

“Práticas Pedagógicas nos Primeiros Anos – o estilo do educador e do professor na criação de oportunidades para aprender a usar o pensamento crítico”

“Pedagogical Practices in the Early Years - the style of the educator and the teacher in providing opportunities to learn to use critical thinking”

Amélia de Jesus G. Marchão

Escola Superior de Educação – IPP
ameliamarchao@esep.pt

Resumo

Apresenta-se nesta comunicação o percurso desenvolvido num estudo de natureza qualitativa que incluiu seis estudos de caso, a partir dos quais se desocultaram as práticas pedagógicas em três salas de Jardim de Infância e em três salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O quadro narrativo, interpretativo e de reflexão que orientou o estudo permitiu identificar e discutir os processos de construção e gestão curricular e os estilos dos educadores e dos professores na promoção de oportunidades para a construção do pensamento crítico das crianças que frequentam a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: gestão curricular; pensamento crítico; práticas pedagógicas.

Keywords: curriculum management; critical thinking; pedagogical practices.

Âmbito da Investigação e opções metodológicas

O trabalho de investigação desenvolvido no âmbito da tese de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro constitui o âmago desta comunicação. Nesse estudo, desenvolvido ao longo de quatro anos, pretendeu-se identificar e discutir os processos de construção e gestão curricular e os estilos dos educadores e dos professores na promoção de oportunidades para a construção do pensamento crítico das crianças que frequentam a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O mesmo estudo norteou-se através de uma matriz de discussão e de reflexão fundamentalmente qualitativa, associada à utilização meta-reflexiva da Escala de Observação do Estilo de Interação do Adulto na Educação de Infância (ASOS – ECE – Forma B, Laevers, 1994). A matriz edificada, caracterizada pela senda do rigor e da abrangência, permitiu a correspondência entre os dados registados e aquilo que, efectivamente, se passou nos contextos em estudo (Bogdan & Binkley, 1994). Por isso, a descrição narrativa e a interpretação produzidas sobre os dados gerados tentaram ser fiéis às interações, comportamentos, atitudes utilizadas pelos educadores/professores no processo de gestão do currículo e na criação de oportunidades para a construção do pensamento crítico das crianças dos seis contextos estudados (três salas de Jardim de Infância e três salas de 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Portalegre e do concelho de Marvão).

Podemos situar a acção utilizada - descritiva, interpretativa e reflexiva - no campo de interesse identificado por Erickson (1986, p.120, citado por Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1994, p.42), como “*a natureza (e o conteúdo) das ‘perspectivas-significados’ do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo*” e escolar em contexto organizado para a aprendizagem.

À medida que a construção das narrativas evoluía, receávamos que o processo de análise narrativo perdesse alguma da sua identidade, originalidade ou que menosprezasse a importância do que de facto observámos. Foi por isso que, após a sua primeira transcrição (registo em protocolo dos dados em bruto), nos questionámos sobre como proceder à sua análise de forma a dar-lhe sentido narrativo e interpretativo. Percebemos, assim, e apoiando-nos em diferentes autores, que devíamos centrar a nossa análise no desenrolar da acção; na sucessão dos estados que acompanharam a acção; nos efeitos da acção e nas características ulteriores que seguiram a acção (De Ketele & Roegiers, 1999). Não foi fácil esta construção e, a mesma, resultou após longas horas de registo, de leitura e de reflexão sobre os protocolos dos dados em bruto e de constantes vaivéns interactivos entre o processo descritivo e narrativo e o processo interpretativo e reflexivo.

Na base da construção do modelo do descritivo, narrativo e interpretativo estiveram:

- as concepções que hoje se entendem como as mais apropriadas no âmbito da gestão do currículo na Educação Básica;

- o perfil geral e os perfis específicos de desempenho dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo;
- os objectivos para a Educação Pré-escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- os modelos de ensino e os modelos pedagógicos em Educação Pré-escolar e no Ensino Básico;
- e as concepções sobre a aprendizagem, em particular do pensamento crítico, hodiernamente aceites como facilitadoras da “*agência da criança*” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007) e do “*ofício do aluno*” (Perrenoud, 1995). Nesse sentido, num horizonte socioconstrutivista, tivemos particularmente em relevo os contributos apresentados por Tenreiro-Vieira & Vieira (2000) nas suas propostas concretas para a promoção do pensamento crítico na sala de aula baseados, mormente, nas discussões de Ennis (1996) que apresenta, na forma de taxonomia, uma lista de capacidades e de disposições, bem como estratégias de construção de pensamento crítico.

A cada narrativa seguiu-se um momento de reflexão (meta-reflexão no final da sequência de narrativas em cada caso) organizada em função dos contributos utilizados para definir o modelo da própria narrativa. Por isso, essas reflexões e meta-reflexões exploram características gerais e do estilo do educador/professor na gestão curricular diária e nas oportunidades de aprendizagem criadas para as crianças/alunos, em sentido ecuménico, e para a construção e agilização do pensamento crítico, em particular. O seu sentido, igualmente interpretativo, baseou-se no desenvolvimento de ideias acerca de um determinado contexto e na tentativa de explicar porque razão as coisas aí acontecem dessa forma, “*transformando-as em exemplos de algo mais do que meras observações isoladas*” (Graue & Walsh, 2003, p.119).

Em fase sequente, foi utilizada a Escala de Observação do Estilo de Interação do Adulto (ou Escala do Empenhamento do Adulto, assim designada no Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP - desenvolvido pelo Ministério da Educação e cujos resultados foram apresentados em 2009). Este instrumento visa avaliar a implicação do estilo do adulto na aprendizagem da criança e usámo-lo tendo em atenção o nosso problema, questões orientadoras e objectivos.

Sendo esta escala utilizada no âmbito da educação de infância e, em concreto no estudo do estilo de interação ou empenhamento do educador de infância, foi aqui utilizada, também para identificar o estilo de interação ou empenhamento das professoras do 1.º Ciclo que colaboraram no estudo (à semelhança do projecto DQP). Embora o contexto da sala de aula e os objectivos da escola do 1.º Ciclo não sejam exactamente os mesmos da Educação Pré-escolar, em Portugal, o perfil geral de desempenho dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo é coincidente, distinguindo-se na sua especificidade nos perfis específicos, pelo que a escala pode ser utilizada no estudo dos dois profissionais. Convém acentuar que a escala utilizada, além de nos servir como elemento de triangulação, confirmou, como é salientado pela

investigação, que a forma como o educador e o professor desenvolvem a sua missão influem no modo como as crianças aprendem; nomeadamente o comportamento e as interacções estabelecidas com as crianças pesam nas suas aprendizagens, facilitando-as, condicionando-as ou inibindo-as.

Nesta escala são, assim, apresentadas as classificações e os estilos dos adultos/profissionais correspondentes:

- Classificação **1 / Estilo totalmente não facilitador**; Classificação **2 / Estilo não facilitador mas com algumas qualidades facilitadoras**; Classificação **3 / Estilo onde não predominam nem as qualidades facilitadoras nem as não facilitadoras**; Classificação **4 / Estilo sobretudo facilitador mas onde se verificam algumas qualidades não facilitadoras**; Classificação **5 / Estilo totalmente facilitador**.

Dados gerados e principais constatações

As práticas pedagógicas que observámos em três salas de Jardins de Infância (JI A; JI B; JI C) caracterizam-se pela sua natureza e abordagem eclética, no que respeita aos “*modos de construir e gerir o currículo*” e aos “*modos de fazer aprender*”. A intervenção pedagógica das educadoras, planeada previamente, mostrou-se, na generalidade, flexível e aberta à participação das crianças, incluindo as suas ideias e sugestões.

Singulariza-se que a organização/gestão e a intervenção pedagógica, nas salas observadas, apresentam algumas nuances comuns, entre os quais podemos destacar:

- A **organização dos espaços educativos** – As salas organizam-se por áreas a que as crianças podem aceder livremente ao longo do dia, em momentos coincidentes com a realização de actividades ‘*apresentadas*’ pelas educadoras ou em momentos específicos;
- A **utilização de instrumentos de apoio à organização, rotinas e planeamento** (quadro do tempo, quadro de presenças, calendário, quadro de tarefas, planos individuais);
- A **organização e a gestão do tempo** estão associadas a rotinas e à realização de actividades em diferentes modalidades – de grupo, de pequenos grupos, a pares e individuais;
- A **realização de actividades da iniciativa das educadoras** (embora observadas nas três salas foram mais explícitas no caso JI B) e a **realização de actividades da iniciativa das crianças** (mais explícitas no caso JI A e, sobretudo, no caso JI C);
- As **interacções pedagógicas**, do tipo verbal e não verbal, sustentam a socialização dos grupos de crianças e assumem, nas observações, múltiplas direcções – educadora/criança(s); educadora/grupo(s); criança(s)/educadora; criança/criança(s);

- O **conteúdo das práticas**, interdisciplinar e transversal, inclui-se nas áreas de conteúdo e domínios das Orientações Curriculares, com um forte sentido pessoal e sociocultural;
- De um modo geral, o **empenhamento das educadoras** (conforme resultados compendiados no organograma Casos/JI, no final) traduz-se de forma positiva no que respeita à sensibilidade, estimulação e autonomia concedida às crianças (com resultados aproximados no caso das educadoras do JI A e JI B, e resultados superiores no caso da educadora do caso JI C);
- O **conhecimento profissional** e os **níveis de empenhamento** demonstrados permitem conceder às crianças o uso de um ‘*estatuto*’ activo, ou “*agência*” no desenvolvimento dos processos cognitivos, de utilização do pensamento inteligente e de construção do conhecimento (‘*estatuto*’ ou “*agência*” mais evidente no caso do JI C);
- A prática pedagógica quotidiana evidencia o uso de **estratégias e de oportunidades de utilização e construção do pensamento crítico**, tendencialmente infundidas, baseadas nas interações, na organização/gestão do grupo e nas actividades realizadas pelas crianças, incluindo as actividades de jogo simbólico (no caso da educadora do JI B, embora as actividades sejam mais da sua iniciativa, as crianças não deixam de ser estimuladas e incentivadas a usar o seu potencial criativo, a usar o seu pensamento e a desenvolver a sua autonomia);
- O **apoio à intervenção pedagógica por parte de outros adultos** na sala de actividades (auxiliar de educação e/ou animador, mais intenso no caso da sala do JI A e do JI C);
- A constituição **heterogénea dos grupos** (com um número de crianças que varia entre 11/JI A, 12/JI B, 17/JI C) é aproveitada em diferentes situações quotidianas e nessas situações funciona como “*andaime*” entre as crianças “*mais competentes*” e as “*menos competentes*” (com as três educadoras a estimularem e incentivarem tais “*andaimes*”).

As práticas pedagógicas que desocultámos nas três salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB1 AA; EB1 BB; EB1 CC) baseiam-se numa estrutura curricular e pedagógica também do tipo eclético. O planeamento prévio das professoras e o seu desenvolvimento deixam perceber a centragem nos documentos curriculares para este nível de escolaridade, incluindo os conteúdos instituídos nos programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Percebe-se que as estratégias de ensino e as actividades propostas aos alunos correspondem ao conhecimento construído pelas professoras sobre cada turma e cada aluno.

Também na (re)construção das práticas pedagógicas observadas, e através da análise reflexiva, considerámos nuances comuns. A saber:

- A **organização dos espaços educativos** – com tendência generalizada para uma arrumação das mesas de trabalho por grupos/anos de escolaridade

(identificando-se na sala da EB1 AA a coexistência de “*cantinhos*” - expressão utilizada pela professora - a usar pelas crianças aquando do término das tarefas);

- A **organização e a gestão do tempo** são associadas a áreas curriculares (tempo para a Matemática, tempo para a Língua Portuguesa...) e a toda a turma, ou para anos de escolaridade em particular, e associada à realização de actividades em diferentes modalidades – de grupo/turma/ano de escolaridade, de pequenos grupos/anos de escolaridade, a pares/anos de escolaridade e individuais;
- A **realização de actividades** é centrada nas áreas curriculares e da iniciativa das professoras, embora permita ténues sugestões por parte dos alunos (ao nível, por exemplo do tipo de actividade – de individual passar a realizar-se a pares);
- As **interacções pedagógicas**, do tipo verbal e não verbal, sustentam a socialização da turma em múltiplas direcções – professora/criança(s); professora/grupo(s); criança(s)/professora; criança/criança(s);
- As **interacções baseadas no questionamento** são o ponto de partida para a aprendizagem (questionamento do tipo unidireccional mas também dialógico e tendencialmente a propiciar a **utilização do pensamento mais elaborado** (embora, por vezes o questionamento seja identificado apenas para verificar conhecimento e, por vezes, também seja a própria professora a adiantar a resposta. Na observação da prática da professora da EB1 AA esta tendência é mais explícita);
- O **conteúdo das práticas** assume, de uma forma geral, um sentido interdisciplinar e transversal com um forte sentido pessoal e sociocultural, sendo notórias as relações com as vivências dos alunos dentro e fora da escola;
- De um modo geral, o **empenhamento das professoras** (conforme resultados compendiados no organograma Casos/EB1, no final) alcança resultados positivos no que diz respeito à sensibilidade, estimulação e autonomia concedida às crianças (com resultados aproximados no caso das professoras da EB1 AA e EB1 BB e resultados ligeiramente superiores no caso da professora da EB1 CC);
- O **conhecimento profissional** e os **níveis de empenhamento** demonstrados pelas professoras permitem, ainda assim, o exercício do “*ofício de aluno*” activo no desenvolvimento dos processos cognitivos, de utilização do pensamento inteligente e de construção do conhecimento (situação mais evidente no caso da EB1 CC);
- No quadro pedagógico observado transparece o **uso de estratégias e de oportunidades de utilização e construção do pensamento crítico**, tendencialmente infundidas, baseadas nas interacções, na organização/gestão da turma e nas actividades realizadas pelas crianças (com maior clarividência

em actividades de pesquisa em autonomia e uso do pensamento criativo, no caso da EB1 **BB** e no caso da EB1 **CC**, embora também observadas no caso da EB1 **AA**);

- A **constituição heterogénea das turmas** inclui diferentes anos de escolaridade e diferentes números de alunos (17 alunos/1.º e 2.º ano de escolaridade/EB1 **AA**; 17 alunos/1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade/EB1 **BB** e 15 alunos/2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade/EB1 **CC**) o que permite a utilização de estratégias e situações de apoio, “*andaimes*”, estimulada e incentivada pelas professoras (apoio de crianças “*mais competentes*” a crianças “*menos competentes*” e exercício de tutoria entre pares de crianças, no caso da sala da EB1 **AA**).

Epítome

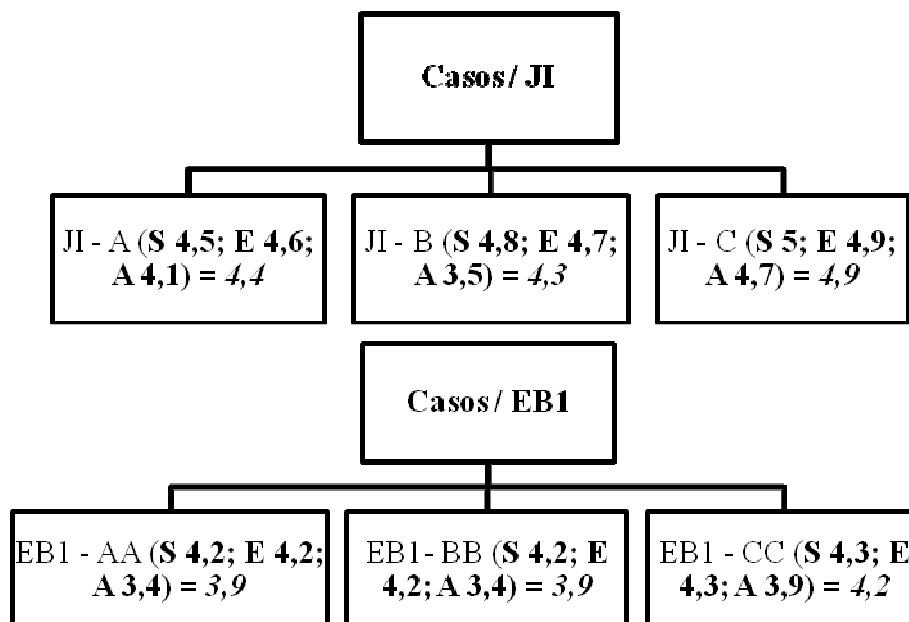
Podemos pronunciar que a abordagem interpretativa e reflexiva foi o estratagema considerado na (re)construção das práticas pedagógicas observadas, a partir das quais se considerou, numa primeira fase, a sua desocultação e, posteriormente, a sua explanação holística e crítica. A (re)construção, que resultou de tais fases, expôs e configurou as práticas nos primeiros anos, destacando o conhecimento profissional e o empenhamento dos educadores e dos professores num processo de construção e gestão do currículo que considera a criança “*como ponto de partida e como ponto de chegada*” e que, concomitantemente, considera a construção social do conhecimento.

Ainda as interações pedagógicas e o empenhamento dos profissionais ficaram a descoberto neste processo (re)construtivo onde se potenciam sinergias e se identificam diferentes formas de ensinar ou de fazer aprender. Assim, ficaram evidentes concepções epistemológicas e representações sobre o que é ser educador/professor e sobre o que é ser criança/aluno, sobre a adopção de dispositivos e procedimentos de mediação pedagógica, de organização e desenvolvimento das práticas e do papel que as actividades e estratégias têm no desenvolvimento intelectual da criança e na construção do conhecimento que a mesma vai fazendo.

Numa deambulação pedagógica, do tipo eclético, as crianças/alunos foram, de uma forma geral, reconhecidas como protagonistas do processo educativo e os educadores/professores mostraram ser capazes de organizar condições e recursos responsivos à sua actividade intelectual, criando algumas oportunidades, estrategicamente infundidas, para o exercício do pensamento crítico, considerando a intelectualidade individual de cada criança e do grupo/turma em geral.

Por fim, salientamos que o estudo que desenvolvemos só foi possível pela disponibilidade das profissionais que amavelmente nos “*deixaram embarcar nas suas grandes viagens*”. A elas, e à genuinidade das crianças/alunos que descobrimos, se deveu a possibilidade de desocultar e reconstruir momentos únicos e de importância singular na discussão e conceptualização das práticas pedagógicas nas primeiras etapas do sistema educativo.

Compendiam-se, de seguida, os resultados alcançados com a utilização da Escala do Empenhamento do Adulto e identificam-se as características dos diferentes estilos:



S= Sensibilidade; E= Estimulação; A= Autonomia

(Limiar da qualidade 3,5 na escala de 1 a 5, sendo 1 o Estilo de Empenhamento do Adulto Totalmente Não Facilitador e 5 o Estilo de Empenhamento do Adulto Totalmente Facilitador)

Características dos Estilos de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994):

Classificação 1 – totalmente não facilitador

Estimulação: realizada de modo rotineiro; com falta de entusiasmo e energia; desmotiva a criança e não adequa aos seus interesses; não está adequadamente encadeada; falta riqueza e clareza; é confusa; não estimula a acção, o pensamento ou a comunicação.

Sensibilidade: tem um tom negativo; é frio e distante; não respeita a criança; critica e rejeita a criança; sem empatia relativamente às necessidades e preocupações da criança; não escuta ou não responde à criança.

Autonomia: não dá às crianças oportunidades de escolha; não permite a experimentação; não encoraja as ideias da criança; não responsabiliza a criança; não permite à criança julgar a qualidade de um produto acabado; é autoritária e dominadora; estabelece regras e limites com rigidez.

Classificação 5 – totalmente facilitador

Estimulação: cheia de energia e vivacidade; motiva a criança; está de acordo com os interesses da criança; está adequadamente encadeada; é rica e tem clareza; estimula a acção, o pensamento ou a comunicação.

Sensibilidade: *tem uma entoação de voz positiva; é calorosa e demonstra afecto; respeita e valoriza a criança; encoraja e valoriza a criança; com empatia relativamente às necessidades da criança; escuta e responde em consonância com a criança; encoraja a criança a confiar.*

Autonomia: *permite à criança escolher e apoia a sua escolha; oferece oportunidade de experimentação; encoraja a responsabilidade, ideias e iniciativas da criança; respeita a avaliação da criança relativamente à qualidade de um produto acabado; encoraja a criança a resolver conflitos, desenvolver e aplicar regras.*

Bibliografia

- AFONSO, N. (2005). *“Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático”*. Porto, Edições Asa.
- ALONSO, M. L. (1998). *“Inovação Curricular, formação de professores e melhoria, uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação”*. Braga, Universidade do Minho (Tese de Doutoramento, *Repositorium* da Universidade do Minho, On-line em <http://uminho.pt>. Consultado em 30-05 de 2009).
- ALTET, M. (1988). “Les styles d’enseignement: un instrument d’analyse de la variabilité des pratique enseignantes”. *Revue Sciences de L’Éducation Pour L’Ère Nouvelle*, 1988, CRESE.
- ALTET, M. (2000). *“Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas”*. Porto, Porto Editora.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *“Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos”*. Porto, Porto Editora
- CREMIN, T., BURNARD, P. & CRAFT, A. (2006). “Pedagogy and possibility thinking in the early years”. ScienceDirect, *Thinking Skills and Creativity 1* (2006). (p.108 –p.119). On-line em <http://elsevier.com/locate/tsc>. Consultado em 10-10 de 2009.
- DE KETELE. J. M. & ROEGIERS, X. (1999). *“Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos”*. Lisboa, Instituto Piaget.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. (Edits). (1994). *“Handbook of Qualitative Research”*. London, SAGE Publications, Inc.
- ENNIS, R. (1996). *“Critical Thinking”*. New Jersey, Prentice Hall.
- GARDNER, H. (2001). *“A Criança Pré-escolar. Como pensa e como a escola pode ensiná-la”*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- GRAUE, M. E. & WALSH, D. (2003). *“Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética”*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- JOYCE, B., CALHOUN, E. & HOPKINS, D. (1997). *“Models of Learning – tools for teaching”*. Buckingham, Open University Press.
- LAEVERS, F. (1994). *“The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC. Manual and video tape, experiencial education series, n.º 1”*. Leuven, Centre for Experimental Education.
- LEITE, C. & LOPES, A. (Orgs.). (2007). *“Escola, Currículo e Formação de Identidades”*. Porto, Edições Asa
- LESSARD-HEBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *“Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas”*. Lisboa, Instituto Piaget.
- MARCHÃO, A. (2010). *“(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar”*. Aveiro, Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento a aguardar publicação).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. M. & PINAZZA, M.A (Orgs). (2007). *“Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro”*. Porto Alegre, Artmed Editora, S.A.
- PERRENOUD, P. (1995). *“Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar.”* Porto, Porto Editora.
- SALMON, A. (2008). “Promoting a culture of thinking in the young children.” *Early Childhood Educ. J.* Springer Science, Business Media B.V. 2008. (p.457 – p.461). Downloaded from B-on Consortium – 2007 by b-on: Instituto Politécnico de Portalegre - SC em 19/10/09.
- TENREIRO-VIEIRA, C. & VIEIRA, R. (2000). *“Promover o Pensamento Crítico dos Alunos. Propostas concretas para a sala de aula”*. Porto, Porto Editora.