

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O CASO DA EDUCAÇÃO E CUIDADOS PRÉ-ESCOLARES *

O problema central com que nos deparamos ao iniciarmos uma reflexão sobre o tema da Educação Pré-escolar é o da multiplicidade das áreas que coexistem no seu campo. Por um lado está predominantemente relacionada com as Ciências Humanas, da Psicologia da Educação à Psicologia do Desenvolvimento, entre outras, enquanto que por outro é também uma área de intervenção social.

Enquanto objecto social, a Educação Pré-escolar é alvo de políticas e de decisões que, em face dos problemas com que se debatem, pouco recorrem à Ciência. Esta, por seu lado, também nem sempre tem no momento exacto as respostas certas e adequadas às necessidades que vão surgindo. Daí que reine certa confusão entre Ciência e Prática em Educação Pré-escolar. A agravar o problema vem acrescentar-se o facto de, quer a investigação, quer os estudos realizados nesta área, serem reduzidos e recentes, sobretudo, entre nós (BAIRRÃO, J. et al., 1990).

Nos nossos dias, a Educação Pré-escolar abrange o período de vida da criança que se passa antes da entrada para a escola. No entanto, neste trabalho vamos centrar-nos predominantemente na problemática das crianças entre os 3 e os 5 anos.

A Educação Pré-escolar foi progressivamente sendo assumida como um desejo latente dos cidadãos, bem como das administrações, para abranger toda a população infantil antes da entrada na escola. Tornou-se, assim, indiscriminada, isto é, passou a ser considerada «para todos». No entanto, este «para todos» é muito variado e relativo, mesmo nos próprios países desenvolvidos, ou industrializados, pois as suas taxas de cobertura oscilam entre valores da ordem dos 20-30% até valores da ordem dos 90-100%.

* Este texto baseia-se na Comunicação apresentada no Congresso Nacional de Educação Infantil e Básica, Braga, 9-12 Abril de 1990.

Joaquim Bairrão

Fac. Psicologia e C. de Ed.
Un. do Porto

Em Portugal, os números recolhidos durante o inquérito realizado no âmbito do IEA/PPP¹ indicaram as seguintes taxas de cobertura para as crianças até aos 6 anos: 5,8% no grupo dos 0 aos 2 anos e 32,06% no grupo dos 3 aos 6 anos. Os mesmos dados, incidindo, agora, numa faixa etária limitada, revelaram que, aos 4 anos de idade, a percentagem de crianças que permanece no Jardim de Infância é de 32,2% (ABREU-LIMA, BAIRRÃO, et al., 1989).

No entanto, sem nos determos agora no tipo de equipamento para a educação de infância dos 3 aos 5 anos, privado e público, verifica-se uma grande incoerência e assimetria nessa cobertura. Assim, nas áreas pobres onde existem famílias de fracos recursos e onde existem minorias étnicas e culturais, as taxas descem de modo alarmante. Citaremos agora, apenas a título de exemplo, a situação encontrada a nível de cobertura para crianças até aos 6 anos em algumas zonas degradadas — com habitações de tipo «barraca» — no distrito de Lisboa.

O quadro seguinte mostra-nos o que se passa no bairro da Musgueira-Sul (SOCZKA e MACHADO, 1989).

«Bairro da Musgueira»

Tipo de enquadramento	Rapazes	Raparigas
Família/Vizinhos/Rua	84.5%	74.4%
Jardim de Infância	11%	15%
Outros:	4.5%	10.6%
— Ama Particular	2%	9.1%
— Ama Institucional	0.5%	0.9%
— Creche	2%	0.6%

Como podemos verificar a grande maioria das crianças (84.5% dos rapazes e 74.4% das raparigas) está à guarda da família ou vizinhos. Entre os restantes, a situação mais frequentada é a de Jardim de Infância seguida das de Ama Particular, Creche e Ama Institucional.

Em quatro bairros, também degradados, nas áreas de Loures e da Amadora o panorama não é melhor.

Em 1986, quando a Equipa do Projecto Amadora do Centro Regional de Segurança Social de Lisboa, começou a trabalhar, nessas áreas, com crianças de idades compreendidas entre os 0 e 6 anos, apenas 7% destas tinham Amas. Outras 7% beneficiavam de Jardins de Infância, Creches ou de ATL, enquanto que 67% se encontravam sem nenhuma forma de apoio institucional, isto é, entregues a familiares, a vizinhos ou no próprio bairro, sem nenhum controlo educacional. (MARTINS, LEMOS, 1991)²

Ora, como sabemos, os recursos de guarda e educação pré-escolares foram inicialmente destinados às classes desfavorecidas ou pobres e, posteriormente, às crianças em condição de maior risco social.

Segundo VAN LEER (1974), podemos caracterizar estas crianças e famílias, ditas em desvantagem, incluindo-as em três grandes categorias de situações:

a) quando a comunidade ou sub-cultura, são desfavorecidas material e economicamente (baixos rendimentos; maus cuidados de saúde; má habitação; famílias numerosas);

b) quando o meio social e familiar, mais vasto, agrava material e economicamente os efeitos da pobreza, e a sociedade, na sua generalidade, não os aceita como parceiros em termos de igualdade;

c) quando as crianças e famílias em desvantagem revelam características culturais e bio-sociais que podem parecer disfuncionais do ponto de vista adoptado pela sociedade em geral.

Foi portanto para crianças com estas características que se começou por destinar a Educação Pré-escolar. Porém, pouco a pouco, esta tornou-se progressivamente alvo dos sistemas escolares, e, como já dissemos, «para todos», alargando-se, assim, o seu público. Verificamos que muitas estruturas, inicialmente criadas para este tipo de população, foram invadidas por crianças das classes médias ou favorecidas, chegando-se mesmo, em certas áreas, ao paradoxo dos mais desfavorecidos serem preteridos desses equipamentos.

Por outro lado, e como resultante desta extensão progressiva da Educação Pré-escolar foram também surgindo diferentes modelos de programas e currículos com vantagens e inconvenientes específicos.

Durante largos anos, a Educação Pré-escolar gozou de uma certa indefinição e distância em relação ao sistema escolar propriamente dito, o que, muitas vezes, permitiu espaços de interacção, de oportunidades de aprendizagem e de socialização, mais do que propriamente a prossecução de aprendizagens formais.

Nos últimos anos, deu-se aquilo a que poderemos chamar uma «academização curricular» a que não são estranhos os movimentos que introduziram os modelos de «educação compensatória» que analisaremos mais adiante.

Como sabemos, os objectivos da Educação Pré-escolar bem como os programas e os currículos deles decorrentes (LORTON, 1979; KAMII, 1971) visam certas formas de desenvolvimento de capacidades como sejam a linguagem, a cognição, o desenvolvimento socio-emocional, etc., que, não sendo propriamente académicos são pré-requisitos necessários ao desenvolvimento global e a futuras aprendizagens, essas sim, já académicas. Também estes objectivos e conteúdos curriculares deixam, por vezes, pouco espaço para a consideração de alguns aspectos

importantes tais como: o desenvolvimento da criatividade, do jogo, e da socialização horizontal e vertical.

Um outro inconveniente desta tendência escolarizante é o da valorização dos aspectos programáticos que tem como consequência o seu quase exclusivo enfoque na criança e nos conteúdos curriculares, sem que se torne evidente, pelo menos segundo alguns autores, a participação da família nas estruturas pré-escolares. A marginalização da família como agente educativo foi bem patente, não só nos EUA, como, seguramente, em vários países europeus.

A família não foi então valorizada como espaço primordial de socialização, deixando-se, assim, de lado certos aspectos e modelos de socialização e de treino possíveis no seu seio e no da própria comunidade. Torna-se, por isso, necessária a ligação da Educação Pré-escolar à Família em termos interactivos e transaccionais, ou seja a ligação entre sistemas, o que altamente beneficiará a socialização da criança.

As vantagens da Educação Pré-escolar são, no entanto, muitas, mesmo com estas limitações. Seguramente vai preparar as crianças para a escola, não só em termos de pré-requisitos académicos, mas, sobretudo, em termos de socialização.

Na realidade, o facto dela beneficiarem os futuros alunos do sistema de ensino, sobretudo, básico, e ser considerada como uma garantia de futura adaptação, vem explicar, em parte, as esperanças que em certos países, nomeadamente, nos EUA e no Reino Unido, foram postas na generalização e intensificação dos programas pré-escolares.

A preocupação destes programas centrou-se essencialmente, nas crianças provenientes de famílias em desvantagem, que dela muitas vezes não beneficiavam, e sobre as quais se podia prever que iriam ter problemas na sua futura adaptação ao sistema escolar.

Partindo do princípio de que a razão do insucesso destas crianças residia na deficiente estimulação que o seu meio envolvente lhes proporcionava nos anos que antecediam a sua escolaridade, a estimulação proveniente da Educação Pré-escolar surgia como solução óbvia para compensar este défice. Pretendia-se, assim, não só tentar resolver o problema do insucesso escolar, mas também ultrapassar dificuldades que, num futuro mais longínquo, se poderiam estender à própria capacidade de autonomia pessoal e profissional.

Precisamente, foi a prevalência de tais circunstâncias que explicou o «boom» e o incremento de programas de educação pré-escolar, nos meados dos anos 60, sobretudo nos EUA, que foram designados por «programas de educação compensatória».

Segundo SHORT (1985), a educação compensatória deve ser encarada no contexto dos programas americanos como forma de «quebrar o ciclo de pobreza», fornecendo-se através destes experiências educacionais e de ensino específicas, como «antídoto», ou um «remédio» (consoante a altura e os clientes) para certas deficiências no desenvolvimento precoce, causadas por várias formas de privação, nomeadamente, a dita «cultural».

A Educação Pré-escolar começou, então, a preocupar-se com estes grandes grupos de crianças sem acesso a este tipo de socialização e de educação que, por razões sociais diversas, não estavam «preparadas» para a escola na devida altura. Os programas de educação compensatória forneciam, além disso, outro tipo de recursos, tais como cuidados de saúde e de alimentação, que de outro modo não existiriam, o que iria comprometer não só a futura vida académica dos alunos, mas, também, a sua própria adaptação à sociedade, e até mesmo a sua qualidade e esperança de vida física e afectiva.

Assim, a partir de 1965, os programas HEAD-START, iniciaram as suas acções de serviços englobantes, não exclusivamente educacionais, mas incrementados para surtirem, predominantemente, efeitos no desenvolvimento cognitivo das crianças em desvantagem. Pretendia-se, assim, prepará-las para «funcionarem» mais eficazmente como alunos e, posteriormente, como trabalhadores e cidadãos.

Não falando agora em *vantagens*, nem em *inconvenientes* deste alargamento da Educação Pré-escolar, as ideologias e os modelos acerca da Educação vão pois evoluindo ao longo do tempo, oscilando entre: por um lado, a autonomia dos técnicos e das suas estratégias sobre a família, e, por outro, a predominância da família sobre os técnicos. O equilíbrio entre as duas vertentes, neste período histórico, não é ainda consciencializado pelos teóricos e práticos da Educação Pré-escolar.

Esta evolução é referida em autores diversos, e pode sintetizar-se numa única questão básica que nós levantamos:

No ciclo evolutivo da socialização, quando é que se torna imperativo a partilha dos pais com outros agentes socializadores do processo educativo?

Esta questão nunca foi cabalmente respondida nem pela pesquisa científica nem por outros dados do conhecimento, e, mais uma vez, é a exigência política e social que vai forjar uma resposta, substituindo-se quer aos resultados científicos, quer aos próprios desejos da população acerca do que necessita.

Nas classes média e acima da média, o problema da partilha não é grave em termos de socialização³. Este, no entanto, vai ser drasticamente decisivo para os grupos em desvantagem, sobretudo nas minorias étnicas e culturais e nas classes pobres, que actualmente tendem a alargar-se, por exemplo, no nosso país.

Nestes grupos verifica-se que só promovendo o desenvolvimento global dos pais e fortalecendo as suas capacidades parentais, as crianças progredem. Deste modo, o seu próprio desenvolvimento está associado ao desenvolvimento da comunidade, (BRONFENBRENER, 1979; NIMNIGHT, 1987; BARKER, 1987). Consta-ta-se também, que em certas instituições, quando geridas por pais ou tendo estes como para-profissionais oriundos da comunidade de inserção, o desenvolvimento das crianças atinge resultados muito positivos. Tal facto é comprovado estatisticamente em vários estudos (HARO, 1989).

O envolvimento directo dos pais e da comunidade na educação das crianças é, assim, hoje considerado como primordial ao seu bom desenvolvimento. Há, portanto, que estar atento a este problema. A rápida urbanização, as migrações, a fome, o isolamento rural, o desaparecimento da família mais alargada, e o aumento de famílias monoparentais, são factores que enfraquecem o poder de socialização dos pais e não podem ser compensados pela simples institucionalização da Educação Pré-escolar (OUDENHOVEN, 1989).

De facto, as respostas encontradas nos anos 60 e 70, vão mais no sentido curricular e programático no aspecto cognitivo e educativo estrito, e raramente surgiram centradas na família ou comunidade, como agentes socializadores. Esta limitação foi uma das lições que pudemos tirar da educação compensatória, que foi avaliada nos anos 70 e seguintes. Os seus programas podem ser considerados como um misto de luta ideológica, de desejo de maior justiça social e influenciados por teorias científicas de vária proveniência (PIAGET, BRUNER, BLOOM, VIGOTSKY, etc.).

A educação compensatória é, pois, um modelo que não valoriza primordialmente dimensões, tais como a discrepância entre contextos de socialização, mas que pretende apenas através do reforço de um deles, reequilibrar o processo de interacção. Este modelo de educação compensatória vai igualmente influenciar a Educação Pré-escolar «tradicional» criando programas orientados cognitivamente, linguisticamente ou uma mistura de ambos, mas permanecendo, sempre, num paradigma de «reparação» predominantemente centrado num dos pratos da balança.

Apesar destas limitações, os paradigmas futuros da educação irão enriquecer-se com tais modelos e programas.

Façamos pois um breve inventário das vantagens de alguns deles para prosseguir esta reflexão.

A avaliação da eficácia destes programas deu origem a grandes controvérsias muitas vezes relacionadas com formas diferentes de definir os objectivos e de os avaliar. Se partirmos do princípio de que, a meta da escolarização precoce era resolver o problema do acentuado insucesso escolar nas crianças provenientes de famílias em desvantagem social, conseguindo, através de uma estimulação intensiva e precoce, colocá-las ao mesmo nível das crianças da classe média, no momento da entrada para a escola, podemos considerar que os seus objectivos não foram alcançados (TIZARD, 1974).

A avaliação destes programas conheceu várias fases. Da euforia inicial, quando se registaram ganhos importantes a nível do QI, passou-se a um certo desânimo quando se constatou que estes ganhos se esbatiam com o tempo. Hoje, passados mais de vinte anos, podemos ter uma posição que classificamos de um optimismo realista. Isto, depois de inúmeros trabalhos de avaliação e investigação que, ultrapassando os

resultados imediatos, se preocuparam também com os efeitos a longo termo, alargando a perspectiva da avaliação para as componentes relacionadas com aspectos sociais e emocionais e não apenas cognitivos.

Estes trabalhos sugerem que a intervenção pré-escolar pode ter um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo das crianças, impacto este que, com suporte adequado, poderá manter-se durante períodos consideráveis (OSBORN e MILBANK, 1987). Neste «suporte adequado» está incluída uma atenção especial às necessidades nos anos posteriores de escolaridade e é dado realce ao envolvimento dos pais no processo educativo das crianças. Infelizmente a grande maioria dos programas não teve uma dimensão educativa deste tipo.

No entanto, autores há que pensam poder existir razões para afirmar que se verificam ganhos a curto prazo mas, são mais cépticos em relação a considerarem os ganhos a longo prazo.

BRAITHWAITE, (1983) que comparou alguns tipos de programas pré-escolares (cognitivos, centrados em competências, naturalistas, behaviouristas, centrados no domicílio) concluiu que para os dois grupos considerados no seu estudo, crianças de 5/6 anos de idade, com ou sem programa de educação pré-escolar, o grupo de crianças que teve oportunidade de frequentar actividades pré-escolares programadas, diferia positivamente de uma forma significativa em relação àquele que a não teve. Tais diferenças eram visíveis nos resultados globais iniciais nas 4 medidas de avaliação consideradas: vocabulário, matemática, teste de conceitos de BOEHM e pré-leitura. No entanto, estes resultados foram-se esbatendo ao longo do tempo até não se verificarem diferenças. A interpretação destes resultados não é tão linear quanto parece, até porque o nível de privação destas crianças australianas era relativo.

STÜKAT (1979) constatara, no passado, que com o mesmo tipo de população (crianças desfavorecidas e com risco educacional) em idade pré-escolar, que havia ganhos importantes a nível de QI, muito embora os resultados também se esbatassem ao longo do tempo, não apresentando, posteriormente, diferenças significativas. As áreas em que houve mais ganhos foram as seguintes: desenvolvimento socio-emocional, interesse pelas actividades, jogos construtivos, linguagem (fluência e coerência), vocabulário e expressão plástica.

Pelo contrário, os estudos realizados sobre os trabalhos de WEIKART e colaboradores (SYLVA, SMITH e MOORE, 1986) salientam que a importância da Educação Pré-escolar perdura para além da escolaridade primária atingindo a fase da adolescência quer em termos de ganhos obtidos em «scores» de QI, quer nos resultados escolares conseguidos, quer, ainda, através de uma melhor adaptação às condições da vida social e do futuro profissional após a adolescência.

Neste estudo, refere-se que o «Perry Preschool Project» que se iniciou em 1962 realizou um estudo longitudinal envolvendo dois grupos de crianças de clas-

ses desfavorecidas desde a fase pré-escolar até à adolescência. Um dos grupos beneficiou de um programa «High-Scope», e outro não teve essa oportunidade, funcionando este último como grupo de controle. Para além dos resultados acima referidos quanto à validade dos programas pré-escolares, também, os níveis de auto-estima do grupo de jovens do programa High-Scope, são análogos aos obtidos por grupos de jovens da classe média. Saliente-se, ainda, que tanto os índices de delinquência como a inclusão no ensino especial destes sujeitos, são menores no grupo experimental. Há que ter em conta, no entanto, que este trabalho foi feito com base numa amostra relativamente reduzida, pelo que se deverá ser extremamente cuidadoso ao fazer generalizações.

Outros estudos muito citados são os dos «Consortium for Longitudinal Studies» (1983). Este trabalho incidiu sobre 11 projectos experimentais (entre os quais o «Perry Preschool Project») e baseou-se em estudos longitudinais de crianças em desvantagem que iniciaram a educação pré-escolar nos anos 60, comparando-as com grupos de controle.

Embora, também, com amostras limitadas os resultados deste estudo apontam para uma redução da necessidade de educação especial, um menor insucesso escolar, maior disponibilidade para os trabalhos de casa, maior motivação escolar, maior facilidade em atingir graus académicos e melhoria das perspectivas relativamente ao futuro profissional. Não houve, porém, indicação de aumento do QI a longo termo, nem de melhoria das realizações no que se refere à leitura e matemática, nem aumento de auto-estima.

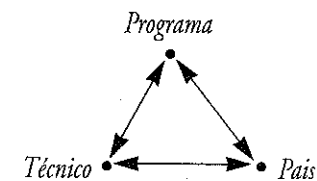
Parece, pois, poder afirmar-se que certos programas de qualidade de educação pré-escolar, especialmente dirigidos a crianças desfavorecidas, dão resultados ao nível das capacidades pessoais, intelectuais, educacionais e sociais dos sujeitos, tanto ao longo da intervenção como no futuro próximo. Adiante abordaremos com mais pormenor alguns programas e resultados dos mesmos.

Mas que características deverão ter esses programas?

Segundo WEIKART (1973), os programas de Educação Pré-escolar serão válidos se satisfizerem as seguintes condições:

- devidamente estruturados, com objectivos curriculares bem definidos, metas e estratégias bem delimitadas e com uma alta qualidade de ensino/aprendizagem;
- planeamento educativo realizado em equipe;
- pessoal técnico adequado funcionalmente e devidamente formado e apoiado;
- envolvimento parental no processo educativo.

Este modelo, a que o autor chama «*modelo transaccional*», terá assim como repercussão um índice mais elevado de motivação da criança, e posteriormente do jovem, devido ao constante reforço dado pelo trinómio:



Este trinómio é multiplicador dos efeitos do programa, traduzindo-se em ganhos iniciais que vão levar a melhores resultados escolares, o que, por sua vez vai consolidar as expectativas dos pais e professores num processo cumulativo e interactivo (SCHWEINHART e WEIKART, 1980).

SCHWEINHART e WEIKART referem este «modelo transaccional» para explicar a eficácia a longo termo da intervenção pré-escolar, junto de crianças em desvantagem, baseados na avaliação sistemática que foi feita ao longo de todo o desenvolvimento do programa, o que permitia dar uma orientação incisiva aos técnicos baseada em dados objectivos.

Talvez valha a pena referir agora no racional de certos programas conceptualmente destinados ao reforço ou enriquecimento das aprendizagens e capacidades das crianças em idade pré-escolar.

Segundo BEREITER e ENGELMAN (1966) as crianças das classes desfavorecidas, estão à partida seriamente atrás das restantes e com enorme risco de obtenção de insucesso, em termos de aquisições esperadas e das atitudes pessoais e escolares. Dificilmente progredirão e só ultrapassarão os seus handicaps se a sua evolução ulterior alcançar o limiar normalmente considerado como padrão para a média das crianças favorecidas, o que implica uma evolução mais rápida do que as restantes crianças. Nisto reside por exemplo o programa concebido por estes autores e que se fundamenta numa grande estimulação linguística.

Estas constatações apresentam, assim, um grande desafio à educação pré-escolar e à oportunidade para o aparecimento de programas focalizados ou especializados em determinadas áreas. Assim, um programa de educação pré-escolar entendido em termos tradicionais, destinado a crianças desfavorecidas, não produzirá, segundo estes autores, os efeitos necessários porque não é suficientemente incisivo e exigente em termos de desenvolvimento dos conteúdos e das capacidades. Estes dados que inicialmente foram aceites com grande entusiasmo, não são no entanto lineares e têm vindo a ser sujeitos a alguma controvérsia após investigações.

KARNES e colab. (1969, 1975) realizaram um estudo longitudinal onde pretenderam avaliar a eficácia diferencial de vários currículos de educação pré-escolar — *do pouco ao muito estruturado* — com crianças em risco académico e com carência sócio-cultural.

Para isso foram utilizadas diferentes baterias de testes, avaliando várias dimensões do desenvolvimento e contando, ainda, com o auxílio de entrevistas e análise dos percursos escolares dos sujeitos.

Foram os seguintes, os programas analisados:

- BEREITER-ENGELMAN
- KARNES (melhorado)
- MONTESSORI
- INTEGRADO NA COMUNIDADE
- PRÉ-ESCOLAR TRADICIONAL

Apesar de não se poder concluir, a partir dos resultados deste estudo, que um programa fosse melhor do que outro, puderam, no entanto, verificar-se certas diferenças significativas de cada um dos impactos em função das intervenções em áreas específicas.

Assim, em termos de QI, constata-se que no início os programas mais estruturados contribuíram para a obtenção de «scores médios» mais elevados, mas ao fim de vários anos não existiam diferenças significativas entre eles, assim como, no que se refere aos índices de auto-conceito dos alunos, à consideração dos pais pela educação pré-escolar, à curiosidade dos jovens e à forma como estes se relacionam e exploram o meio social, etc.

No entanto, outros autores, encontraram diferenças a longo termo em estudos comparativos com grupos de crianças sujeitas a programas de educação pré-escolar com currículos diferentes.

Segundo JOWETT e SYLVA (1986), citados por OSBORN (1987), verificou-se que as crianças que frequentaram o jardim de infância tradicional, tendo tido nele maior oportunidade de brincar de modo criativo e imaginativo, mostravam posteriormente maior persistência no seu trabalho escolar, do que as crianças que tinham frequentado «playgroup», onde o currículo é mais estruturado e orientado cognitivamente. É importante, no entanto, realçar que no primeiro caso, a iniciativa é dada à criança não dum modo anárquico, mas requerendo da parte do educador uma orientação com base num modelo teórico bem definido que garanta a qualidade do programa educativo.

Resultados de certo modo semelhantes foram encontrados no «High-Scope Pre-school Curriculum Study» (SCHWEINHART, WEIKART e LARNER, 1986). O objectivo deste estudo era testar a hipótese, geralmente aceite, de que os programas pré-escolares mais eficazes são os que se baseiam em currículos mais estruturados e orientados cognitivamente. Para isso foi, também, feito um estudo longitudinal comparativo com base em três modelos curriculares distintos:

- o modelo DISTAR: modelo altamente estruturado baseado nas teorias behavioristas;

- o modelo HIGH-SCOPE: modelo mais aberto em que alunos e educadores planeiam e iniciam as actividades em conjunto, cujo quadro de referência teórico é a teoria piagetiana;
- o modelo de JARDIM DE INFANCIA TRADICIONAL: em que o educador responde aos interesses e necessidades expressas pelas crianças, com base nas teorias do desenvolvimento emocional.

O estudo foi feito sobre uma amostra de 68 crianças, provenientes de famílias em desvantagem, com um QI médio de 78. Estas crianças foram seguidas desde o início do programa pré-escolar, dos 3, 4 anos de idade até aos 15 anos. No primeiro ano, registou-se para o conjunto dos programas, uma subida espectacular de 27 pontos de valor médio do QI, este, baixou um pouco nos anos seguintes e, estacionou aos 10 anos num QI médio de 92. Nesta idade, os 3 grupos estavam sensivelmente ao mesmo nível, tanto no que se refere aos valores do QI, como no que se refere às realizações escolares.

Estes resultados, de certo modo surpreendentes, vão no mesmo sentido dos do «Consortium for Longitudinal Studies» (1986), indicando uma aparente equivalência entre os currículos no que se refere à preparação das crianças para a escola. Porém, nas avaliações realizadas aos 15 anos de idade, registaram-se já diferenças significativas no que se refere ao comportamento social dos três grupos de jovens da amostra, sujeitos a diferentes currículos. Os jovens do grupo que seguiu o modelo DISTAR, quando comparados com os jovens dos outros dois grupos, apareceram, numa percentagem significativamente mais elevada, envolvidos em comportamentos delinquentes, incluindo actos de violência, fugas de casa e abuso de drogas. Estes jovens revelaram também um relacionamento pobre com os familiares próximos, menor participação em actividades desportivas, menor indicação para ocupar cargos na escola, maior dificuldade em recorrer à ajuda dos outros para resolver problemas pessoais.

É importante, no entanto, referir de novo que este foi um trabalho realizado com uma amostra reduzida pelo que não convém fazer generalizações abusivas para grupos de crianças com outras características. Incidiu, concretamente, sobre crianças em desvantagem e em risco de insucesso escolar. Sugere, no entanto, possíveis consequências dos modelos curriculares pré-escolares que deverão ser consideradas e terão toda a conveniência em ser aprofundadas em futuros estudos de carácter longitudinal.

Em síntese, e de um modo geral, tem vindo a ser salientado por especialistas em questões curriculares, a necessidade dum programa globalizante para crianças destas idades. Recordamos que o envolvimento directo dos pais, no processo educacional, tem sido também consensualmente realçado, como factor fundamental para o êxito do programa.

Parece-nos, no entanto, importante realçar algumas limitações na avaliação dos programas deste tipo:

- Existem limitações nas comparações dos vários estudos, pois são utilizadas diferentes medidas de avaliação, com diferentes graus de precisão de observação sobre

a mesma área do desenvolvimento. Eles são, também, muito parcelares em relação àquilo que avaliam.

• Em relação ao termo «desfavorecido», só o critério socio-económico foi, muitas vezes, tido em conta pela maior parte dos autores que desenvolveram estudos sobre esta matéria, outros recorreram a critérios demográficos ou sociológicos. No entanto, estes critérios são frágeis na análise das interacções intra e inter familiares. É, pois, necessário distinguir e ter em atenção: a *desvantagem cultural e educacional* e, não somente, a *desvantagem socio-económica*.⁴

Convém, ainda, lembrar que o papel dos agentes educativos, do pessoal de apoio, dos coordenadores educativos e das entidades oficiais ao longo de qualquer programa é, também crucial para o seu sucesso.

É ponto assente que os melhores programas, para além das características referidas, devem ser aqueles que, também, tenham presentes as necessidades do seu alargamento ao meio social envolvente (Família/Escola/Comunidade) onde persista o intercâmbio educador, crianças, pais e outros elementos da comunidade.

Também no sentido de melhorar a qualidade do ensino pré-escolar e para manter e prolongar esses benefícios é necessário que exista vontade por parte das escolas de Ensino Primário para modificarem os seus «valores» e «práticas», adequando os conteúdos a quem deles é objecto. Isto é, as crianças têm um passado sócio-familiar, educacional e institucional que tem de ser tomado em linha de conta.

É necessário ainda que as escolas redefinam prioridades e práticas, e, desenvolvam programas onde se dê continuidade e apoio ao trabalho anteriormente desenvolvido na Educação Pré-escolar num processo de adequação funcional e complementar. Além disso, devem estar presentes nos seus objectivos as necessidades específicas das comunidades que servem, procurando inserir nelas a sua prática e conquistar a participação activa dos pais, e de outros dos seus elementos, no processo de ensino/aprendizagem.

Apesar desta análise não pretender ser exaustiva, ela permite, no entanto, tirar algumas breves conclusões, antes de iniciarmos a reflexão sobre as Perspectivas Teóricas e Perspectivas de Pesquisa.

*
* *

À questão subjacente desde o início, «Para que serve a Educação Pré-escolar?», podemos responder da seguinte maneira:

- Serve de forma definitiva para as classes médias e acima da média;
- Melhora as capacidades e diminui os factores de risco em populações marginais ou desfavorecidas, com a condição de se fazer um doseamento científico rigoroso

nos programas, na organização do contexto educativo e na ligação do Jardim de Infância com as Famílias. Casos há em que importa que se tenha em consideração uma perspectiva ecológica. Tal perspectiva defende que se incluam, nestes programas, as vertentes: educativa, alimentar, de saúde e outras, tais como, a participação da família.

Naturalmente estes programas não se devem apenas centrar na criança e na família, mas também na comunidade.

Por esta conclusão se confirma o que dissemos no início, isto é, que: *Para além dos problemas científicos, são decisivos em Educação Pré-escolar, os aspectos socio-políticos e socio-económicos.*

*
* *

A reflexão até aqui realizada, permite esboçar certas tendências dominantes em educação pré-escolar.

Em primeiro lugar, surge a preocupação de natureza social e de decisão, políticas acerca da cobertura, da rede de serviços, da organização de recursos humanos e materiais.

Em segundo lugar, surgem preocupações de natureza científica: como melhorar os nossos conhecimentos em Educação Pré-escolar de molde a torná-la mais eficaz?

As tendências actuais em Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação vão no sentido de abarcarem os fenómenos em estudo dentro de ópticas mais abrangentes que incluam não só a criança, mas sobretudo, as crianças «embebedas» nos seus contextos de socialização. Desenvolvimento e educação são duas faces do mesmo fenómeno que é a socialização.

Na Psicologia do Desenvolvimento, o descontentamento com teorias e modelos explicativos exclusivamente ligados à idade e ligados a determinantes intra-organísmicos (maturacionais), vai conduzir à abordagem teórica do desenvolvimento em contexto ou contextualizado, considerando o desenvolvimento humano como um produto das transacções entre a criança e o seu meio circundante imediato.

Assim, a simplicidade mecanicista do desenvolvimento dá lugar a perspectivas mais englobantes, como sejam as perspectivas holística-organísmica e a transaccional (ALTMANN e ROGOFF, 1987). Noutros artigos reflectimos, já, sobre esta problemática e por agora referiremos apenas que a complexidade do desenvolvimento, implica modelos de estudo que tenham em conta as condições e circunstâncias de vida. Igualmente, como nos recorda VALSINER (1987), o desenvolvimento humano está «embebedado» numa cultura em mudança e por isso deve preocupar-se com os comportamentos determinados nessas situações. Essas perspectivas podem chamar-se

ecológicas, (BRONFENBRENNER, 1979, 1983, 1989), na medida em que implicam uma transacção entre as características de um organismo vivo e os seus meios circundantes. Deste modo, tais teorias do desenvolvimento e da socialização conceptualizam o desenvolvimento da criança como resultado da interacção entre a criança e as condições ambientais (TIETZE e ROSSBACH, 1984).

Daqui resulta que, temos de estudar não só os comportamentos ou variáveis da criança, como as variáveis dos cenários ou dos contextos que a criança vai frequentando. A abordagem de BROFENBRENNER, por exemplo, pode denominar-se uma abordagem ecológica ao desenvolvimento humano, na medida que irá focar as relações dinâmicas entre o organismo e os meios que o cercam, estando a pessoa e o meio implicados em actividades e tensões recíprocas (BRONFENBRENNER, 1977).

Então o que temos a fazer é avaliar não só os efeitos que se exercem sobre a criança, exposta a diferentes tipos de cenários ou de contextos, mas também analisar a estrutura e os padrões de actividade específicos de cada cenário, na medida em que estes afectam e são afectados pela criança em desenvolvimento.

Estes modelos implicam pois, várias noções como a de contexto BARKER (1978), BROFENBRENNER (1976, 1977, 1988) e TIETZE (1986), bem como as noções de *variáveis de processo* e de *estrutura* ROSSBACH e TIETZE (1984) e TIETZE (1986). Para o primeiro, os *contextos* ou cenários de comportamentos são entidades extra-individuais e eco-comportamentais, consistindo em padrões polimórficos mas estáveis e interdependentes do comportamento e do meio. Estes contextos estão por sua vez ligados a situações socio-geográficas concretas e situadas no tempo e no espaço.

Para TIETZE, um *cenário* pode ser definido como uma *unidade social relativamente estável* (que é a dimensão pessoal constituída, por exemplo, pelo número de adultos e crianças, idade e sexo); normalmente, o cenário está associado com uma localização específica, que é a dimensão espacial e física como, por exemplo, os recursos, os equipamentos, o tamanho da sala e os espaços exteriores disponíveis. Nesse *cenário* podem observar-se padrões de acções relativamente estáveis, que constituem a *dimensão acção* caracterizada, por exemplo, por jogos típicos e participações diversas na acção. Finalmente, os *contextos* estão inseridos noutros contextos: organizacional, legal, económico e funcional (estes são, por exemplo: o tipo de estatuto, o programa financeiro, os aspectos legais, etc.).

Podemos, pois, nas características dos meios que a criança frequenta, agrupar as variáveis em: desenvolvimentais, estruturais e processuais. As variáveis desenvolvimentais das crianças, são produto do processo de socialização, isto é, o produto quer das variáveis da estrutura que cobrem todas as condições dos contextos físicos e humanos e que são mais ou menos estáveis, quer das variáveis de processo que se relacionam com todas as interacções entre as pessoas nos contextos de socialização. TIETZE e

ROSSBACH (1984) e TIETZE (1986). Por sua vez, todos estes contextos estabelecem entre si um jogo constante de inter-influências.

Em síntese, pesquisas orientadas dentro destas perspectivas conceptuais, mais englobantes, vão levar a metodologias compósitas, quantitativas e qualitativas, que alargam o leque de variáveis em estudo, aproximando-as mais da realidade, o que consequentemente implica uma maior validade ecológica. Assim, tais pesquisas, embora complexas do ponto de vista metodológico, poderão trazer contributos importantes à conceptualização e práticas em Educação Pré-escolar, sendo, assim, talvez possível ultrapassar certos limites das pesquisas clássicas.

Lisboa, 6 de Março de 1990

Notas

¹ International Education Achievement. The Pre Primary Project, F.P.C.E. Universidade do Porto.

² Nota: Apenas por referência, em 1988 — 2 anos após o início do Projecto — os números reais de cobertura de Amas passaram de 7 a 12%, e os de Jardim de Infância/Creche/ATL passaram de 7 para 28%. No entanto, havia ainda cerca de 40% de crianças sem nenhuma forma de atendimento identificado, formal ou informal.

³ Embora actualmente possa assumir alguma importância, com as alterações da vida familiar, com a necessidade de mão de obra feminina e com o direito, desejo ou necessidade da mulher trabalhar fora de casa.

⁴ Vidé Braithwaite (1983) para o aprofundamento deste ponto.

Bibliografia

ABREU-LIMA, I.; BAIRRÃO, J. et al (1989) — Who and with whom four years old in Portugal. Some findings from National Survey. Madrid, Poster Presented at the Third European Conference on Learning and Instruction.

ALTMAN, J.; ROGOFF, B. (1987) — World views in psychology trait, interactional, organismic, and transactional perspective. In Daniel Stokols and Irwin Altman (Eds.), 1987. *Handbook of environmental psychology*, vol. 1, New York; John Wiley and Sons.

BAIRRÃO, J.; BARBOSA, M. et al. (1990) — *Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com Idade Inferior a Seis Anos*, Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

BARKER, R. (1978) — *Ecological psychology: concepts and methods for studying the environmental of human behaviour*, Stanford, Calif.; Stanford University Press.

BARKER, W. (1987) — *Early Childhood Care and Education: The Challenge*, The Hague: Bernard Van Leer Foundation.

BEREITER, C.; & ENGLEMAN, S. (1966) — *Teaching the disadvantaged child in the preschool*, Englewood Cliffs, N. J.; Prentice-Hall.

BRITWAITE, J. (1983) — *Explorations in Early Childhood Education*, Victoria: Bernard Van Leer Foundation. Australian Council for Educational Research.

- BRONFENBRENNER, U. (1977) — Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-532.
- BRONFENBRENNER, U. (1979) — *The Ecology of Human Development; Experiments by nature and design*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1983) — «The evolution of environmental models developmental research». In P. H. Mussen (series Ed.) and W. Kessen (vol. Ed.) 1983, *Handbook of child psychology*, vol. 1, New York: Wiley.
- BRONFENBRENNER, U. (1988) — «Foreword». In A. PENCE (Ed.) — *Ecological Research with Children and Families. From concepts to methodology*, New York, Teachers College, Columbia University.
- BRONFENBRENNER, U. (1988) — «Interactivity Systems in Human Development. Research paradigms: present and future. In N. BOLGER; A. CASPI et al (Eds.) — *Persons in Context, Developmental Processes*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CONSORTIUM FOR LONGITUDINAL STUDIES, (1983) — *As the twig is bent... lasting effects of preschool programs*, Hillsdale, N. J.; Erlbaum.
- HARO, E. F. (1989) — *Análisis y Medición de la Influencia de la Participación de Padres en el Proceso de Maduración del Niño, en el Periodo de Educación Infantil*. Granada: Departamento de Psicología Evolutiva Y de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (tesis para la obtención del grado de Doctor).
- HOHMANN, M.; BANET, B.; & WEIKART, D. P. (1979) — *Young Children in action: A manual for preschool educators*, Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- KAMII, C. (1971) — «Evaluation of Learning in Preschool Education: Socio-Emotional, Perceptual-Motor and Cognitive Development», in S.B. Bloom; J. Th. Hastings; G. F. Madaus (Eds.) — *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York; McGraw-Hill Book Comp.
- KARNES et al. (1975) — *Immediate Short-Term and Long Range Effects of Five Pre-School Programs for Disadvantaged Children*, University of Illinois, p. 2, 3, 4.
- LAZAR, I.; DARLINGTON, R.; MURRAY, H.; ROUYCE, J.; & SNIPPER, A. (1982) — «Lasting effects of early education», *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47 (1-2, Serial N.º 194).
- LORTON, J. W.; WALLEY, B. L. (1979) — *Introduction to Early Childhood Education*, New York; D. Van Nostrand Company.
- MARTINS, A. G.; LEMOS, J. B. et al. (1987) — *Relatório de Actividades do 2.º ano. Vol. II — Caracterização das Áreas de Intervenção*, Lisboa, Projecto Amadora — Fundação Bernard Van Leer/C.R.S.S.
- NIMNIGHT, G.; ARANGO, M. M.; HEARN, L. (1987) — *Meeting the Needs of Young Children; Policy Alternatives*, The Hague; Bernard Van Leer Foundation.
- OSBORN, A. F.; MILBANK, J. E. (1987) — *The Effects of Early Education. A Report from the Child Health and Education Study*, Oxford; Clarendon Press.
- OUDEHOVEN, N. V. (1989) — *Children at Risk and Community Response*, Paris, UNESCO, UNICEF-WFP. Cooperative Programme.
- SCHWEINHART, L. J.; & WEIKART, D. P. (1980) — *Young children grow up: The effects of the Perry Preschool program on youths through age 15* (monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 7), Ypsilanti, MI; High Scope Press.
- SCHWEINHART, L. J.; & WEIKART, D. P.; LARNER, M. B. (1986) — «Consequences of Three Preschool Curriculum Models Through Age 15». *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 1, 1: 15-45.
- SHORT, A. (1985) — *Seeking Changes, Early Childhood Education for the Disadvantaged in South Africa*. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.

- SOCZKAL, L.; MACHADO, P. (1990) — *Os Trajectos Escolares das Crianças de um Bairro Degradado de Lisboa*, Lisboa: LNEC. Relatório Edição Provisória.
- STÜKAT, K.-G. — *Current trends in european pre-school research, with particular regard to compensatory education*, Windsor, NFER, 1976, 74 p. Bibl. Tab.
- SYLVA, K.; SMITH, T.; MOORE, E. (1986) — *Monitoring the High/Scope Training Programme 1984-85. Final Report*, Oxford: Department of Social and Administrative Studies, University Oxford.
- TIETZE, W.; H. G. ROSSBACH (1984) — *A Conceptual Framework for the Analysis of Socialization Environments*, Groninger Paper presented at the Inaugural European Conference of the International Society for the Study of Behavioural Development.
- TIETZE, W. (1986) — *«The Preprimary Project — An Overview»*, University of Munster, West-Germany.
- TIZARD, J. (1974) — «Disadvantaged Children» and their Early Education» In Bernard Van Leer (Ed.). *Curriculum in early childhood education. A seminar report*, The Hague: B.V.L. Foundation.
- VALSINER, J. (1987) — *Culture and the development of children's action. A cultural — Historical theory of developmental psychology*, Chichester, John Wiley and sons.
- VAN LEER (1974) — *Curriculum in Early Childhood Education, 5 Seminar Report*, The Hague: Bernard Van Leer Foundation.
- WEIKART, D. (1973) — «The II Relationship of Curriculum, Teaching and Learning in Preschool Education», in J. S. Stanley (Ed.) — *Preschool Programs for the Disadvantage: Five Experimental Approaches to Early Childhood Education*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- WEIKART, D. P.; EPSTEIN, A. S.; SCHWEINHART, L. J.; & BOND, J. T. (1978) — *The Ypsilanti Preschool Curriculum Demonstration Project; Preschool years and longitudinal results (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 4)*, Ypsilanti: High/Scope Press.
- WEIKART, D. (1982) — «Preschool Education for Disadvantaged Children» in D. WEIKART — *Learning from Experience: Evaluating Early Childhood Demonstration Programs*, Washington: National Academy Press.