

Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação

Júlia Oliveira-Formosinho

A UTILIZAÇÃO DA HERANÇA HISTÓRICA NA RECONSTRUÇÃO DE UMA PRÁXIS DE PARTICIPAÇÃO

“As crianças devem ser vistas, mas não ouvidas” é uma máxima do código educativo tradicional das altas classes sociais inglesas. Esse princípio emigrou da esfera da educação familiar inglesa para a esfera pública dos sistemas educativos ocidentais, tendo ressonância na política educativa e na vida escolar – também as vozes dos pedagogos permanecem vistas na retórica das leis e dos documentos oficiais, na retórica dos documentos das escolas (projeto educativo, projeto político-pedagógico), mas não realmente ouvidas, isto é, não praticadas, não constituídas em uma práxis.

As propostas construtivistas que retomam, em muito, os textos dos pedagogos do final do século XIX e princípio do século XX, se criam alguma ressonância ao nível da retórica da política educativa, nunca conseguiram penetrar a carapaça burocrática que protege a pedagogia transmissiva tradicional, ou seja, nunca conseguiram transformar a esfera praxiológica. É, assim, que hoje assistimos a uma quase esquizofrenia educativa em que se naturalizou a distância entre as propostas e a realidade pedagógica experienciada por adultos e crianças.

Então, a persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação (o modo pedagógico transmissivo ou a pedagogia transmissiva) persiste, não por falta de pensamento e propostas alternativas. De fato, a pedagogia da infância pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não como um ser em espera de participação. A persistência deve-se à regulação burocrática da escola que o autor anônimo do século XX, para usar a expressão de João Formosinho e Joaquim Machado, lentamente construiu.¹

Mas aceitar, ao nível dos valores e das teorias, outras imagens da criança que falam da competência participativa e dos direitos a essa participação traz consigo uma obrigação cívica de incorporá-las em cotidianos que as respeitam, de transformar a práxis. A pedagogia da infância dispõe da memória e da história para essa transformação, para se recentrar na reinstituição dos seus saberes, pois é o produto de uma construção sócio-histórica cultural que em si mesma já transporta as sementes de uma nova construção.

O propósito deste livro é que escutemos as vozes de pedagogos dos dois últimos séculos, porque transportam a sabedoria de que precisamos para desenvolver uma outra pedagogia – uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada.

A PRÁXIS COMO O LÓCUS DA PEDAGOGIA

A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores. A pedagogia é, portanto, um “espaço ambíguo” já não de um-entre-dois, a teoria e a prática, como alguns disseram (Houssaye et al., 2002), mas antes de um-entre-três, as *ações*, as *teorias* e as *crenças*, em uma triangulação interativa e constantemente renovada.

Convocar crenças e valores, analisar práticas e usar saberes teóricos constitui um movimento triangular de criação de um “espaço ambíguo” – o espaço da pedagogia – que nos reenvia para uma triangulação praxiológica. Ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui.

A pedagogia como construção de saberes praxiológicos na ação situada recusa os reducionismos – o academicismo em que a lógica dos saberes constitui-se em critério único, o empiricismo em que a experiência primária do cotidiano, não “ampliada”, traduz-se em referência central (Formosinho, 2002). Diferentemente de outros saberes que se constroem pela definição de domínios com fronteiras bem



FIGURA 1.1 A triangulação praxiológica.

definidas, os saberes pedagógicos criam-se na ambigüidade de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração.

Este capítulo visa a contribuir para a reconstrução de uma pedagogia da infância baseada em uma práxis de participação. Partindo do princípio de que a práxis é o lócus da pedagogia, concluímos que, por isso, é mais complexa do que as crenças, as teorias e as práticas consideradas isoladamente. Uma pedagogia centrada na práxis de participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes. Por essa razão, é um modo de fazer pedagogia mais complexo do que o modo transmissivo. É o que veremos a seguir.

PEDAGOGIA DA TRANSMISSÃO E PEDAGOGIA DA PARTICIPAÇÃO: DOIS MODOS DE FAZER PEDAGOGIA

Um exercício que a herança pedagógica dos dois últimos séculos permite-nos é o de contrastar os modos de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação (Oliveira-Formosinho, 2002a). Dewey, nos Estados Unidos, Freinet, na França, Malaguzzi, na Itália, Paulo Freire, no Brasil, Sérgio Niza, em Portugal, são somente alguns exemplos de pedagogos que procuraram modos alternativos de fazer pedagogia e, para tal, necessitaram desconstruir o modo tradicional.

O mesmo debate ocorre na sociedade entre a concepção de cultura como reprodução e a concepção de cultura como recriação. Assim, no desenvolver desse exercício encontramos a cultura, como realidade dinâmica, a confrontar-se com essa definição do que é conhecimento e o processo de construí-lo. Esse debate cultural recebe contribuições da pedagogia; esta, por sua vez, recebe contribuições desse processo cultural mais amplo. É um jogo de espelhos em que o campo da pedagogia, ao ver o debate na sociedade e na cultura, revê-se no espelho, porque vê os seus debates internos ocorrendo em outros espaços de cultura, encontra-se refletido nesses debates e alimenta-se desse diálogo cultural (Readings, 1996; Naughton, 2005).

No Quadro 1.1, comparam-se os modos pedagógicos ao nível dos objetivos, dos conteúdos, dos métodos e materiais, do processo de ensino-aprendizagem. No Quadro 1.2, comparam-se os modos pedagógicos ao nível da relação pedagógica e do papel dos diversos atores educativos. No Quadro 1.3, apresentam-se as fontes teóricas e os autores, bem como os modelos pedagógicos concretos filiados em cada um desses modos.

Todos os pedagogos que propuseram alternativas significativas para uma pedagogia – em que a criança ativa e competente é respeitada nos seus direitos de participação – tomaram posição nesses níveis constitutivos dos modos diferenciados de fazer pedagogia.²

Quadro 1.1

Comparação de dois modos de pedagogia

	Pedagogia da transmissão	Pedagogia da participação
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • adquirir capacidades pré-acadêmicas • acelerar as aprendizagens • compensar os déficits 	<ul style="list-style-type: none"> • promover o desenvolvimento • estruturar a experiência • envolver-se no processo de aprendizagem • construir as aprendizagens • dar significado à experiência • atuar com confiança
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • capacidades pré-acadêmicas • persistência • linguagem adulta 	<ul style="list-style-type: none"> • estruturas e esquemas internos mentais • conhecimento físico, matemático, social • metacognição • instrumentos culturais
Método	<ul style="list-style-type: none"> • centrado no professor • centrado na transmissão • centrado nos produtos 	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizagem pela descoberta • resolução de problemas • investigação
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • estruturados • utilização regulada por normas emanadas do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • variados, com uso flexível • abertos à experimentação
Processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • mudança comportamental observável, realizada através do ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • jogo livre e atividades espontâneas • jogo educacional • construção ativa da realidade física e social
Etapas da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • simples – complexo • concreto – abstrato 	<ul style="list-style-type: none"> • períodos de aprendizagem e desenvolvimento
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • centrada nos produtos • comparação das realizações individuais com a norma 	<ul style="list-style-type: none"> • centrada nos processos • interessada nos produtos e nos erros • centrada na criança individual • centrada no grupo • reflexiva das aquisições e realizações

Quadro 1.2

Comparação de dois modos de pedagogia

	Pedagogia da transmissão	Pedagogia da participação
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • reforços seletivos vindos do exterior (do professor) 	<ul style="list-style-type: none"> • interesse intrínseco da tarefa • motivação intrínseca da criança
Atividade da criança	<ul style="list-style-type: none"> • discriminar estímulos exteriores • evitar erros • corrigir erros • assumir função respondente 	<ul style="list-style-type: none"> • questionamento • planejamento • experimentação e confirmação de hipóteses • investigação • cooperação e resolução de problemas
Papel do professor	<ul style="list-style-type: none"> • diagnosticar • prescrever objetivos e tarefas • dar informação • moldar e reforçar • avaliar os produtos 	<ul style="list-style-type: none"> • estrutura o ambiente • escuta e observa • avalia • planeja • formula perguntas • estende os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura • investiga
Interação		
Professor – criança	<ul style="list-style-type: none"> • alta 	<ul style="list-style-type: none"> • alta
Criança – criança	<ul style="list-style-type: none"> • baixa 	<ul style="list-style-type: none"> • alta
Criança – material	<ul style="list-style-type: none"> • baixa 	<ul style="list-style-type: none"> • alta
Tipos de agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> • pequeno grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • individual • pequeno grupo • grande grupo

A *pedagogia da transmissão* que se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir. A persistência e a resistência desse modo tem a ver com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização, pois ele representa um processo de simplificação centrado na regulação e no controle de práticas desligadas da interação com outros pólos, de uma resposta à ambigüidade através da

Quadro 1.3

Comparação de dois modos de pedagogia

	Pedagogia da transmissão	Pedagogia da participação
Modelos Curriculares Concretos (Programas)	<ul style="list-style-type: none"> • DISTAR* • DARCEE** 	<ul style="list-style-type: none"> • High Scope (Estados Unidos) • Kamii DeVries (Estados Unidos) • Reggio Emilia (Itália) • Modena (Itália) • Pen Green (Inglaterra) • Freinet (Brasil) • Movimento da Escola Moderna – MEM (Portugal) • Associação Criança (Portugal)
Teóricos	<ul style="list-style-type: none"> • perspectiva transmissiva tradicional • perspectiva comportamentalista 	<ul style="list-style-type: none"> • Piaget • Mead • Vygotsky • Bruner

* Direct Instruction System for Teaching Arithmetic and Reading.

** Demonstration and Research Center for Early Education.

definição artificial de fronteiras e de respostas tipificadas. Por isso, é o modo pedagógico congruente com o modo organizacional baseado na burocracia, pois esta é baseada na simplificação do juízo que fundamenta a ação, na pré-decisão no centro da ação a ser desenvolvida pela periferia.

Nosso principal objetivo aqui é contribuir para nos libertarmos da opressão da pedagogia da transmissão. Porém, como nos ensina Paulo Freire, em pedagogia a ruptura não é um mero exercício de desocultação, mas sim um compromisso com a reconstrução e com a esperança. A partir dessa desconstrução, pretendemos facilitar a reconstrução de uma pedagogia da participação.

A *pedagogia da participação* cumpre a essência da pedagogia na sua expressão por nós considerada mais nobre, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores. Ela o faz em combinações múltiplas, fugindo da “realidade atual e criando mundos possíveis” (Bruner, 1986). Parte dessa complexidade resulta da integração de saberes, práticas e crenças quer no espaço da ação e reflexão, quer no espaço da produção de narrativas sobre o fazer e para o fazer.

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida

para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação.³

A interatividade entre saberes, práticas e crenças é construída pelos atores; na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica. Assim, a interdependência entre os atores e os ambientes, faz da pedagogia da participação um espaço complexo, no qual lidar com a ambigüidade, a emergência e o imprevisto torna-se critério do fazer e do pensar. A participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico.

Em síntese, a interatividade entre saberes, práticas e crenças, a centração nos atores como co-construtores da sua jornada de aprendizagem em um contexto de vida e de ação pedagógica determinado, através da escuta, do diálogo e da negociação, conduzem a um modo de fazer pedagógico caleidoscópico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e interações. Esse modo de fazer pedagógico configura a ambigüidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e do pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa. Estas são características que fogem à possibilidade de uma definição prévia total do ato de ensinar e aprender, exigindo a sua contextualização cotidiana.⁴

Esta síntese permite-nos enunciar as tarefas centrais de um modo participativo de fazer pedagogia. A primeira tarefa é a de construção de contextos educativos complexos que permitam a emergência das possibilidades múltiplas e que participem no processo de construir participativamente conhecimento. A segunda tarefa situa-se no coração relacional desse modo pedagógico, que o define como espaço de interação e escuta, a serviço da diferenciação pedagógica. A terceira tarefa é a de, dialogando com a história, escolher reflexivamente uma gramática pedagógica que permita pertencer a uma comunidade aprendente que partilhe um modo de fazer pedagógico, contribuindo para a construção do conhecimento sobre esse modo de fazer.

Essas tarefas serão analisadas a seguir, após uma releitura do confronto entre os dois modos de fazer pedagogia a partir de Dewey.

PEDAGOGIA DA TRANSMISSÃO E PEDAGOGIA DA PARTICIPAÇÃO: UMA LEITURA A PARTIR DE DEWEY

Fazer uma leitura do contraste entre o modo transmissivo e o modo participativo a partir de Dewey tem o intuito de afastar qualquer incompreensão acerca do que é uma educação não-tradicional.⁵

No século passado, foram múltiplas as alternativas que se criaram para a rejeição da transmissão. Em um artigo notável sobre a criança e o currículo, Dewey escreve, em 1902, que há quem não veja alternativa entre forçar a criança do exterior ou deixá-la entregue a si própria. O diálogo com Dewey⁶ constitui uma via muito rica para significar que esse debate entre a criança e o currículo não deve

levar à exclusão nem da criança, dos seus interesses e motivações, nem do currículo no que representa de significados, objetivos e valores sociais.

Segundo Dewey, as diferenças teóricas profundas em torno do que é ensinar e aprender nascem de elementos em conflito e em contradição. Na ausência de reflexão e de criação de pontos de vista alternativos que permitam ver à outra luz os elementos em conflito, a via é a do enclausuramento em torno de um dos elementos. Na opinião de Dewey, assim se criam as escolas de opinião que, quando selecionam certas condições por oposição às condições contraditórias e as edificam em verdade única, sem espaço para reflexão, comportam-se como seitas.

Para ele, os elementos fundamentais do processo educativo são, ao mesmo tempo, as *crianças* (com os seus interesses e opiniões) e os *objetivos* (os significados e valores sociais incorporados na experiência da sociedade e da cultura). O processo educativo não se situa de um dos lados contra o outro, pois a sua essência é a interação desses elementos fundamentais. A teoria educativa precisa constantemente refletir os dois elementos e a sua interatividade, em vez de se entrincheirar de um dos lados. A não ser assim, quem perde é a epistemologia da prática, empobrecida pelo déficit reflexivo.

Contudo, Dewey chama a atenção para o fato de a via mais fácil ser o antagonismo que se traduz em considerar os elementos apenas naquilo que os separa e optar por um que se edifica em verdade absoluta. Então, a chave para ensinar extrema-se: ou a natureza da criança ou a natureza do currículo. O processo educativo deixa de ser problematizado como holístico, e de natureza interativa, e passa a ser equacionado de modo simplista através de um dos elementos em conflito: a criança ou o currículo, o indivíduo ou a cultura social.

No que se refere às finalidades da educação, uns enclausuram-se do lado da finalidade personalizadora, enquanto outros do lado da finalidade socializadora e cerram trincheiras que permitem esgrimir debates e captar adeptos.

Uma corrente de pensamento pedagógico fixa a sua atenção, de forma exclusiva, sobre a importância do conteúdo do currículo em oposição ao conteúdo da própria experiência da criança, pois se receia que esta possa ser estreita, imperfeita, egoísta, egocêntrica, impulsiva. Define-se que é necessário inscrever, na natureza volátil da criança, a lei e a ordem. O currículo traz um mundo organizado com base na certeza do conhecimento, em que tudo é medido e definido, fugindo à experiência confusa, vaga, incerta da criança.

O papel do educador é o de substituir uma natureza superficial, casual, peculiar, por uma natureza estável e ordenada através de lições. Ele o faz dividindo cada tópico em disciplinas, cada disciplina em lições, cada lição em fatos e fórmulas para a criança seguir, passo a passo, degrau a degrau, para, através do domínio progressivo de cada uma dessas partes, chegar ao todo. Desse modo, a aquisição da informação constitui-se na questão pedagógica central – a discussão sobre a divisão em disciplinas substitui uma reflexão sobre as finalidades; a sucessão dos assuntos e das matérias determina o método.

Para a outra corrente de pensamento pedagógico, a personalidade, o caráter da criança é o ponto de gravitação e o desenvolvimento da criança é a grande finalidade

da educação. O valor da escola reside em servir essa finalidade, porque a personalidade é mais importante que a matéria, a realização pessoal subordina a aquisição de informação. Apenas a criança determina a finalidade e a quantidade do assunto-matéria, pois este não é mais do que o alimento para a sua realização pessoal.

Dewey continua com a sua teorização, analisando as implicações dessa oposição fundamental entre o currículo e a criança. Explica que do lado dos “curricularistas”, isto é, dos que defendem a supremacia do curso de estudos, a “disciplina” é a palavra-chave. Do outro lado, a palavra-chave é o interesse da criança. A primeira posição sustenta-se na lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino da criança. A segunda posição sustenta-se na psicologia da criança, requer o conhecimento da sua estrutura psicológica e uma posição de empatia e subordinação perante essa estrutura. A primeira perspectiva requer a definição de instâncias de orientação e de controle, enquanto a segunda possibilita a criação de espaços de liberdade e iniciativa.

Na questão do ensinar-aprender, as posições teóricas diferenciam-se sobretudo em torno de um núcleo central de imagens: a de criança e a de professor, a de processo de ensino-aprendizagem e respectiva avaliação. Essas diferenças têm consequências nos níveis de definição dos modos de fazer pedagogia.

Os objetivos educacionais diferenciam-se, no modo transmissivo e no modo participativo, porque esse núcleo de imagens oferece grande variabilidade entre os dois modos. A imagem da criança como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem gera, em congruência, um determinado conjunto de objetivos. Quando a criança é considerada uma “tábua rasa”, uma “folha em branco” na qual o ensino vem inscrever os conhecimentos, essa inscrição passa a ser a tarefa central do professor e o pólo de gravitação da definição de objetivos educacionais.

Também existem as diferentes definições de bom aluno para cada modo pedagógico. No modo transmissivo, o bom aluno é o que consegue acelerar essa inscrição de conhecimentos. Compensar os déficits é tarefa do professor perante os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. No modo participativo, em que a criança é percebida como competente e como sujeito de direitos, parte-se dos seus interesses como motivação para a experiência educativa que se estrutura e complexifica, promove-se a compreensão desses interesses como base para a experiência e sua estruturação. No modo participativo, o bom aluno é o que se envolve, pois o seu envolvimento nas atividades e nos projetos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender.

No entanto, Dewey adverte que as posições extremas são, geralmente, deixadas aos teóricos e que os profissionais, usando o bom senso, “oscilam em um labirinto de compromissos”, compreendendo a necessidade de aproximar a teoria e o bom senso. Isso se traduz na necessidade de regressar à teorização da interação dos elementos constitutivos do processo educativo, recusando a noção prejudicial de “hiato de qualidade” entre a experiência da criança e os conteúdos que formam a seqüência do currículo.

Fazer isso significa um movimento duplo de reflexão: por um lado, sobre a experiência da criança no que contém de elementos e fatos, do mesmo tipo dos conteúdos que compõem a seqüência de estudos; por outro lado, sobre analisar se a experiência das crianças contém os interesses que dirigem a organização do conteúdo. É que adotar uma posição teórica de reflexão crítica que foge aos simplismos estéreis não é criar um espaço onde tudo se confunde.

As pedagogias propostas por aqueles que, nas últimas três décadas do século XIX e no século XX, iniciaram movimentos de renovação pedagógica são férteis em modelos para uma pedagogia da participação. Dentre eles, convocamos Dewey, fonte inspiracional constante, para nos explicar mais esse fator de complexidade de uma pedagogia da participação. Ele nos faz compreender que os dois elementos do ato de ensino-aprendizagem – as crianças e o currículo – têm identidade própria. Uma proposta reflexiva para a construção de uma práxis participativa reconhece que o ato educativo integra esses dois elementos, porque a agência do aprendente, em liberdade e cooperação, recebe o conhecimento e transforma-o, isto é, participa da sua reconstrução.

Nesse sentido, procuramos explicar a necessidade de que uma pedagogia da participação se inicie pela construção (ou reconstrução) do contexto educativo dos aprendentes, conceitualizando-o como contexto educativo complexo que permita a emergência de possibilidades múltiplas, como contexto que participe no processo de construir participativamente o conhecimento.

O CONTEXTO QUE PARTICIPA: A PEDAGOGICIDADE DO ESPAÇO E DOS MATERIAIS

Construir um contexto⁷ que participe na participação colocou-se ao longo do século XX como um dos maiores desafios a que a pedagogia da infância procurou responder. De Maria Montessori a Malaguzzi encontramos respostas muito diferenciadas que, contudo, defendem uma idéia em comum: a aprendizagem é situada. Um dos maiores desafios perante os quais nos colocou a pedagogia da infância provém de ter mostrado que a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação.

Começamos pelo contexto físico – o espaço, a arquitetura, os materiais. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço, disse Paulo Freire (1997) quando, como secretário da educação do Estado de São Paulo, visitou escolas da rede escolar e constatou o desprezo a que estavam votados os espaços educativos. Horrorizado, perguntava ainda como cobrar das crianças um mínimo de respeito pelas carteiras, mesas e paredes se o poder público revelava absoluta desconsideração pela coisa pública.

Em 1902, ao percorrer as lojas de material escolar, de Chicago, tentando encontrar mesas e cadeiras que satisfizessem as necessidades das crianças, sob os pontos de vista artístico, higiênico e educativo, Dewey teve grande dificuldade em

encontrar aquilo que procurava. Um comerciante respondeu-lhe: “Receio bem não ter o que vocês desejam. Vocês querem carteiras onde as crianças possam trabalhar, todas estas são para ouvir”. Dewey comenta que isso resume toda a história da educação tradicional, uma educação na qual tudo foi concebido para pôr as crianças a ouvir. Medeia quase um século entre esse episódio da vida de Dewey e o episódio da vida de Paulo Freire, mas ambos reconhecem a importância do contexto físico na pedagogia adotada.

Vários modelos pedagógicos preocuparam-se com a arquitetura do espaço educacional. Este ambiente, proposto por Maria Montessori, os modelos arquitetônicos froeblianos, a integração dos espaços educativos interiores e exteriores de Margaret Macmillan, a pedagogia da escuta de Reggio Emilia são somente alguns exemplos que falam da importância do contexto físico, do espaço e da arquitetura da sala de atividades, do espaço de recreio, da escola e do espaço envolvente. Esses elementos são importantes para criar outra visão da criança e do professor, do ensinar e do aprender.

O CONTEXTO QUE PARTICIPA: DO CONTEXTO FÍSICO AO CONTEXTO SOCIAL

Embora o espaço físico tenha uma pedagogicidade indiscutível, ele não é suficiente para caracterizar um contexto. Um conjunto de salas de aula não é necessariamente uma escola. Siegel e Cohen (1991) analisam essa questão perguntando: “por que uma casa não é (necessariamente) um lar?”⁸. É que um lar articula atores que mantêm entre si relações, recordações, tradições, metas, organizações idiossincráticas das presenças no espaço.

Na sua esteira, perguntamos: por que um conjunto de salas de aula não é (necessariamente) uma escola? Por que uma sala não é (necessariamente) um ambiente? Por que uma escola não é (necessariamente) um contexto educativo? É que uma escola articula atores que mantêm relações com outros atores, desenvolvendo atividade intencional, criando memória da presença no contexto. Um contexto físico, por si só, não faz uma escola; para que um edifício escolar seja uma escola, são necessárias diversas condições. Uma escola é um contexto social constituído por atores que partilham metas e memórias, por indivíduos em interdependência com o contexto que constroem intencionalidade educativa.

Em pedagogia, particularmente na pedagogia da infância, falamos muito de contexto: o contexto sala de atividades, o contexto escola, o contexto familiar, o contexto comunitário. Falamos muito na importância do contexto na aprendizagem da criança, na interação entre contextos. Esse conceito é tão importante para a pedagogia que convém aprofundá-lo na literatura para então ressignificar a noção de contexto na pedagogia da infância.

Mais uma vez, o olhar histórico pode ser convocado para apoiar uma compreensão aprofundada do conceito de contexto educativo. No século passado, correntes teóricas provindas da filosofia (especificamente da epistemologia), da psicologia e da pedagogia, chamaram a atenção para o fato de que cada ser humano é o homem

e a sua circunstância, é um sujeito em contexto (e não um sujeito abstrato), é um aprendiz situado no aqui e agora. Seria empobrecedor ignorar toda a teorização disponível em torno do homem encarnado, sobretudo aquela que tem mais relevância para a questão que aqui queremos tratar: a do ambiente educativo. Dentre essa teorização, convocaremos Kurt Lewin (1943/1951), Cole (1992) Siegel e Cohen (1991) para nos elucidarem sobre o conceito de contexto e a sua importância.

Kurt Lewin (1943/1951), em meados do século passado, estudou a importante realidade que se refere ao crescimento e à aprendizagem dos indivíduos como totalidade com o contexto, os processos psicológicos ou sociais como constituintes de uma totalidade, de uma estrutura, com o contexto. Para Lewin, a análise do campo (o contexto) como um todo inclui tanto os aspectos psicológicos quanto os não-psicológicos.⁹ Os hábitos de grupo e os hábitos individuais só podem ser compreendidos como resultados do organismo e do seu espaço vital, do grupo e do seu contexto. Refere ainda que a estrutura do organismo individual, do grupo e do contexto deve ser analisada como um todo.

No âmbito da psicologia sociocultural, Cole (1992) afirma que o essencial é que o contexto e o objeto entrelaçam-se em uma corrente de atividade. Não estamos perante duas variáveis que podem analisar-se independentemente, mas perante duas variáveis que constituem uma unidade de análise. A cultura é inseparável do contexto de que emana em uma tripla direção: porque o contexto não pode separar-se da dimensão temporal que o configura (a história na realidade humana); porque no contexto estão presentes, de igual modo, instrumentos materiais e simbólicos; porque um contexto envolvente é necessariamente um contexto social.

O CONTEXTO QUE PARTICIPA: A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE O CONTEXTO E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

O papel do conceito de contexto no estudo dos processos psicológicos varia conforme as diversas teorias psicológicas, mesmo entre aquelas que se consideram ecológicas. Valsiner e Winegar (1992) apresentam uma análise da utilização desse conceito nas teorias psicológicas que nos ajudará a compreender o que entendemos por contexto em uma pedagogia da participação. Aplicaremos essa análise ao processo psicológico mais presente no ato pedagógico – a aprendizagem.

As teorias contextualizadoras, como as que evoluíram a partir do comportamentalismo – *social learning*, por exemplo –, explicam os fatores que influem nos processos psicológicos de aprendizagem e desenvolvimento como estruturalmente independentes. Isto é, as relações entre o indivíduo e o contexto são unidirecionais e aditivas, não são interativas.

Logo, o contexto surge como uma constante, como um conjunto de fatores estruturalmente imodificáveis pelo indivíduo, que influenciam o seu comportamento, mas estão para além das possibilidades de ação sobre ele. O modo transmissivo de fazer pedagogia, nas suas versões mais “modernas”, está preocupado em identifi-

Quadro 1.4

Teorias contextuais e teorias contextualizadoras no estudo dos processos psicológicos

	Teorias contextuais	Teorias contextualizadoras
Meta da teoria	Explicar a interdependência do indivíduo e do contexto nos processos psicológicos de aprendizagem e desenvolvimento.	Explicar os fatores que influem nos processos psicológicos de aprendizagem e desenvolvimento.
Relações entre objeto de estudo e o contexto	Os processos psicológicos são interdependentes do contexto.	Os fatores que influem nos processos psicológicos são estruturalmente interdependentes.
Relações entre o indivíduo e o contexto	As relações entre o indivíduo e o contexto são bidirecionais e interativas.	As relações entre o indivíduo e o contexto são unidirecionais e aditivas, não são interativas.
Estatuto do contexto na pesquisa	Na pesquisa, não existem níveis de variáveis independentes.	Na pesquisa, é fácil distinguir níveis de variáveis independentes no contexto e níveis de variáveis dependentes nos processos psicológicos.
Meta da pesquisa	O objetivo da pesquisa é compreender os processos que explicam as relações entre a pessoa e o contexto.	O objetivo da pesquisa é enumerar os fatores que afetam os resultados dos processos psicológicos.

Fonte: Valsiner e Winegar (1992).

car os fatores que afetam os resultados de aprendizagem para isoladamente os manipular, cada um por si, como variáveis independentes entre si, e com isso conseguir melhores resultados. Estamos diante de uma perspectiva que, na linguagem de Valsiner e Winegar (1992), chama-se de contextualizadora. Por exemplo, isolam-se fatores como o número de disciplinas no plano de estudos, o número de alunos por turma, o tempo da aula ou a qualificação dos professores, modifica-se cada um isoladamente e mede-se o efeito dessa modificação nos resultados de aprendizagem.

As teorias contextuais, como, por exemplo, são algumas teorias ecológicas, a teoria sociocultural (Bruner, Cole, Rogoff, Valsiner, entre outros), constata que há um espaço de interdependência na ação, no pensamento e na realização que estimula “a realidade mental da criança em direção a mundos possíveis” (Bruner, 1986). Há interdependência e interatividade entre as pessoas e os seus contextos

de vida. Aplicando essas idéias à educação, constatamos que realmente existe interdependência e interatividade entre as crianças e os seus contextos educativos. Assim, a primeira tarefa do educador é a de pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um “segundo educador”.¹⁰ Ao educador pedimos que crie espaço de participação para as crianças, o que começa por criar um contexto que participe. Em um contexto que participa, a estrutura, a organização, os recursos e as interações são pensados para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais conseqüências nos resultados de aprendizagem. É por isso que, por exemplo, a manipulação do número de alunos por turma não é, por si só, garantia da melhoria dos resultados escolares.

Identificar os fatores que influenciam os resultados e a prática e melhorá-los isoladamente não é o mesmo que ter a convicção da relação inter-sistêmica de todas as dimensões da pedagogia, assim como não é o mesmo que construir um espaço educativo de natureza interativa e multidirecional que, na linguagem de Reggio Emilia, seja definido pela criação de possibilidades múltiplas.

Uma pedagogia participativa tem grande clareza acerca da relação inextrincável entre os processos de aprendizagem e os contextos em que se desenrolam, o que, em outras palavras, é dizer que reconhece a bidirecionalidade e interatividade entre os atores do processo educativo e os seus contextos. A partir dessa consciência reflexiva e crítica em torno das relações aluno-contexto, nasce a necessidade de que se situe a intervenção pedagógica, primeiramente, na construção do contexto educativo (Oliveira-Formosinho, 1996, 1998). A unidade de análise para intervenção (e também para a investigação) é a da compreensão do fenômeno em contexto, do sujeito em contexto. O contexto e os fenômenos educativos são interdependentes no sentido de desenvolverem relações interativas e bidirecionais.

A práxis pedagógica tem de se construir nessa ligação indissociável pessoas-contextos. A pedagogia da infância constitui-se em um mundo de interações orientadas para projetos colaborativos em um contexto que promove a participação. Desse modo, recontextualizar a pedagogia não é nem meramente renovar o contexto nem meramente renovar os professores, mas sim reconstruir a atividade-em-contexto. Sujeito e contexto unificam-se no âmbito da cultura. A mediação de atividade nas instituições de educação de infância torna-se, então, uma questão urgente. É isso que torna uma pedagogia da participação mais complexa e imprevisível, pois a criação de possibilidades múltiplas implica que há uma interdependência real entre o contexto e os processos psicológicos e educativos de aprendizagem e desenvolvimento, mas não uma subordinação previsível desses processos aos vários tipos de contextos.¹¹

OS PROCESSOS DA PARTICIPAÇÃO: DA OBSERVAÇÃO E DA ESCUTA À DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

A história da pedagogia revela-nos que no coração da educação tradicional estão os saberes considerados essenciais e imutáveis, ou seja, indispensáveis para

que alguém seja educado (instruído, culto, ilustrado). Assim, o professor é visto como o transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido – o executor dessa transmissão.¹²

No âmbito de uma pedagogia da infância transformativa, preconiza-se a instituição de um cotidiano educativo que conceitualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade. No centro da construção dos saberes estão as pessoas: as crianças e os adultos, os alunos e os professores. Assim, os “ofícios” de aluno e professor são reconstruídos com base na reconceitualização da pessoa como detentora de agência: a pessoa do aluno e a pessoa do professor.

Segundo Barnes (2000), dispor de agência significa ter poder e capacidades que, através de seu exercício, tornam o indivíduo uma entidade ativa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta. A liberdade é essencial para o exercício da agência, tal como o é para o exercício da escolha. Se os poderes internos só pudessem ser ativados através de determinações externas, não poderíamos falar de agência. É constitutivo do conceito de agência que a pessoa possa escolher cursos diferentes de ação, logo, tenha liberdade. O poder da escolha real requer o direito da liberdade.

Uma pedagogia de infância construtivista baseia-se tanto na crença de que todas as pessoas têm agência quanto nos saberes teóricos que descrevem, compreendem e explicam o exercício dessa agência (saberes psicológicos, sociológicos, antropológicos, organizacionais). Uma pedagogia de infância construtivista conduz, assim, a uma pedagogia de participação.

O significado de participação é, por vezes, apresentado em perspectivas simplistas e em oposição. Há uma *perspectiva individualista* que diz ser preciso permitir a cada criança ter influência no processo de tomada de decisão. Desse modo, a proposta pedagógica constitui-se em treinar as crianças para, baseadas na afirmação do conhecimento dos seus direitos, desenvolverem a assertividade, inclusive o direito de ser parte no processo de tomada de decisão sobre o que lhe diz respeito. O objetivo principal é o domínio do poder de influenciar processos e pessoas, sendo desejável treinar a criança para ser assertiva nesse processo. As *perspectivas comunitárias*, por sua vez, sublinham a idéia do grupo-turma ou da classe e da escola como comunidade educativa onde as interações e relações são centrais (Oliveira-Formosinho, 2005), onde o sentimento de pertencimento e participação é cultivado como forma de realizar a comunidade. O conceito de *togtherness* de Dewey é aqui muito útil.

No nosso entendimento, a busca da assertividade individual não se deve procurar sem o sentido de pertencimento comunitário, e este não se cumprirá integralmente sem que os indivíduos da comunidade possam ser assertivos. Uma pedagogia da participação transformativa deve certificar-se de que, simultaneamente, realiza o ator social em contexto, com formas de participação recíproca, e o ator pessoal em crescimento, que é um sujeito autônomo, com expressão e iniciativa próprias. Mais uma vez a pedagogia revela-se na sua complexidade, integrando a

autonomia individual de exercício do poder e a influência com o exercício social, recíproco e relacional da participação coletiva. Podemos perceber a importância de Dewey nesse exercício integrador.

Os processos principais de uma pedagogia da participação são a observação, a escuta e a negociação. As práticas desejáveis de observar, ouvir, escutar e negociar precisam estar situadas em um pensamento reflexivo e crítico sobre o porquê e o para quê dessa observação, escuta e negociação. Segundo Barbara Rogoff (1990), nos processos de participação guiada, os adultos e as crianças colaboram em processos de organização e interações para que a participação da criança seja guiada para metas. A colaboração dos atores e a intencionalidade das metas (instituir na escola a democracia, reconstruir a cultura, aprender a cidadania moral) desenvolve-se em projetos e atividades cultural e pedagogicamente valiosos. A participação guiada é um processo de colaboração (Oliveira-Formosinho, 2002a).

Tomando o caso específico da *observação*, assistimos a alguns casos em que se pensa a observação da criança como importante para o processo educativo. Contudo, como fazê-lo torna-se mais importante do que o porquê e para quê (Oliveira-Formosinho, 2002a). A observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual,¹³ no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da sua forma de criação de significado para a experiência, necessariamente diferente da forma de atribuição de significado à experiência dessa outra criança individual que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, em outra cultura.

Isso requer uma simbiose entre teoria e prática, expressa pela observação da “criança-em-ação, não a observação do indivíduo solitário, mas um indivíduo que se situa em vários contextos – familiar, profissional, comunitário e social. Assim, em uma pedagogia da participação, a observação é contextual, pois não se observa a criança, e sim as suas aprendizagens no contexto educacional que se criou, o que requer que, antes de observar a criança, observe-se o contexto que se criou (Oliveira-Formosinho, 2002b).

A *escuta* é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem. Para além da discussão sobre os formatos de documentação da escuta, é importante aceder à compreensão holística e integrada da escuta. A escuta, tal como a observação, devem ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade. Assim, a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa.

A *negociação* é um processo de debater e consensualizar com a classe os processos e os conteúdos curriculares, bem como o ritmo e os modos da aprendizagem. Trata-se da participação guiada da classe na co-definição do planeamento curricular. É um instrumento de participação que afasta ainda mais a perspectiva

construtivista da perspectiva tradicional, pois leva os alunos a entrar no cerne da pedagogia transmissiva – o currículo.

A diferenciação pedagógica é o fim último dessa participação guiada através da observação, da escuta e da negociação. Trata-se de encontrar uma base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que fogem à “fatalidade” de educar todos como se fossem um só, que conseguem superar o modo simultâneo. O objetivo é encontrar uma forma de diferenciação pedagógica que assume a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem situada e oferece modos alternativos de organizar a classe e a escola.

Para bem compreender a diferenciação pedagógica, é essencial retomar o contraste inicial entre a perspectiva individualista e a perspectiva comunitária. Diferenciar não é individualizar o ensino, a serviço de uma visão individualista da vida e da sociedade; é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional, da participação coletiva.

Pode surgir, então, a seguinte questão: dada a interdependência entre o contexto e os processos de aprendizagem e desenvolvimento, dada a complexidade inerente a todos esses processos de participação, como operacionalizar uma práxis participativa?

AS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS: DA NECESSIDADE DE UTILIZAR MODELOS PEDAGÓGICOS

Uma das grandes conquistas da história da pedagogia foi a construção de gramáticas pedagógicas. A gramática pedagógica operacionaliza-se por meio de uma perspectiva ou modelo pedagógico. O modelo pedagógico baseia-se em um referencial teórico para conceitualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação. Ou seja, o modelo pedagógico permite concretizar no cotidiano do terreno uma práxis pedagógica.

O conceito de *modelo pedagógico* refere-se a um sistema educacional compreensivo, que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática. A gramática pedagógica dispõe, portanto, de teoria e de uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem até o nível da consequente teoria de avaliação educacional. No âmbito mais geral do modelo pedagógico, definem-se as grandes finalidades educacionais e seus consequentes objetivos. No âmbito mais específico do modelo curricular, elaboram-se orientações, umas mais gerais outras mais específicas, no que se refere à prática educacional.

O *modelo curricular* situa-se ao nível do processo de ensino-aprendizagem e explicita orientações para a práxis pedagógica cotidiana nas suas várias dimensões curriculares. Aplicando à gramática construtivista, os modelos pedagógicos defi-

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

O modelo curricular orienta e organiza ainda a compreensão das inter-relações entre todas essas dimensões; a compreensão das interfaces entre essas dimensões e as áreas curriculares integradas; as interfaces de escola com a comunidade educativa (as famílias, os pais); as interfaces da educação infantil com a creche e o ensino fundamental. O modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um cotidiano com intencionalidade educacional, em que as crianças envolvam-se, persistam, aprendam e desenvolvam um *habitus* para aprender. A Figura 1.2 mostra a complexidade das dimensões da pedagogia.

O que realmente apóia o educador, a criança e o grupo é essa prática e essa epistemologia. É a ação do educador, reflexiva sobre si próprio, comunicativa com o modelo curricular que co-construiu, partilhada com os seus pares. Disso se conclui que o modelo curricular é uma condição necessária, mas não suficiente para a construção de um modelo pedagógico.

Uma gramática pedagógica pressupõe ainda um modelo formativo para pensar a formação dos profissionais que optam por trabalhar nessa perspectiva. Ela dispõe, assim, de uma perspectiva pedagógica para ensinar as crianças e de um modelo de formação contínua e desenvolvimento profissional. A base epistemológica

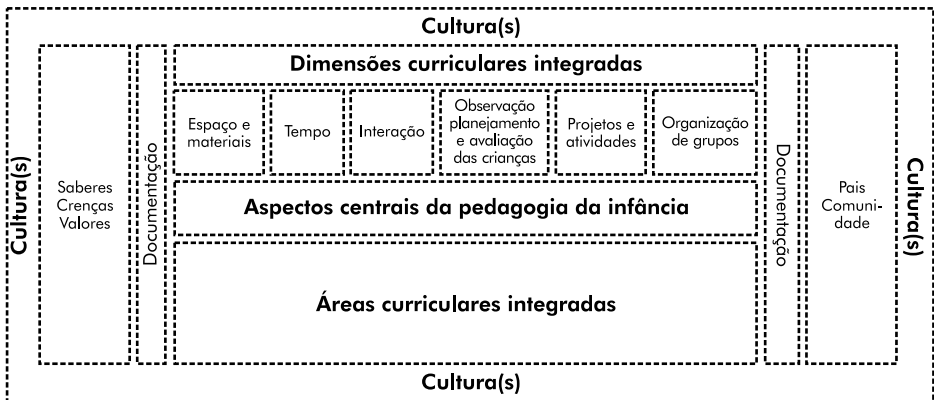


FIGURA 1.2 Dimensões da pedagogia da infância.

desse modelo de formação deve ser coerente com a base epistemológica do modelo pedagógico e, portanto, articulável com o modelo curricular.

Na gramática pedagógica construtivista, o instrumento para pensar a formação dos profissionais que optam por trabalhar nessa perspectiva implica um modelo de formação continuada em contexto, baseado em comunidades de prática, que permita recriar uma cultura profissional e uma epistemologia da prática congruentes (Niza, 1997; Oliveira-Formosinho, 1998).

AS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS: OS MODELOS PEDAGÓGICOS COMO JANELAS E COMO MUROS

Uma idéia, uma teoria, uma pedagogia não existe, no âmbito educativo, por si, qual essência platônica. Existe na práxis, pois a práxis é a casa da pedagogia. Assim sendo, qualquer modelo pedagógico pode ser usado, por um profissional ou por um grupo de profissionais, de diferentes modos. Pode ser usado como janela ou como muro, para tomar emprestada a metáfora de Tracy (2002).

O modelo pedagógico pode ser um muro ou uma janela que facilita ou dificulta a jornada de aprendizagem do professor no seu percurso de desenvolvimento, obstaculizando ou facilitando a compreensão “ampliada” das dimensões da pedagogia já referidas e uma ação consistente dos modelos pedagógicos já referidos. Assim, por via indireta, pode facilitar ou dificultar as jornadas de aprendizagem das crianças.

Pedindo emprestada a interpretação de Formosinho (2007), podemos identificar várias situações em que o modelo pedagógico transforma-se em muro. O *militantismo* que concebe a apropriação do modelo como a tarefa de ser missionário ou apóstolo do modelo no meio profissional; o *clubismo* que concebe a apropriação do modelo como ser membro da associação ou movimento que o leva a participar de reuniões e rituais. Nos dois casos, estamos diante da hipervalorização das crenças e das pertencas.

Podemos encontrar outras situações em que o modelo pedagógico transforma-se em muro. A situação do *discursivismo* que concebe a apropriação do modelo como a capacidade de reproduzir o seu discurso, a sua retórica; o *teoricismo* que concebe a apropriação do modelo como o estudo e a pesquisa das teorias que o fundamentam. Assistimos, nesse caso, a uma hipervalorização das teorias.

Todavia, podemos deparar-nos com situações de cariz diferente. A do *didatismo* que concebe a apropriação do modelo como a capacidade de usar as receitas didáticas geradas no seu seio e praticadas pela maioria dos seus membros; o *ritualismo* que concebe a apropriação como a prática fervorosa dos seus rituais didáticos, associativos e formativos. Estamos perante a hipervalorização das práticas.

Temos, contudo, outros usos da pedagogia explícita. O modelo pedagógico como janela é uma gramática que cria linguagem, significados, uma estrutura conceitual e prática, um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação. Esse modelo implica uma gramá-

tica curricular aberta à reconstrução individual e coletiva, com uma didática flexível em permanente construção.

O modelo pedagógico como janela constitui-se em uma ponte entre as aprendizagens dos professores e as aprendizagens das crianças, entre os percursos de co-construção do conhecimento e da ética. Ele tem na experiência refletida e comunicada, a partir da ação sistemática e ampliada, um desafio cotidiano de recontextualização e integração, um recurso para resolver os dilemas que a ação diária coloca à profissão. Tal como a gramática, ele permite a prosa, a poesia e, mais que isso, permite várias prosas e poesias.

AS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS: DOS MODELOS PEDAGÓGICOS CONSTITUÍDOS EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM ÀS REDES EDUCATIVAS

Um modelo pedagógico não existe, por si, nos escritos dos seus teóricos; existe na práxis, que é a casa da pedagogia. Assim, o modelo global, como gramática pedagógica, pressupõe ainda um modelo formativo para pensar a formação dos profissionais que optam por trabalhar nessa perspectiva.

Na gramática pedagógica construtivista, o instrumento para pensar a formação dos profissionais implica um modelo de formação continuada em contexto, baseado em comunidades de prática, que permita recriar uma cultura profissional e uma epistemologia da prática congruentes (Niza, 1997; Oliveira-Formosinho, 1998).

Em uma perspectiva construtivista, a criação de comunidades de aprendizagem é condição essencial para a construção e a evolução dos modelos pedagógicos, pois permite uma reflexão constante sobre a práxis pedagógica do modelo. Naturalmente, essas comunidades de aprendizagem conectam-se com outras similares em redes de afinidade, ou organizam-se em movimentos pedagógicos, ou criam associações pedagógicas com o fim de construir e promover a difusão do modelo. Há exemplos históricos e atuais de todas essas possibilidades.

Vejamos com um exemplo concreto: como reage um educador infantil a propostas de avaliação somativa (avaliação precoce) na educação dessa etapa? Esta é uma importante questão da prática cotidiana de muitos educadores infantis. Um educador isolado procurará recorrer aos conhecimentos e técnicas disponíveis no âmbito da formação inicial, no âmbito das ciências da educação.

Um profissional que se insira em uma rede, em um movimento ou em uma associação, isto é, em uma comunidade de pedagogia de infância instituída em comunidade de prática reflexiva, pergunta quais os modos para avaliar a aprendizagem das crianças pequenas que, por fazerem jus aos seus princípios e crenças, pode adotar e quais os que não deve adotar. Quais os que respeitam a diversidade da criança e os seus direitos a uma pedagogia diferenciada¹⁴ e quais os que, por utilizarem estratégias prescritivas e normalizadoras, terá de recusar porque faz outra recusa prévia: a recusa da avaliação como seleção precoce (Oliveira-Formosinho, 2002b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dizia João Formosinho, em 1996, a adoção de um modelo pedagógico pelos educadores de infância é um fator de sustentação da sua práxis. A necessidade de o Estado definir linhas curriculares não é contraditória com essa adoção, pois tal definição diz respeito às aprendizagens mínimas obrigatórias, não às dimensões curriculares nem aos dispositivos pedagógicos, uma vez que não compete aos Estados arbitrar questões científicas nem dirimir entre propostas pedagógicas.

A adoção (ou colaboração com) um modelo pedagógico, a partilha cotidiana no seio de uma comunidade de prática, o pertencimento a uma rede, o movimento ou a associação pedagógica são as melhores garantias que um grupo profissional docente tem para sustentar uma autonomia docente, seja ao nível individual ou ao nível coletivo. Geralmente, a recusa de uma gramática pedagógica com nome é uma porta aberta para a adoção, por defeito, da pedagogia sem nome nem rosto do autor anônimo do século XX.

NOTAS

1. Remeto o leitor ao capítulo final da obra de Formosinho e Machado (2005).
2. Um exercício formativo é o de ler os grandes pedagogos situando-os nessa comparação.
3. A educação torna-se “porta da cultura”, como afirma Bruner. Tizuko Kishimoto faz, neste livro, uma análise muito útil da teoria educativa de Bruner, contextualizada na sua vida e obra.
4. Esta imprevisibilidade não tem nada a ver com o espontaneísmo pedagógico, como veremos nas seções seguintes, dedicadas à construção das diversas tarefas do modo participativo de fazer pedagogia, e em cada capítulo deste livro.
5. O capítulo de Mônica Pinazza, neste livro, representa uma possibilidade de reflexão bastante abrangente para visitar Dewey.
6. O movimento de visitar Dewey é hoje muito importante tanto no âmbito da pedagogia quanto no âmbito da filosofia e da cultura. Veja-se os diálogos de Rorty e Habermas com Dewey.
7. Várias teorias e modelos pedagógicos centram-se no contexto de sala de aula e utilizam a terminologia *ambiente educativo*. Ver, por exemplo, a teoria de Maria Montessori ou o modelo pedagógico *High Scope*.
8. *Why a house is not a home?*, no original em inglês.
9. Nas ciências humanas e sociais, essa sensibilidade tem sido mais evidenciada na antropologia e na etnografia. Na pedagogia, uma boa consequência desse olhar é ter obrigado a pesquisa a se aproximar da escola. Intervir nela e melhorá-la requer ter-lhe intimidade. Fazer trabalho em laboratório para melhorar os programas educativos é pouco prometedor, assim como tentar melhorar os programas educativos considerando unicamente contribuições da teoria (Lacasa, 1994).
10. A primeira tarefa do pesquisador é a de criar projetos que analisem e interpretem essa interdependência.

11. Podemos até definir a pedagogia da infância como o estudo dos contextos educacionais da infância (escolares e não-escolares) no âmbito de processos e realizações. Esse estudo é perspectivado do ponto de vista da criança em contexto, do adulto em contexto, das interações entre qualquer um dos grupos de atores entre si e com os seus contextos.
12. Para a caracterização dessa perspectiva, ver Formosinho (2002), Formosinho e Machado (2005, 2006, 2007), bem como o último capítulo deste livro, de João Formosinho e Joaquim Machado.
13. Ao requerer a prática da observação individual e contínua, reconhece uma perspectiva desenvolvimentista, no sentido moderno que lhe atribuiu Lilian Katz (1996) – a de tomar em consideração os aspectos do aprender que mudam com a idade e com a experiência da criança.
14. Diferenciar é ensinar de tal maneira que a aprendizagem seja um direito de todos.

REFERÊNCIAS

- BARNES, B. *Understanding agency: social theory and responsible action*. London: Sage, 2000.
- BRUNER, J. *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University, 1986.
- COLE, M. Context, modularity, and the cultural constitution of development. In: WINEGAR, L.T.; VALSINER, J. (Ed.). *Children's within social context*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. vol. 2: Research and methodology, p.5-32.
- Cole, M. e Siegel, A. W. (1991). *Context and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DEWEY, J. *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Losada, 1972.
- DEWEY, J. *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1964.
- FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores de crianças. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, 4, p.19-35, set. 2004.
- _____. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M.L.A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p.169-188.
- _____. *Modelos pedagógicos e redes pedagógicas na educação básica*. No prelo.
- _____. Prefácio. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora, 1996. (Coleção Infância)
- FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI, 1997.
- HOUSSAYE, J. (Dir.). *Pédagoges contemporains*. Paris: Armand Colin, 1996.
- HOUSSAYE, J. et al. *Manifeste pour les pédagogues*. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2002.
- KISHIMOTO, T. (2006). Brincadeiras e narrativas infantis: uma pedagogia para a educação infantil na perspectiva de Jerome Bruner. In: *Pedagogia(s) da infância: construindo o direito à participação*. São Paulo: Artes Médica.
- LACASA, P. *Aprender en la escuela aprender en la calle*. Madrid: Visor, 1994.
- LEWIN, K. *Field theory in social science*. (D. Cartwright, Ed.). New York: Harper e Row, 1951.

NAUGHTON, G.M. *Doing Foucault in early childhood studies: applying poststructural ideas*. London: Routledge Falmer, 2005.

NIZA, S. *Formação Cooperada: ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no Projecto da Amadora*. Lisboa: EDUCA, Movimento da Escola Moderna, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto de trabalho. In: *Formação de professores: saberes docentes, aprendizagem profissional e ação docente*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

_____. A participação guiada: coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia – Infância: Família, comunidade e educação (Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra)*, ano 38, 1,2 e 3, p.145-158, 2004.

_____. (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora, 1996. (Coleção Infância)

_____. *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso*. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Braga: Universidade do Minho, 1998.

_____. (Org.). A avaliação alternativa na educação de infância. In: _____. (Org.). *A supervisão na formação de professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, 2002a. p. 144-165. (Coleção Infância, vol. 7)

_____. (Org.) (2002b). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores: uma investigação na formação de educadores de infância. In: _____. (Org.). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora, 2002b. p.94-120. (Coleção Infância, vol. 7)

_____. O desenvolvimento profissional dos professores. In: *Formação de professores: saberes docentes, aprendizagem profissional e ação docente*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

_____. O modelo curricular do M.E.M.: uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna (Revista do Movimento Escola Moderna)*, v.18, n.5, p.5-9, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S.B. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica – Experiência Social, Educação e Desenvolvimento (Revista do Instituto Superior de Psicologia Aplicada)*, v.1, n.22, p. 81-94, jan./mar. 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. A pedagogia burocrática como pedagogia oficial do sistema escolar. *Actas da ProfMat 2005– 20 Anos de Encontros*, p. 1-12, 2005. CD-ROM. Évora.

_____. Anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In: _____. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Contextos burocráticos e aprendizagem profissional. *Formação de professores: saberes docentes, aprendizagem profissional e ação docente*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

_____. Modernidade, razão e afeto. *Revista Estudos do Século XX*, Coimbra, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PARENTE, C. Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: o portfólio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, 7, p.22-46, nov. 2005.

PINAZZA, M. John Dewey: Inspirações para uma pedagogia da infância. In: *Pedagogia(s) da infância: construindo o direito à participação*. São Paulo: Artmed, 2006.

READINGS, B. *The university in ruins*. Cambridge: Harvard University, 1996.

ROGOFF, B. *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University, 1990.

SIEGEL, A. W.; COHEN. Why a house is not a home? Constructing contexts for development. In: COLE, M.; SIEGEL, A. W. *Context and development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum , 1991. p.305-316.

TRACY, S.J. Modelos e abordagens. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *A supervisão na formação de professores. I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, 2002. p.94-120. (Coleção Infância, vol. 7)

VALSINER, J.; WINEGAR, L. T. Introduction: a cultural-historical context for social “context”. In: WINEGAR, L.T.; VALSINER, J. (Ed.). *Children’s within social context*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1992. p.1-18. Vol. 1: Matatheory and theory.

WHALLEY, M. The Pen Green Centre Team. *Involving parents in their children’s learning*. London: Paul Chapman, 2001.