência de actuação que ao construir-se, se diversifica, é em suma, ter presente, o que se torna afinal mais significativo na formação profissional da educadora.

Sendo questões com que qualquer formador se debate, e conhecendo-se os resultados para que apontam estudos empíricos sobre ciclos de vida profissional (Huberman, 1989), procurámos com um trabalho de âmbito essencialmente exploratório e de conclusões extensivas à amostra em estudo, conhecer a opinião de educadoras de diferente formação inicial, de diferente experiência profissional.

Considerou-se uma população - as educadoras que no ano lectivo de 1989/90 se encontravam colocadas em instituições da rede pública do Distrito de Beja - e caracterizou-se a mesma atendendo a variáveis relacionadas com a formação e a experiência profissional.

A existência de 114 educadoras formadas por 18 instituições diferentes, levou-nos à constituição de cinco grupos de instituições formadoras, abrangendo os quatro primeiros as instituições de maior representatividade no distrito - Escolas de Formação

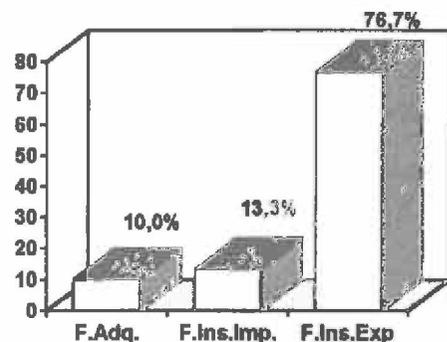
de Beja, Évora, João de Deus e Maria Ulrich e englobando o quinto todas as outras, que muito disseminadas e de reduzida expressão individual, apresentavam, no entanto, peso significativo no conjunto. Uma amostragem por quota permitiu seleccionar as 30 educadoras a entrevistar.

Relativamente à formação e prática profissional, as implicações decorrentes da análise efectuada às opiniões expressas referiam-se:

- ✘ Ao tipo de formação recebida, articulando-a, com a existência ou não de um modelo de formação;
- ✘ Ao crescimento profissional da educadora.

#### *Formação Recebida*

Destacaram-se três tipos de opiniões que o gráfico apresentado traduz:



- ✘ O admitir-se que se recebeu uma formação adequada - 10,0 das entrevistadas.
- ✘ O admitir-se explicitamente que a formação recebida foi insuficiente - 76,7 das entrevistadas.

- ✘ O não admitir-se explicitamente o carácter insuficiente da formação recebida, mas ele aparecer implícito noutras afirmações feitas - 13.3 das entrevistadas.

As educadoras que admitem ter saído com uma formação adequada são educadoras que referem a formação em instituições do ensino particular, a existência de modelos de formação nas respectivas escolas e a segurança que estes proporcionam ao começar.

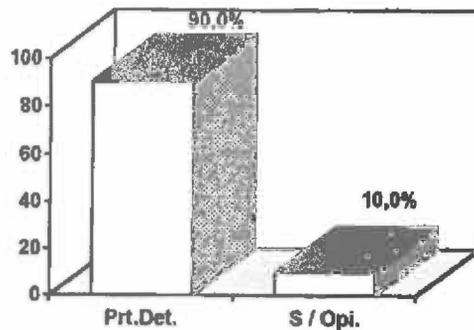
Considerando explícita ou implicitamente a formação inicial insuficiente ou considerando-a apenas uma base, são no seu conjunto, 90.0 das educadoras que se pronunciam, apresentando como razões:

- ✘ A falta de um modelo definido de formação na base das dificuldades sentidas.
- ✘ Na falta de um modelo definido de formação, a predominância, ou do bom senso da educadora, ou do meio termo que era necessário saber encontrar.
- ✘ A existência de um modelo único.

A existência de um modelo definido de formação aliado a uma maior segurança inicial, e logicamente, a sua ausência, às dificuldades encontradas, não significa uma convergência ou uma identificação com o modelo único, uma vez que estes, defendido por três educadoras, é rejeitado por outras, afirmando-se o seu carácter limitativo.

#### Crescimento Profissional

Maior consenso existe face ao crescimento profissional:



A prática como factor determinante do crescimento profissional é salientada por 90.0 da totalidade das educadoras ao realçarem:

- ✘ O distanciamento face á formação inicial;
- ✘ O valor e o papel determinante da própria experiência;
- ✘ A importância da reformulação do trabalho;
- ✘ O facto da educadora se ir construindo.

Relativamente ao tipo de prática desenvolvida as opiniões expressas apontaram, na sua quase generalidade, para uma actuação diversificada, não de subordinação a um modelo, mas de uma conjugação de influências variadas. Apenas entre as educadoras integradas no MEM, ou dele pedagogicamente próximas, foi possível detectar "um modelo" que perpassava pelas linhas orientadoras do trabalho desenvolvido, pela organização do espaço e do tempo, pelas técnicas e instrumentos de trabalho utilizados, pela cooperação de grupo, pela formação que entre si efectuavam.

Em jeito de conclusão, uma reflexão final se impõe relacionada com as caracte-

rísticas de uma formação inicial, que ao assentar numa informação alargada, no conhecimento de modelos diferentes, na compreensão do que cada um pressupõe e implica, terá de considerar também o futuro educador naquilo que ele é como pessoa, naquilo que ele pretende como profissional, despertando-o para a criação de atitudes de questionamento de si, da situação, de si em situação, de modo a contribuir para que toda a intervenção pedagógica se venha a fundamentar numa pesquisa constante, ante a relatividade de um conhecimento dado como adquirido num determinado momento, ante a identidade de um perfil profissional que se tem de saber construir.

## BIBLIOGRAFIA

BALAGUER, I. Y UDINA, M.J. ; "La Escuela Infantil: Primeras Etapas Educativas", in En-

ciclopedia de la Education Preescolar, Madrid: Diagonal/Santillana, II vol., 1986, pp.420-433.

CARTWRIGHT, C. and PETERS, D.L.; "Early Childhood Development", in MITZEL (ed), *Encyclopedia of Educational Research*, New York: Macmillan Publishing, vol.I, 5ª ed., 1982.

EVANS, E.D.; "Curriculum Models and Early Childhood Education", in SPODEK, B (ed), *Handbook of Research in Early Childhood Education*, New York: The Free Press, 1982.

HUBERMAN, M.; "O Ciclo de Vida Profissional dos Professores", in NOVOA, A., (org), *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora, 1991.

ORDEN, A.; "El Curriculum en la Educacion Preescolar", in Diagonal/Santillana ed., I vol., pp.86-95.

SILVA, M.I. e LOBATO, G. (coord); *O Projecto Alcácer*, Lisboa: F. Gulbenkian, 1990.

SIMÕES, M.F.; *O Método Montessori, Análise Crítica de Alguns Aspectos*, Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XI, 1977, pp.121-137.



### Papelaria e Livraria Nova Académica, Lda.

- .Artigos escritório
- .Desenho
- .Novidades
- .Brindes

Agente:

- .Papel Sensibilizado
- .Lima Mayer

Av.ª Fialho de Almeida, 6  
Telef. 2 59 14

7 8 0 0 B E J A