

O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação

JÚLIA OLIVEIRA-FORMOSINHO (*)
SARA BARROS ARAÚJO (**)

O CONTEXTO DA PESQUISA

Descrição da Associação Criança

A Associação Criança (sigla de Criando Infância Autónoma Numa Comunidade Aberta) é uma *associação de profissionais de desenvolvimento humano* – professores, educadores de infância, formadores, psicólogos, investigadores – que tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas nos seus contextos organizacionais e comunitários.

Trata-se de uma *associação privada com fins públicos*, sediada em Braga, que dá apoio a contextos de infância públicos (estatais e municipais) e privados (colégios e instituições privadas de solidariedade social). Esse apoio visa o desenvolvimento profissional dos seus educadores e a melhoria dos contextos organizacionais em que

trabalham para permitir a reconstrução da Pedagogia da Infância, entendida como garante do direito substantivo da criança à educação.¹

Visão e missão da Associação Criança

A Associação Criança parte de uma visão de sociedade que tem como dois dos pilares principais a liberdade individual e a justiça social, e que reconhece, assim, à educação – e à educação básica em particular – um papel vital no desenvolvimento de um sistema social mais livre, justo e equitativo.

¹ A Associação Criança baseia-se no *trabalho colaborativo e voluntário* de professores universitários, professores especializados de educação de infância e do ensino básico e psicólogos, baseando-se nas perspectivas dos formadores, dos profissionais de terreno e dos investigadores para a construção de uma *visão multidisciplinar* das necessidades educativas das crianças e suas famílias. Funcionou como pró-associação desde 1996 e foi criada formalmente em Outubro de 1997. É apoiada desde o princípio pela Fundação Aga Khan e pela Fundação Calouste Gulbenkian. Para um conhecimento mais aprofundado relativamente à natureza e trabalho da Associação Criança ver Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001).

(*) Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Associação Criança.
(**) Associação Criança.

Assumindo o valor formativo dos anos de infância – confirmado, aliás, pelas investigações recentes das neurociências – reconhece-se a necessidade de uma política para a infância que proteja uma criança que, ainda que psicologicamente competente desde o nascimento, é socialmente indefesa.

O reconhecimento da importância formativa dos anos da infância conduz à necessidade de uma responsabilidade social colectiva por essa infância, responsabilidade que se traduz em fazer da educação de infância uma primeira etapa da educação para a cidadania.

Ainda como parte desta visão da Associação, considera-se a criança como um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interacção com os seus contextos de vida.

Desta visão da Associação Criança decorre a definição da sua missão como uma instância de apoio sustentado ao desenvolvimento da educação de infância que visa promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e das suas famílias, através do apoio ao desenvolvimento sustentado dos profissionais da educação de infância e dos contextos em que actuam.

Esta missão traduz-se no apoio à construção de contextos educativos humanizantes que desempenhem um papel importante na construção da cidadania emergente das crianças, bem como a promoção da interligação entre os diversos contextos de vida das crianças. Elegem-se os professores como elemento estruturante desta construção e interligação; assim, a promoção do desenvolvimento profissional desses professores é o instrumento principal da missão, articulada com o desenvolvimento organizacional dos seus contextos de trabalho.

O cerne da missão está evidentemente centrado no desenvolvimento da criança, mas mediado através da actuação junto dos profissionais e dos dirigentes. A Associação Criança não é uma escola, é uma entidade de promoção do desenvolvimento sustentado dos profissionais e dos contextos, através de processos colaborativos.

Para cumprir esta missão, estes processos colaborativos deverão necessariamente constituir processos de construção do significado da qualidade.

A VISÃO DE QUALIDADE

A visão da Associação Criança, contexto que levou a cabo os estudos apresentados noutra parte deste artigo, sublinha o papel central da educação básica no desenvolvimento de um sistema social mais livre, justo, equitativo e solidário, reconhecendo, assim, a dimensão cívica da educação nos anos da infância.

Toda a investigação recente tem reforçado o valor formativo dos anos da infância e a competência precoce da criança pequena. Esta imagem de uma criança pequena competente está inscrita na visão da Associação Criança. A potenciação da sua competência está inscrita na sua missão. A procura da qualidade nos contextos de educação de crianças apoiados pela Associação é uma concretização desta missão.

Assim, parte da missão da Associação Criança é promover o desenvolvimento dessa qualidade que faz a diferença na vida actual e futura das crianças, suas famílias e comunidades. De facto, toda a investigação reconhece que o impacto da pedagogia que se faz com a criança é diferenciado (Brooks-Gunn, Fuligni & Berlin, 2003).

Situando o conceito de qualidade

Williams (1995) chama a atenção de que os debates da década de 60, 70 e 80 sobre as boas práticas deram lugar, na década de 90, aos debates sobre a qualidade. No seu documento – *A Review of Approaches to Quality in Early Childhood Services* – Peter Williams distingue entre uma perspectiva sobre a qualidade (*approaches quality*), entendida como um conjunto de questões ou critérios para abordar a qualidade, e um instrumento para avaliação da qualidade (*quality methodology instrument*), que é um meio para fazer a avaliação da qualidade dos serviços de educação de infância. Dois exemplos conhecidos, em Portugal, são, para o primeiro caso, o referencial EEL (*Effective Early Learning*) (Pascal & Bertram, 1999) e, para o segundo caso, a escala ECERS (*Early Childhood Environment Rating Scale*) (Harms & Clifford, 1980).

De facto, a última década trouxe para o campo da educação o movimento da qualidade (Bush & Phillips, 1996). No âmbito da educação de infância, o movimento tornou-se presente, quer pela criação de perspectivas sobre a qualidade que or-

ganizam um conjunto de conceptualizações, questões e critérios para pensar a qualidade (Zabalza, 1996), quer pelo desenvolvimento de formatos para avaliar e desenvolver colaborativamente a qualidade (Pascal & Bertram, 1999), quer ainda através de instrumentos para medir a qualidade, ou desenhados no âmbito de um modelo curricular, tal como o PIP (High/Scope, 1995), ou desenhados isoladamente como uma escala de avaliação da qualidade geral dos contextos de educação de infância, de que é um exemplo conhecido em Portugal a escala ECERS.

Este movimento entrou também na educação de infância como espaço privilegiado para fazer o debate de pós-modernidade perante a modernidade (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Moss, Dahlberg & Pence, 2000ab; Zabalza, 2000).

De facto, a questão da qualidade coloca problemas de natureza filosófica, pois que o conceito de qualidade é desenvolvido no contexto de um *discurso da qualidade* que é, ele próprio, uma forma particular de conhecimento do mundo (Moss, Dahlberg & Pence, 2000a), advinda do *Projecto da Modernidade*, na linguagem de Habermas (1983).

Moss, Dahlberg e Pence (2000a) sublinham que este discurso entrou na arena da educação de infância através de dois canais típicos da modernidade: primeiro, o das perspectivas da psicologia e da psicologia do desenvolvimento que os referidos autores clamam ter estrangulado a educação de infância no paradigma positivista; segundo, pela via do domínio crescente das tendências gestionárias. Um e outro canal são expoentes da modernidade, que procura critérios universais e definitivos que possam garantir certezas, ordem, segurança e que permitiria descrever e compreender o que é a qualidade e indicar caminhos para a prosseguir no quotidiano da educação de infância.

Peter Moss e colaboradores tomaram duas posições perante o debate da qualidade. Em 1994, com o influente livro *Valuing Quality in Early Childhood Services* (Moss & Pence, 1994) carreararam contributos de 18 autores de domínios científicos diversos e diferentes origens geográficas, partindo da premissa de que a qualidade é um conceito construído, de natureza subjectiva, referido a valores, crenças e interesses e não uma realidade objectiva e universal e que, portanto, o desafio que se coloca é o de criar um novo para-

digma para definir a qualidade baseado numa participação alargada (Moss, 1994; Moss & Pence, 1994). Criar um conceito de qualidade que seja inclusivo foi, assim, a proposta daqueles investigadores.

Na actualidade, Dahlberg, Moss e Pence (1999) e Moss, Dahlberg e Pence (2000a) defendem um ponto de vista mais extremo, que propõe o abandono do conceito e o emergir de um novo conceito, o de *meaning making* – atribuição de sentido. Este conceito é criado no âmbito de uma *sensibilidade pós-moderna* e fala acerca de construir e aprofundar a compreensão das instituições de educação da infância, os seus projectos e, muito particularmente, o seu trabalho pedagógico. É uma proposta para criar sentido (*make meaning*) para a realidade existente.

No entanto, o movimento da qualidade entrou no mundo da educação de infância através de outros pesquisadores, oriundos de outros domínios científicos, partindo de outras premissas e conceptualizando a qualidade num paradigma teórico participativo. Nesse conjunto de autores salientam-se, entre outros, trabalhos como os de Balageur, Mestres e Penn (1992), Williams (1995), Pascal, Bertram e Ramsden (1994). Deste conjunto de trabalhos podem salientar-se algumas características comuns para a definição da qualidade, como o facto de constituir um processo problematizador, participativo, dinâmico, valorativo e situado.

Esta outra forma de conceptualizar a qualidade que, no entanto, não se apresenta uniforme, antes apresenta diversidade, não evoluiu, na sua globalidade, para a necessidade de abandonar o movimento da qualidade. Contrariamente, tem chamado a atenção para a ideia de que o processo de desenvolvimento da qualidade é, ele próprio, desenvolvimental e que, portanto, é um processo em construção (Pascal & Bertram, 2000).

A nossa perspectiva enquadra-se na deste último grupo de pesquisadores que não referiu o entendimento da qualidade a um paradigma positivista e que sabe que a qualidade da educação de infância tem impacto nas crianças e comunidades, havendo alguma evidência de que é indispensável para, realmente, ajudar as crianças mais desfavorecidas (Kagan, Cohen & Neuman, 1996).

Assim, parte da missão da Associação Criança é promover o desenvolvimento dessa qualidade

QUADRO 1

Paradigmas de análise da qualidade na educação

Paradigma 1 – Tradicional	Paradigma 2 – Contextual
<ul style="list-style-type: none"> - Externo - Orientado para o produto - Não colaborativo - Estático - Universal - Comparativo - Orientado para as generalizações 	<ul style="list-style-type: none"> - Interno (em diálogo) - Orientado para os contextos, os processos e os produtos - Colaborativo - Dinâmico - Contextual - Permitindo o cruzamento de perspectivas - Orientado para verdades singulares que podem emigrar para outros lugares socio-cognitivos

Fonte: J. Oliveira-Formosinho (2001). A visão de qualidade da Associação Criança: Contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Coords.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 166-180). Braga: Livraria Minho.

que faz a diferença na vida actual e futura das crianças, suas famílias e comunidades.

Isto remete para um paradigma específico da construção, desenvolvimento e medida da qualidade, o qual pode ser melhor entendido através da comparação de paradigmas (Quadro 1).

Estamos perante dois paradigmas (Kuhn, 1961), pois que na situação 1 se considera que o processo de avaliação e desenvolvimento se centra na avaliação de produtos, previamente determinados a partir de conhecimentos estáveis, essenciais e, de algum modo, universais, feito por agentes externos, de forma não colaborativa, permitindo comparações perante *standards* gerais pré-existentes e orientando-se para generalizações. Na situação 2, considera-se que o processo de avaliação se centra em processos e produtos, reconhecendo-os como contextuais, se desenrola em colaboração, a partir de actores internos (crianças, professores, pais) que reconhecem a necessidade de desenvolvimento e mudança, que colaboram na sua construção contextual, dinâmica, evolutiva, acreditando que as verdades singulares são úteis aos próprios e àqueles que com eles queiram dialogar.

A perspectivação pedagógica da qualidade da Associação Criança – um olhar dialógico a partir do interior

Até agora, os olhares predominantes para a definição de qualidade são, de alguma maneira,

externos – os políticos, os administradores, os formadores, os investigadores. Num certo sentido, tendem a cristalizar a procura de qualidade em variáveis pré-determinadas, nascidas de dados da investigação ou de decisões políticas e constrangimentos económicos, muitas vezes distantes dos contextos em causa.

Mas sendo que a qualidade é um processo-em-progresso, ela depende dos actores que dinamicamente são centrais para esse processo e para o seu progresso: educadores, crianças, pais (Malaguzzi, 1998). Pensamos, assim, que é preciso procurar a qualidade desde dentro.

Se remetermos a procura da qualidade para o interior do próprio processo em progresso, não no isolamento mas no diálogo, então torna-se evidente a importância do olhar da educadora, da sua definição, da sua acção e reflexão. Naturalmente, esse olhar, como todo o olhar criativo, é comunicativo, não se encerra em si mesmo. Isto é, dialoga: dialoga com as decisões políticas, dialoga com os dados da investigação, dialoga com as teorias correntes, dialoga com a cultura envolvente, dialoga – antes e depois de todos os outros diálogos – com a criança.

O outro olhar interior ao processo é o próprio olhar da criança, que precisa de ser observada, escutada no processo de construção da qualidade (Moss & Pence, 1994), porque se quer participante do processo de educação (Edwards, Gandini & Forman, 1998; Hohmann & Weikart, 1997) e do processo de construção de significado da

qualidade na educação de infância (Dahlberg, Moss & Pence, 1999).

Sublinhou-se, na última década, a aceitação de que um protagonista central para a análise da qualidade é a criança (Moss & Pence, 1994). A criança torna-se, assim, ponto de referência obrigatório para a definição da qualidade. Não se generalizou ainda a real escuta da criança para analisar a qualidade. De facto, nesta última década, a investigação tem sublinhado a necessidade de encontrar formas de operacionalizar a crença na importância do ponto de vista da criança para a construção da qualidade (Pascal & Bertram, 1999).

Neste momento, são vários os formatos para pesquisar e compreender a vivência da criança em contexto de jardim-de-infância. Assim, tem vindo a sublinhar-se a importância de ouvir a criança através de entrevistas (Brooker, 2001; Graue & Walsh, 1998; Mayall, 2000; Oliveira-Formosinho & Araújo, no prelo) e tem-se, simultaneamente, valorizado e utilizado a observação naturalista como forma de compreender o quotidiano da criança (Sylva & Wiltshire, 1993; Pascal & Bertram, 1999).

Compreender a criança, nem como sujeito, nem como objecto, mas como participante (Woodhead & Faulkner, 2000), é um processo complexo porque envolve cortes culturais com compreensões profundamente enraizadas. Como tal, requer clarificações no sentido da construção desta compreensão altamente complexa, esforços estes que se espera dêem frutos na próxima década. Um ângulo para construir esta compreensão será o do poder da criança (Oliveira-Formosinho, 1996). A participação efectiva da criança no contexto requer poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, a qual lhe permita sentir pertença, envolvimento e não estranheza; está também relacionada com encontrar aceitação e comunicação que lhe permitam explorar, construir e não desistir perante dúvidas, problemas ou obstáculos (Kolb, 1984).

A investigação na área da aprendizagem da criança (Spodek, 1993) sublinha características dos contextos educacionais que, no âmbito das aprendizagens curriculares, são mais favoráveis à criança e à sua participação no seu próprio processo de aprendizagem e crescimento – um processo integrado de ensino-aprendizagem que responda à natureza holística da criança; um pro-

cesso ecológico que responda à ligação da criança com a família e que não procure dicotomizar estes dois contextos significativos e interactivos; um processo relacional que responda à importância das pessoas, particularmente os outros significativos, no processo de ensino-aprendizagem.

De facto, em Portugal, tem-se divulgado muito a ideia de integração curricular. Temos, no entanto, carência de estudos que evidenciem quais são as aprendizagens que as crianças realizam, se são equilibradas ou assimétricas, se são integradas ou desintegradas, se são estruturadas e sequenciais ou se têm outro padrão de desenvolvimento.

Isto significa que para criar qualidade é necessário monitorizar o processo, o que, desde logo, nos remete para uma das funções da avaliação – a avaliação como função de regulação do processo pedagógico. De facto, se nos debruçarmos sobre as funções da avaliação, verificamos que esta poderá assumir quatro funções: a) Certificação: avaliação como o conjunto de informações úteis para a identificação das aprendizagens obtidas e validação das competências adquiridas (avaliação sumativa); b) Selecção escolar e profissional: avaliação como o conjunto de informações úteis para identificar os alunos com competências para passar de ano, ciclo, prosseguir estudos, graduar-se ou avaliação como o conjunto de informações úteis para o mercado de emprego (avaliação certificativa); c) Orientação: conjunto de informações úteis para fazer o prognóstico do sucesso futuro de cada aluno (avaliação diagnóstica, avaliação antecipativa); e, d) Regulação dos processos de ensino-aprendizagem: avaliação como o conjunto de informações úteis para verificar se o processo de ensino-aprendizagem está a ser eficaz (avaliação formativa).

É possível verificar, na actualidade, uma omnipresença da avaliação sumativa e certificativa e um papel secundário atribuído à avaliação formativa. Todavia, para construir a qualidade num processo dialógico a partir do interior temos que nos centrar nos processos, sem nos esquecer dos produtos. Seguidamente, apresentamos um instrumento, a *Escala de Envolvimento da Criança*, que nos permite construir a qualidade através do processo e que constitui, no quadro analítico apresentado previamente, simultaneamente, uma

perspectiva sobre a qualidade e um instrumento para a avaliar.²

O ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA APRENDIZAGEM

Definição de envolvimento

O envolvimento é concebido como uma qualidade da actividade humana, que é: a) reconhecido pela concentração e persistência; b) caracterizado pela motivação, atracção e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência (quer ao nível físico, quer ao nível cognitivo) e por uma profunda satisfação e energia; c) determinado pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades ao nível desenvolvimental; e, d) indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar (Laevers, 1994a).

O envolvimento não ocorre quando as actividades são demasiado fáceis ou demasiado exigentes. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na *zona de desenvolvimento próximo* (Vygotsky, 1995). Há dados que sugerem que uma criança *envolvida* está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura (Laevers, 1994b).

A *Escala de Envolvimento da Criança*, traduzida e adaptada da escala original *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS-YC) (Laevers, 1994a), é constituída por duas componentes: uma lista de indicadores/sinais característicos de um comportamento de envolvimento e os níveis de envolvimento numa escala de 5 pontos.

A lista de sinais de envolvimento da criança compreende:

Concentração. A criança focaliza a sua atenção ao círculo limitado da sua actividade. Ape-

nas estímulos intensos podem distraí-la. Um ponto importante de referência para o observador são os movimentos oculares da criança, ou seja, os olhos estão fixos no material, nas mãos ou vagueiam ocasional ou permanentemente?

Energia. A energia física está envolvida nas actividades motoras. Podemos mesmo observar o nível de transpiração como uma medida do envolvimento. Noutras actividades, outros componentes físicos podem reter a nossa atenção como falar alto ou pressionar algum material com força. A energia mental pode tornar-se evidente no zelo colocado na acção ou, mais abstractamente, no esforço (mental) evidenciado na face. Isto pode ser acompanhado por sinais como ruborização ou transpiração.

Complexidade e criatividade. A criança aplica livremente e num grau acentuado capacidades cognitivas e outras. Como resultado, o seu comportamento ultrapassa a noção de comportamento rotineiro – a criança envolvida encontra-se a realizar no seu máximo. A complexidade envolve com muita frequência a criatividade: a criança adiciona um toque individual à actividade, produz algo de novo, mostra algo não inteiramente predizível, algo de pessoal, sendo que aquilo que realiza promove o desenvolvimento da sua criatividade.

Expressão facial e postura. Os sinais não-verbais são uma grande ajuda quando se avalia o nível de envolvimento. Por exemplo, é possível distinguir entre olhos que “vagueiam de um ponto para o outro” de um “olhar intenso”. Quando histórias são contadas, sentimentos e humor podem ser inferidos a partir da face da criança. A postura global pode revelar alta concentração ou aborrecimento. Mesmo quando as crianças são observadas apenas por trás, pode avaliar-se o nível de (não) envolvimento.

Persistência. Quando concentrada, a criança dirige toda a sua atenção e energia para um ponto. A persistência refere-se à extensão dessa concentração. A criança que se envolve não abandona facilmente a actividade. Ela pretende obter uma sensação de satisfação experienciada com uma actividade intensa e está preparada para realizar todos os esforços necessários a fim de manter essa actividade. As actividades que suscitam envolvimento tendem a estender-se (de acordo com a idade e níveis de desenvolvimento) e a serem revisitadas.

² Têm vindo a ser apresentadas evidências empíricas destas premissas, em diferentes países (exs: Alves, 2003; Laevers, 1994b; Oliveira-Formosinho & Azevedo, no prelo; Ulich & Mayr, 2002).

Precisão. A criança envolvida dá especial atenção ao seu trabalho, é susceptível aos detalhes e mostra precisão nas suas acções. As crianças não envolvidas tendem a realizar o seu trabalho “à pressa”, sendo negligentes. Nas actividades verbalmente orientadas como contar histórias, comunicações em actividades de grupo como o tempo de círculo, os detalhes escapam ao seu reconhecimento (exs.: palavras casuais, gestos).

Tempo de reacção. A criança envolvida está alerta e rapidamente responde a estímulos (ela “salta” para a acção), demonstrando motivação. O envolvimento é mais do que uma reacção inicial; de facto, a criança reage a novos estímulos que surgem no decurso da acção.

Comentários verbais. As crianças explicitam, por vezes, o seu envolvimento nas actividades através de comentários espontâneos (ex.: “Eu gosto disto! Posso fazer outra vez?”). Elas podem ainda indicar mais implicitamente que as actividades lhes interessam, fazendo descrições entusiastas acerca do que estão/estiveram a fazer; elas não conseguem reprimir a sua necessidade de pôr em palavras o que estão a experimentar, a descobrir.

Satisfação. As actividades que possuem a qualidade de envolvimento induzem, a maior parte das vezes, um sentimento de “satisfação”. A fonte deste sentimento pode variar, mas deve sempre implicar uma resposta a estímulos e exploração. Este sentimento de satisfação é com frequência implícito, mas, por vezes, podemos reconhecê-lo quando uma criança olha com grande satisfação para o seu trabalho, tocando-o, mostrando-o, etc.

Uma segunda componente da *Escala de Envolvimento da Criança* são os níveis de envolvimento:

Nível 1: Ausência de actividade. Este nível é reservado para os momentos em que as crianças estão “não activas/inactivas”. Isto é mais óbvio quando elas fitam o espaço, estão sentadas num canto, distraídas e ausentes. No entanto, é necessário ser cauteloso: uma criança parecendo “não fazer nada” pode estar altamente concentrada. A observação dos sinais de envolvimento pode esclarecer esta situação.

O nível 1 também inclui aqueles momentos em que as crianças parecem estar activas, mas de facto estão totalmente ausentes. Nesse caso, a

acção é uma pura repetição estereotipada de movimentos muito elementares.

Nível 2: Actividade frequentemente interrompida. Enquanto no nível 1 a observação evidencia, sobretudo, actividade aparente ou mesmo ausência de actividade, no nível 2 existem momentos de actividade. Por exemplo, a criança realiza um *puzzle*, ouve uma história ou faz algum trabalho na mesa. No entanto, isto apenas acontece durante aproximadamente metade do tempo de observação. Existem frequentes ou longas interrupções na actividade, incluindo fitar o espaço ou perder tempo com pormenores sem importância. Uma variação neste nível consiste numa actividade mais ou menos contínua, ininterrupta mas cuja complexidade não corresponde às capacidades da criança. É pouco mais do que uma acção simples e estereotipada, não se tratando ainda de uma “actividade” real. Devido à baixa complexidade, a criança pode realizar as acções com uma certa “ausência de consciência”.

Nível 3: Actividade mais ou menos contínua. Durante o período de observação as crianças estão mais ou menos empenhadas continuamente na actividade, não sendo visíveis sinais reais de envolvimento. As crianças parecem estar indiferentes à actividade, sem realizar qualquer esforço. Em contraste com a actividade “aparente” existe, contudo, alguma forma de progresso, isto é, um encadeamento de acções que faz sentido. Não se trata de uma mera repetição de movimentos elementares, uma vez que as crianças estão completamente conscientes do que estão a fazer e as suas acções são realizadas deliberadamente. Porém, elas não estão realmente envolvidas – estão a “fazer coisas”, mas isso “não lhes diz nada”. As acções são interrompidas sempre que um estímulo interessante surge.

Nível 4: Actividade com momentos intensos. Este nível integra, relativamente ao nível anterior, uma qualidade adicional que é o envolvimento, o qual se expressa por um conjunto de sinais observáveis, pelo menos durante metade do tempo de observação. A actividade tem uma importância real para a criança, como pode ser deduzido pela sua concentração, persistência, energia ou satisfação. Uma variação consiste numa actividade mantida com uma boa “dose” de concentração, mas que “falha” em complexidade: as acções são inteiramente motivadas como partes de uma tarefa escolhida, na medida em que ser-

vem um objectivo específico. Contudo, em si próprias, elas não são mais do que rotina, não requerendo um grande esforço mental.

Nível 5: Actividade intensa mantida. Este nível está reservado para actividades que são acompanhadas pelo maior envolvimento possível. A criança está claramente absorvida na sua actividade. Os seus olhos estão mais ou menos ininterruptamente focalizados nas acções e no material, sendo que os estímulos circundantes não a distraem. As acções são prontamente realizadas e requerem esforço mental, o qual surge de forma natural. Existe uma certa tensão em torno da acção (uma tensão intrínseca). O nível 5 requer especialmente a observação de sinais ou indicadores de concentração, persistência, energia e complexidade em grande quantidade.

Envolvimento, traço ou estado? Estudos empíricos

Uma das questões centrais que se levantou quando, em 1996, se começou a utilizar o referencial e a *Escala de Envolvimento da Criança* foi acerca da sua natureza: Seria o envolvimento um traço, intrínseco e imutável, ou constituiria ele um estado, dependente das condições e características ambientais? O interesse relativamente ao envolvimento como análise processual da qualidade tem muito a ver com esta questão.

Apresentamos seguidamente quatro estudos que nos permitirão analisar a natureza do envolvimento da criança na aprendizagem.

Estudo 1³: A qualidade na educação de infância: O envolvimento como factor-chave

O primeiro estudo relacionado com a *Escala de Envolvimento da Criança* foi realizado em 1996 e teve como principais objectivos verificar se a escala era percebida pelos profissionais como um instrumento com significado e se a sua utilização era exequível. A escala foi apresentada a três grupos distintos: um grupo de alunos da

formação inicial (25 elementos), um grupo de alunos da formação especializada (30 elementos) e um grupo de formação em contexto (15 elementos). Através do método de *reflexão falada*, foi possível verificar a elevada adesão dos três grupos a esta escala.

Dos elementos que haviam composto o grupo de participantes inicial, foram seguidos, no sentido de monitorizar o seu desempenho prático, quatro profissionais do grupo de alunos da formação especializada e três do grupo de formação em contexto. O acompanhamento destes profissionais no respeitante à utilização da *Escala de Envolvimento da Criança* no seu quotidiano profissional conduziu a conclusões importantes acerca do seu impacto na actuação dos profissionais. Assim, por um lado, este instrumento permitiu uma revisão da perspectiva pedagógica e a reconstrução da sua prática pedagógica; por outro lado, permitiu ler e interpretar a sua pedagogia junto de outros actores importantes para a Pedagogia, servindo como importante instrumento de comunicação profissional com outros, fossem eles estagiários, pais, pares ou investigadores.

Estudo 2: O envolvimento da criança em dois contextos de educação de infância

Este segundo estudo teve como objectivo verificar as características do envolvimento num contexto tradicional e num contexto construtivista, continuando, desta forma, a testar a escala no contexto português. Para o efeito foram seleccionadas duas salas de educação de infância, uma adoptante de uma perspectiva pedagógica tradicional, outra de opção pedagógica construtivista. Foram seleccionadas⁴ 12 crianças de cada uma destas salas (6 rapazes e 6 raparigas). Todas as crianças tinham 4 anos de idade, uma vez tratarem-se de salas homogéneas do ponto de vista etário. As observações do envolvimento das crianças foram levadas a cabo por uma observadora treinada pelos autores da adaptação da escala ao contexto inglês. A análise descritiva dos resultados destas observações revelou uma média de

³ Este primeiro estudo integrou-se no Projecto Sócrates, tendo como parceiro o Prof. Ferre Laevers da Universidade de Leuven, autor da escala.

⁴ Esta selecção teve como critério o género de pertença da criança.

2.8 pontos para a sala com perspectiva tradicional e de 4.2 pontos para a sala adoptante de uma perspectiva construtivista.

Estudo 3: Apoio ao desenvolvimento profissional de educadores principiantes

Este terceiro estudo⁵ teve como um dos objetivos centrais analisar se a transformação ao nível da qualidade geral do contexto educativo apresentava reflexos no envolvimento da criança.

O grupo de participantes era constituído por nove educadores de infância principiantes, acompanhados na iniciação à profissão ao longo de três anos.⁶

As variáveis deste estudo, qualidade do contexto educativo e envolvimento da criança, foram avaliadas através de dois instrumentos de observação: o *Perfil de Implementação do Projecto* (PIP, High/Scope, 1989), para observação e avaliação do contexto educativo e a já referida *Escala de Envolvimento da Criança*, para avaliação do nível de envolvimento da criança. Dado que esta escala foi anteriormente apresentada, procedemos seguidamente a uma breve caracterização do PIP.

O PIP é uma escala de observação concebida para avaliar o nível de implementação do currículo High/Scope nos programas de educação pré-escolar, sendo também utilizada como medida da qualidade do contexto em programas não High/Scope. É composta por 30 itens, organizados em quatro secções: (1) ambiente físico (dez itens); (2) rotina diária (seis itens); (3) interacção adulto-criança (oito itens); (4) interacção adulto-adulto (seis itens). Estes itens são avaliados numa escala *Likert* de cinco pontos, sendo o nível 1 correspondente ao nível de implementação mais baixo, o 5 ao nível mais elevado e o 3 ao ponto

médio. A pontuação é baseada nas observações do avaliador, em notas sobre essas observações (exs.: incidentes críticos, desenhos, listas de materiais) e em questões susceptíveis de complementar aquilo que é observado.

Em termos procedimentais, foram levadas a cabo observações com recurso a estas duas escalas em três momentos distintos ao longo do período de apoio a estes educadores principiantes. Estas observações foram efectuadas por observadores treinados e certificados na utilização destas escalas⁷. Apresenta-se no Quadro 2 a agenda destas observações.

Os resultados das observações levadas a cabo com recurso ao PIP serão apresentados no Quadro 3, tendo em conta a sub-dimensão Espaços e materiais + rotina, a sub-dimensão Interação adulto-criança e o *score* total na escala.

A leitura deste Quadro permite concluir acerca do importante crescimento deste grupo a vários níveis, no que respeita à qualidade do contexto educativo. De facto, salienta-se o crescimento na capacidade de estruturar o espaço, uma dimensão curricular importante para as aprendizagens das crianças, de o tornar educacionalmente flexível com a diversidade, variedade e adequabilidade de materiais, de estruturar uma rotina temporal que permita uma aprendizagem experiencial, reflectida e partilhada, de ser um mediador educacional pela positividade das interacções que estabelece.

O Quadro 4 apresenta os dados relativos à avaliação do envolvimento da criança.

A análise destes dados mostra que, no primeiro momento de observação, a média do grupo se situava muito perto do ponto que o autor da escala, Ferre Laevers, define como entrada na qualidade – ponto 3,5. Mostra ainda que, no percurso de dois anos, a situação muda para um ponto que claramente se situa no âmbito da qualidade (4,43).

⁵ Este estudo encontra-se descrito em maior profundidade em Oliveira-Formosinho (2000).

⁶ As temáticas que ganharam relevância nesta formação em contexto foram a organização pedagógica do ambiente educativo construtivista, a reconstrução da imagem da criança e do professor, a observação, planificação e avaliação na educação de infância, as interacções educativas, a equipa educativa e a colaboração com a família e a comunidade.

⁷ No que se refere ao PIP, o treino foi providenciado pela própria Fundação High/Scope, nos EUA e em Inglaterra. Por seu turno, o treino no âmbito da *Escala de Envolvimento da Criança* (adaptação ao contexto inglês) foi providenciado pelo autor da escala, Ferre Laevers, em 1996, e pelos autores da sua adaptação ao contexto inglês, Christine Pascal e Tony Bertram.

QUADRO 2
Agenda das observações

Momentos de observação	Data	Escalas utilizadas
1.º momento (n = 9)	Outubro/97 a Março/98	PIP – Escala de Envolvimento da Criança
2.º momento (n = 9)	Maió a Junho/98	PIP – Escala de Envolvimento da Criança
3.º momento (n = 9)	Outubro a Dezembro/98	PIP – Escala de Envolvimento da Criança

QUADRO 3
Média nas sub-dimensões e média total no PIP

1.º momento de observação			2.º momento de observação			3.º momento de observação		
Espaço e materiais + Rotina	Interacção adulto-criança	Score total	Espaço e materiais + Rotina	Interacção adulto-criança	Score total	Espaço e materiais + Rotina	Interacção adulto-criança	Score total
1,80	1,20	1,50	3,10	3,39	3,20	3,98	4,10	4,10

QUADRO 4
Média do grupo na Escala de Envolvimento da Criança

1.º momento de observação	2.º momento de observação	3.º momento de observação
3,99	4,06	4,43

De facto, pode afirmar-se que o contexto educacional vai progressivamente enriquecendo e o grupo de crianças vai progressivamente dando evidências de níveis mais elevados de bem-estar e envolvimento: demonstra-o a conquista da concentração, da persistência, da precisão, do rigor na actividade, o envolvimento em tarefas complexas e criativas, a satisfação visível na comunicação sobre projectos em curso e sobre actividades.

Estudo 4: Estudo do efeito da formação e apoio contínuo

Este quarto estudo teve como objectivo verificar se a formação em referenciais construtivis-

tas, bem como o apoio contínuo ao nível da implementação destes referenciais numa prática quotidiana tinha efeitos ao nível do envolvimento da criança. Para tal tomaram-se dois grupos: o primeiro grupo, constituído por 14 educadoras, congregava educadoras que haviam frequentado do Diploma de Estudos Superiores Especializados em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância e continuaram a ter apoio através do Projecto Infância (grupo DESE/PI); o segundo grupo reunia 13 educadoras que não obtiveram este tipo de formação superior, nem beneficiaram de qualquer tipo de apoio por parte do Projecto Infância (grupo externo). Os dois grupos foram contrastados tomando-se a variável envolvimento da

QUADRO 5

Média do envolvimento tendo em conta o número de crianças por sala

	Grupo DESE/PI (n = 14)	Grupo externo (n = 13)
1-10	4	4,5
11-15	3,93	3,67
16-20	4,4	3,6
21-25	4,28	3,15

criança, tendo o grupo DESE/PI obtido uma média de 4,1 pontos e o grupo externo uma média de 3,6 pontos. Para verificar se esta diferença de médias apresentava significância estatística procedeu-se a um *t-test* para amostras independentes, sendo o resultado ($F=5,06$) indicador de uma diferença entre grupos estatisticamente significativa ao nível da variável envolvimento, a favor do grupo DESE/PI.

Em paralelo, tentou verificar-se, tomando-se os mesmos grupos, se o número de crianças presentes na sala afectava o envolvimento das mesmas. Para tal, foram definidas classes relativamente ao número de crianças: de 1 a 5 crianças, de 6 a 10 criança, de 11 a 15 crianças, de 16 a 20 crianças e de 21 a 25 crianças. As médias relativas ao envolvimento são apresentadas no Quadro 5.

Uma análise destas médias permite verificar que, no caso do grupo DESE/PI, o número de crianças presentes na sala não parece afectar o envolvimento destas. No grupo externo não se verifica esta tendência. Assim, constata-se que, à medida que aumenta o número de crianças, há uma descida paulatina do envolvimento das mesmas, o qual atinge um nível abaixo do limiar da qualidade (3,15) quando o número de crianças presentes na sala é superior a 20. Podemos assumir, enquanto hipótese plausível, que este grupo de educadoras apresenta dificuldades de gestão da sua sala proporcionais ao número de crianças presentes, dificuldades essas que encontram um reflexo directo na qualidade do envolvimento das crianças (o qual, necessariamente, apresentará níveis inversamente proporcionais ao número de crianças presentes na sala).

CONCLUSAO

Este artigo parte, em primeiro lugar, do reconhecimento da importância da intervenção educativa na infância, a qual, para ter efeitos, requer qualidade, isto é, requer a reconstrução da Pedagogia da Infância. A perspectiva de qualidade que adoptamos dá ênfase aos processos e requer instrumentos para a sua monitorização, requer uma avaliação processual e não meramente certificativa, que permita desenvolver processos que acompanham processos (Oliveira-Formosinho, 2002). O envolvimento revela-se, tal como salientado anteriormente, uma forma óptima de monitorizar tais processos e, ainda, de os investigar, sendo os estudos apresentados ao longo deste artigo uma prova cabal desta asserção.

Neste caso, a utilização do envolvimento no âmbito da intervenção e da investigação permitiu retirar ilações relevantes acerca de uma questão central: constitui o envolvimento um traço ou um estado? Os estudos permitem verificar que o envolvimento depende de várias variáveis, nomeadamente da qualidade do contexto, da formação das educadoras, do apoio formativo de que estas dispõem ou da perspectiva pedagógica adoptada (transmissiva vs. construtivista), logo podemos assumi-lo como um estado, mutável pela própria alteração da qualidade dos contextos. Verificamos ainda que a *Escala de Envolvimento da Criança* se revela um instrumento útil para a regulação dos processos de ensino-aprendizagem, isto é, para a avaliação formativa.

A título conclusivo, pode-se afirmar que o facto de a criança estar presente num ambiente propício ao seu envolvimento e aprendizagem po-

derá ser consignado como um direito básico que lhe assiste. Todavia, e apesar de o século XX ter sido considerado o século dos direitos, várias circunstâncias fazem-nos crer que ele chegou ao fim sem ter cumprido integralmente a sua missão. Apesar de efeitos importantíssimos no âmbito da ideologia, advocacia e tomada de consciência social, cumprir integralmente a sua missão significa, para além disto, instaurar a Pedagogia da Infância como garante dos direitos das crianças. O direito a uma educação capacitante e promotora da participação na sociedade está plenamente estabelecido na *Convenção sobre os Direitos da Criança* (ONU, 1989), um direito que, pela sua centralidade, não poderá constituir-se como um direito vazio, mas sim como um direito que favoreça, nos contextos educativos, o interesse, a motivação e a persistência da criança. De facto, se em termos formais este direito está estabelecido (ex.: direito de frequência), em termos substantivos ele é muitas vezes negligenciado, por descuidar o direito à necessária participação da criança no seu próprio processo educativo, quer seja nos espaços, nas rotinas, nas relações e interações ou nas aprendizagens (projectos, actividades). Para consagrar tal direito quotidianamente, é necessário monitorizar os processos, constituindo o *envolvimento* uma forma óptima de monitorização de processos/aprendizagens e de os investigar. Por inerência, é também um instrumento valioso para a salvaguarda de direitos substantivos das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, L. (2003). *O envolvimento das crianças de três anos em contextos de educação de infância tradicionais e construtivistas: Uma questão de multiculturalidade*. Tese de Mestrado em Educação Multicultural. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Balageur, I., Mestres, J., & Penn, H. (1992). *Quality in services for young children*. Commission of the European Communities.
- Brooker, L. (2001). Interviewing children. In G. Mac Naughton, S. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (pp. 162-177). Buckingham: Open University Press.
- Brooks-Gunn, J., Fuligni, A., & Berlin, L. (Eds.) (2003). *Early child development in the 21st century: Profiles of current research initiatives*. New York: Teachers College Press.
- Bush, J., & Philips, D. (1996). International approaches to defining quality. In S. Kagan, & C. Nancy (Eds.), *Reinventing early care & education: A vision for a quality system* (pp. 65-80). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Post-modern perspectives*. London: Falmer Press.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.) (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections*. London: Ablex Publishing Corporation.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods, and ethics*. London: Sage Publications.
- Habermas, J. (1983). Modernity: An incomplete project. In H. Foster (Ed.), *The anti-aesthetic: Essays on postmodern culture*. Washington: Port Townsend.
- Harms, T., & Clifford, R. (1980). *The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. New York: Teachers College Press.
- High/Scope (1995). *Program Implementation Profile (P.I.P.)* (2nd version). Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kagan, S., Cohen, N., & Neuman, M. (1996). Introduction: The changing context of american early care and education. In S. Kagan, & N. Cohen (Eds.), *Reinventing early care & education: A vision for a quality system* (pp. 1-18). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kuhn, T. (1961). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Laevers, F. (1994a). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Manual and video tape, Experiential Education Series, 1. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. (1994b). The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education. In F. Laevers (Ed.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (pp. 159-172). Leuven: Leuven University Press.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach – Advanced reflections* (2nd ed.). Greenwich: Ablex Publishing Corporation.

- Mayall, B. (2000). Conversations with children: Working with generational issues. In P. Christensen, & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 120-135). London: Routledge/Falmer.
- Moss, P. (1994). Defining quality: Values, stakeholders and processes. In P. Moss, & A. Pence (Eds.), *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality* (pp. 1-9). London: Paul Chapman Publishing.
- Moss, P., & Pence, A. (Eds.) (1994). *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. London: Paul Chapman Publishing.
- Moss, P., Dahlberg, G., & Pence, A. (2000a). Getting beyond the problem with quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8 (2), 103-115.
- Moss, P., Dahlberg, G., & Pence, A. (2000b). Reply by: Peter Moss, Gunilla Dahlberg & Alan Pence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8 (2), 119-120.
- Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) (1996). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: Relato de uma investigação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 2, 109-124.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A visão de qualidade da Associação Criança: Contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho (Coords.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 166-180). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação dos professores, I: Da sala à escola* (pp. 144-165). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (no prelo). Children's perspectives about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Oliveira-Formosinho, J., & Azevedo, A. (no prelo). Empenhamiento do adulto e envolvimento da criança: Cerne da Pedagogia da Infância? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (Revista da Universidade Católica Portuguesa).
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (Coords.) (2001). *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Organização das Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2000). O Projecto "Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias": Sucessos e reflexões. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 2, 17-30.
- Pascal, C., Bertram, A., & Ramsden, F. (1994). *The Effective Early Learning Research Project: The quality, evaluation and development process*. London: Worcester College of Higher Education.
- Spodek, B. (Ed.) (1993). *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Sylva, K., & Wiltshire, J. (1993). The impact of early learning on children's later development. A review prepared for the RSA inquiry "Start Right". *European Early Childhood Education Research Journal*, 1 (1), 17-40.
- Ulich, M., & Mayr, T. (2002). Children's involvement profiles in daycare centres. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10 (2), 127-143.
- Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Williams, P. (1995). *Making sense of quality: A review of approaches to quality in early childhood services*. London: National Children's Bureau Early Childhood Unit.
- Woodhead, M., & Faulkner, D. (2000). Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. In P. Christensen, & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 9-36). London: Falmer Press.
- Zabalza, M. A. (1996). El reto de la calidad. In M. A. Zabalza (Ed.), *Calidad en la educación infantil* (pp. 33-48). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2000). Getting beyond the problem with quality (Review article). *European Early Childhood Education Research Journal*, 8 (2), 117-118.

RESUMO

Este artigo procurou apresentar o envolvimento como um conceito central na construção da qualidade na educação pré-escolar, bem como discutir a sua natureza contextual à luz de alguns estudos empíricos para, finalmente, considerar o envolvimento na aprendizagem como direito à participação.

Palavras-chave: Envolvimento e educação, envolvimento e participação, qualidade da educação Pré-escolar.

ABSTRACT

This article aims to present involvement as a central concept in the assessment of the quality of pre-school education, discuss its contextual nature using empirical studies and, finally, consider involvement in learning as right to participation.

Key words: Involvement and education, involvement and participation, quality of Pre-school education.