

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E MODERNAS**

**EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA, CURRÍCULO E TEATRO:
UM ESTUDO HISTÓRICO
SOBRE O DISCURSO OFICIAL EM PORTUGAL
(1882-1997)**

(Dissertação para a obtenção do grau de mestre em
Educação Artística/ Especialização Teatro e Educação)

MARIA ADÍLIA DA SILVA CÉSAR LINO

FARO

2007

NOME: MARIA ADÍLIA DA SILVA CÉSAR LINO

DEPARTAMENTO: UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E MODERNAS

ORIENTADOR(A): PROFESSORA DOUTORA MARIA ISABEL SANTANA CRUZ

DATA: 3 DE OUTUBRO DE 2007

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:

EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA, CURRÍCULO E TEATRO:
UM ESTUDO HISTÓRICO SOBRE O DISCURSO OFICIAL EM
PORTUGAL (1882-1997)

JÚRI:

PRESIDENTE:

DOUTOR ANTÓNIO MANUEL DA COSTA GUEDES BRANCO,
PROFESSOR ASSOCIADO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DO ALGARVE

VOGAIS:

DOUTORA MARIA JOÃO CARDONA CORREIA ANTUNES,
PROFESSORA COORDENADORA DA ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCAÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM

DOUTORA MARIA ISABEL SANTANA DA CRUZ, PROFESSORA
COORDENADORA APOSENTADA DA ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ALGARVE

DEDICATÓRIA

às crianças do meu passado, presente e futuro

AGRADECIMENTOS

*Este trabalho, enquanto consolidação do Mestrado em Teatro e Educação,
revelou-se muito importante
para a minha vida profissional e pessoal.*

*Não o teria realizado sem o contributo
da minha Família, dos meus Amigos, dos meus Professores
e dos Autores que lhe deram substância:*

*À Professora Doutora Maria Isabel Cruz,
que orientou esta dissertação com responsabilidade e competência
e ainda
pelo exemplo de vida dedicada à educação de infância.*

*Ao Mário, meu marido e às minhas filhas, Ana, Marisa e Inês,
por terem perdoado as minhas ausências.*

*À minha mãe, Silvina Jóia, e ao meu pai, Orlando César, pelo amor incondicional,
sem o qual não teria sido possível superar alguns momentos tão difíceis.*

À minha amiga, Helena Sousa, pelo encorajamento e amizade a toda a prova.

*Ao Professor João Mota que,
pelo brilhantismo da sua acção pedagógica,
me fez olhar para o teatro com “olhos de ver outras coisas, mais no lado de dentro”.*

*E ainda,
a todas as crianças,
especialmente às crianças que vivem uma existência de agonia e desespero e que,
mesmo nessas circunstâncias adversas,
brincam ao faz-de-conta ...*

RESUMO

O presente estudo tem em conta a evolução histórica do papel atribuído ao teatro no discurso oficial dos currículos para a educação de infância institucionalizada, desde a criação do primeiro jardim de infância (1882) até à publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97) e do documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), estabelecendo paralelismos e intersecções com a evolução do contexto sócio-político em Portugal, retomando-se as teses históricas de Platão (427-346 a.c.) e Herbert Read (1958) – “a arte deve ser a base da educação” – e a perspectiva filosófica de Best (1996), que defende a necessidade de alargar o conceito de racionalidade ao campo das artes.

Ao longo da evolução do discurso oficial sobre a educação de infância, foram definidos diferentes períodos em que o discurso oficial decretou importantes alterações em relação às linhas de orientação definidas e que acabam por coincidir com grandes períodos da evolução sócio-histórica da sociedade portuguesa (Cardona, 1997), nomeadamente, de 1834 a 1909, de 1910 a 1932, de 1933 a 1959, de 1960 a 1973, de 1974 a 1978, de 1979 a 1986, entre 1987 e os anos 90, e, por último, o período correspondente ao ano de 1997. As políticas para a infância sempre tiveram em conta questões ligadas ao desenvolvimento curricular. Em cada época histórica, o currículo, enquanto veículo de *transmissão*, espelha as preocupações da sociedade sobre aquilo que deve ser *transmitido* na escola, de geração em geração, de modo a fazer prevalecer um sistema de crenças e valores que permita a sobrevivência da sociedade enquanto tal.

O teatro é uma forma de vida onde o que está em jogo é precisamente jogar a existência (Sibony, 1977, citado por Costa, 2003). Deste modo, o teatro existe desde sempre, visto que a pulsão para a teatralidade, o *imenso desejo de teatro* (Guénoun, 2004) é um dado antropológico correspondente a uma necessidade universal do homem de brincar a ser outro, ou seja, é na criança pequena que existe a primeira manifestação do desejo antropológico do teatro (Costa, 2003). Embora Portugal tenha revelado uma assinalável precocidade no plano da acção legislativa no campo educativo, no domínio específico do teatro o discurso oficial não foi muito pródigo, não se verificando uma preocupação explícita da parte dos sucessivos Ministérios da Instrução e da Educação em relação à importância do desenvolvimento de actividades dramáticas nos jardins de infância. O nosso estudo demonstrou que foi apenas a partir do ano de 1977, com a publicação do documento *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho*, que o teatro surgiu explicitamente como uma sugestão curricular. O período mais fértil ao nível do discurso oficial potenciador da inclusão do teatro nos currículos pré-escolares, corresponde aos anos compreendidos entre 1979 e 1986. Apesar da falta de coordenação entre os diversos ministérios implicados na educação de infância e da existência de legislação confusa, foram publicados documentos importantes, como o *Estatuto das Instituições Privadas de Solidariedade Social* (1979) e os *Estatutos dos Jardins de Infância* (1979); este último veio reforçar, como vimos, a especificidade da função educativa do nível pré-escolar. E ainda, em 1986, foi publicada a *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Dos quatro documentos seleccionados para o nosso estudo, dois surgiram neste período: *Perspectivas de Educação em Jardim de Infância* (1985) e *Eu Era a Mãe: Perspectivas psicopedagógicas de expressão dramática em jardim de infância* (1986). Contudo, é com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) que o discurso oficial volta a realçar o domínio da expressão dramática.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação, Infância, Educação de Infância, Educação Artística, Currículo e Teatro

ABSTRACT

Childhood Education, Curriculum and Theatre: An historical study about the official speech in Portugal (1882-1997)

This study is about the historical evolution of theatre in the official speech of the curricula for the education of institutionalized childhood, from the creation of the first kindergarten (1882) to the publication of the *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei n.º 5/97) and of the document *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), establishing parallelisms and intersections with the evolution of the partner-political context in Portugal, being retaken the historical theories of Platão (427-346 a.c.) and Read (1958)-“the art should be the base of the education”-and the philosophical perspective of Best (1996), that it defends the need to enlarge the rationality concept to the field of the arts. Along the evolution of the official speech about the education of childhood, they were different defined periods in that the official speech decreed important alterations in relation to the defined orientation lines and that you/they end for coinciding with great periods of the partner-historical evolution of the portuguese society (Cardona, 1997), namely, from 1834 to 1909, from 1910 to 1932, from 1933 to 1959, from 1960 to 1973, from 1974 to 1978, from 1979 to 1986, between 1987 and the nineties, and, last, the period corresponding to the year of 1997. The politics for the childhood always had linked subjects to the curricular development. In each historical time, the curriculum, while transmission vehicle, mirrors the concerns of the society on that that should be transmitted at the school, of generation in generation, in way to do a system of faiths and values that it allows the survival of the society to prevail while such. The theatre is a life form where that is in game is precisely to play the existence (Sibony, 1977, mentioned by Costa, 2003). This way, the theatre exists from always, because the immense theatre desire (Guénoun, 2004) is an anthropological fact corresponding to an universal need of the man of playing to be other, in other words, it is in the small child that the first manifestation of the anthropological desire of the theatre exists (Costa, 2003). Although Portugal has revealed an notable precocity in the plan of the legislative action in the educational field, in the specific domain of the theatre the speech official was not very prodigal, if not verifying an explicit concern of the part of the successive Ministries of the Instruction and of the Education in relation to the importance of the development of dramatic activities in the kindergartens.

KEY-WORDS: History Education, Childhood, Childhood Education, Artistic Education, Curriculum and Theatre

ÍNDICE

Dedicatória	
Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice	vii
Índice dos quadros	ix
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
1. Contexto geral do estudo	1
2. Justificação da escolha do tema	2
3. Problemática, objectivos e questões de pesquisa	3
4. Principais noções e respectivos fundamentos conceptuais	4
5. Estrutura do estudo	7
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA	10
1. História da Educação	10
1.1. História da história – da história mitológica à história científica	10
1.2. A história da educação e o saber histórico em Portugal	12
1.3. Educação e discurso pedagógico oficial	19
1.4. A construção política da educação	22
1.5. A construção social da infância	28
1.6. Discursos sobre a infância – memórias dos séculos XII a XIX	40
1.6.1. Dos discursos sobre a infância à institucionalização da educação das crianças	52

2.	História da Educação de Infância em Portugal	55
2.1.	A entrada da educação de infância no sistema educativo (1834-1909)	59
2.2.	Os ideais republicanos e a criação do ensino oficial (1910-1932)	62
2.3.	As mães de família como educadoras por excelência (1933-1959)	68
2.4.	Ventos de mudança num Estado Novo renovado (1960-1973)	73
2.5.	Entre uma concepção educativa (1974-1978) e a coexistência de duas concepções diferentes (1979-1986)	78
2.6.	A educação de infância como meio de combate ao insucesso escolar (1987-1996)	87
2.7.	A consagração da educação de infância como a primeira etapa da Educação Básica (1997)	91
3.	O currículo na Educação de Infância	92
3.1.	Contributos para a clarificação do conceito de <i>currículo</i>	93
3.2.	A especificidade das dinâmicas curriculares na educação de infância	103
3.3.	Alternativas curriculares na educação de infância – perspectiva histórica	109
3.4.	Modelos curriculares actuais na educação de infância em Portugal	120
3.4.1.	O modelo curricular <i>Reggio Emilia</i>	132
3.5.	As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	135
4.	Os caminhos da Educação Artística	137
4.1.	As relações entre Educação e Arte – abordagem histórica	139
4.2.	Educação e Arte em Portugal	142
4.3.	Arte, expressão e comunicação	146
4.4.	A singularidade da expressão na criança	152
4.5.	Arte e jogo	157
5.	Paisagens cénicas para a Educação de Infância – o papel do teatro	159
5.1.	Contributos para a clarificação do conceito de teatro	160

5.2. O teatro <i>para</i> a infância	168
5.3. O teatro <i>das</i> crianças – competências teatrais no jogo de “faz-de-conta”	172
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	175
1. Problemática, objectivos e questões de pesquisa do estudo	175
2. Justificação do desenho metodológico	176
2.1. A investigação histórica em educação	178
2.2. A investigação histórica do ponto de vista do(a) educador(a) de infância	181
3. Fontes	182
3.1. Processo de selecção, constituição e caracterização do <i>corpus</i> documental	183
3.2. Análise de conteúdo	185
3.3. Grelhas de análise, categorias, subcategorias e indicadores	187
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	188
1. Definição dos períodos sócio-históricos considerados para a selecção do <i>corpus</i> documental	188
1.1. Caracterização dos períodos sócio-históricos	189
2. Caracterização do <i>corpus</i> documental	201
3. Análise de conteúdo do <i>corpus</i> documental	225
3.1. Apresentação das grelhas de análise e interpretação dos resultados	227
3.2. Síntese da análise ao <i>corpus</i> documental	269
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES	271
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO	289

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1	Caracterização do período sócio-histórico entre 1882-1909	189
Quadro 2	Caracterização do período sócio-histórico entre 1910-1932	191
Quadro 3	Caracterização do período sócio-histórico entre 1933-1959	193
Quadro 4	Caracterização do período sócio-histórico entre 1960-1973	195
Quadro 5	Caracterização do período sócio-histórico entre 1974-1978	196
Quadro 6	Caracterização do período sócio-histórico entre 1979-1986	198
Quadro 7	Caracterização do período sócio-histórico entre 1987-1996	199
Quadro 8	Caracterização do período sócio-histórico relativo ao ano de 1997	200
Quadro 9	Documentos relativos ao período sócio-histórico entre 1882 e 1909	202
Quadro 10	Documentos relativos ao período sócio-histórico entre 1910 e 1932	207
Quadro 11	Documentos relativos ao período sócio-histórico entre 1933 e 1959	212
Quadro 12	Documentos relativos ao período sócio-histórico entre 1960 e 1973	212
Quadro 13	Documentos relativos ao período sócio-histórico entre 1974 e 1978	214
Quadro 14	Documentos relativos ao período sócio-histórico entre 1979 e 1986	216
Quadro 15	Documentos relativos ao período sócio-histórico entre 1987 e 1996	221
Quadro 16	Documentos relativos ao período sócio-histórico do ano de 1997	221
Quadro 17	Número total de documentos relativos ao currículo para a educação de infância em cada período sócio-histórico	224
Quadro 18	Número total de documentos relativos ao teatro no currículo para a educação de infância em cada período sócio-histórico	224
Quadro 19	Áreas abrangidas pelos documentos do <i>corpus</i> documental	226

Quadro 20	Análise de conteúdo do documento D10: <i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	227
Quadro 21	Análise de conteúdo do documento D13: <i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	230
Quadro 22	Análise de conteúdo do documento D14: <i>Eu Era a Mãe</i>	233
Quadro 23	Análise de conteúdo do documento D15: <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	242
Quadro 24	Apresentação da frequência total acumulada nos quatro documentos	244
Quadro 25	Apresentação da frequência do indicador “expressão dramática” nos quatro documentos	246
Quadro 26	Apresentação da frequência acumulada do indicador “imitação” nos quatro documentos	247
Quadro 27	Apresentação da frequência acumulada do indicador “mímica” nos quatro documentos	248
Quadro 28	Apresentação da frequência acumulada do indicador “jogos de exercício” nos quatro documentos	249
Quadro 29	Apresentação da frequência acumulada do indicador “jogo simbólico” nos quatro documentos	250
Quadro 30	Apresentação da frequência acumulada do indicador “jogo de papéis” nos quatro documentos	250
Quadro 31	Apresentação da frequência acumulada do indicador “jogo faz de conta” nos quatro documentos	252
Quadro 32	Apresentação da frequência acumulada do indicador “representação (de acções)” nos quatro documentos	253
Quadro 33	Apresentação da frequência acumulada do indicador “personagem” nos quatro documentos	254
Quadro 34	Apresentação da frequência acumulada do indicador “actuação dramática” nos quatro documentos	255

Quadro 35	Apresentação da frequência acumulada do indicador “representação dramática” nos quatro documentos	256
Quadro 36	Apresentação da frequência acumulada do indicador “actividade dramática” nos quatro documentos	256
Quadro 37	Apresentação da frequência acumulada do indicador “improvisação” nos quatro documentos	257
Quadro 38	Apresentação da frequência acumulada do indicador “jogo de regras” nos quatro documentos	257
Quadro 39	Apresentação da frequência acumulada do indicador “jogo dramático” nos quatro documentos	258
Quadro 40	Apresentação da frequência acumulada do indicador “dramatização” nos quatro documentos	259
Quadro 41	Apresentação da frequência acumulada do indicador “drama” nos quatro documentos	260
Quadro 42	Apresentação da frequência acumulada do indicador “espectáculo” nos quatro documentos	261
Quadro 43	Apresentação da frequência acumulada do indicador “representação (de peça de teatro)” nos quatro documentos	261
Quadro 44	Apresentação da frequência acumulada do indicador “encenação” nos quatro documentos	262
Quadro 45	Apresentação da frequência acumulada do indicador “actor” nos quatro documentos	262
Quadro 46	Apresentação da frequência acumulada do indicador “espectador” nos quatro documentos	263
Quadro 47	Apresentação da frequência acumulada do indicador “adereços e materiais específicos” nos quatro documentos	263
Quadro 48	Apresentação da frequência acumulada do indicador “casa das bonecas” nos quatro documentos	264
Quadro 49	Apresentação da frequência acumulada do indicador “cenários/ cantinhos” nos quatro documentos	265
Quadro 50	Apresentação da frequência acumulada do indicador “pinturas faciais” nos quatro documentos	265
Quadro 51	Apresentação da frequência acumulada do indicador “fantoques” nos quatro documentos	266

Quadro 52	Apresentação da frequência acumulada do indicador “máscaras” nos quatro documentos	268
Quadro 53	Apresentação da frequência acumulada do indicador “sombras chinesas” nos quatro documentos	268
Quadro 54	Apresentação da frequência acumulada do indicador “teatro de sombras” nos quatro documentos	269
Quadro 55	Apresentação da frequência acumulada do indicador “teatro” nos quatro documentos	269

INTRODUÇÃO

1. Contexto geral do estudo

Educação de Infância, Teatro e Currículo – O discurso pedagógico oficial (1834-1997) apresenta-se como título da dissertação desenvolvida pela Educadora de Infância Maria Adília Lino, sob a orientação da Professora Doutora Maria Isabel Cruz, no âmbito do *Mestrado em Educação Artística – Especialização Teatro e Educação*. Pretendemos delinear uma perspectiva histórica, fazendo emergir a trilogia *Educação de Infância/ Teatro/ Currículo* sustentada fundamentalmente pelas seguintes áreas do conhecimento: *História da Educação, Psicopedagogia, Sociologia da Infância, Política Educativa e Teoria e Desenvolvimento Curricular*. O estudo tem em conta o discurso pedagógico oficial emergido entre 1882 e 1997, sem perder de vista a trilogia enunciada. Assim, a pesquisa concretiza alguns contributos para a clarificação do papel ocupado pelo teatro nos currículos ou orientações curriculares oficiais relativos à Educação de Infância, desde 1882, com a criação da primeira instituição pública, até 1997, data em que se verificou a consagração da Educação de Infância como primeira etapa da Educação Básica, na *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei n.º 5/97) e a publicação do documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), o qual permitiu um grande incremento teórico e prático no domínio do desenvolvimento curricular.

Deste modo, este estudo pode contribuir para a compreensão da infância, na concretização das suas manifestações no domínio do teatro, tendo em conta a emergência de uma trilogia sustentada pelo discurso pedagógico oficial, quer ao nível do desenvolvimento global e harmonioso das crianças, num sentido lato, bem como no plano do desenvolvimento das suas competências expressivas e dramáticas, no sentido restrito da educação artística.

2. Justificação da escolha do tema

Em concordância com o *Plano de Estudos do Mestrado em Educação Artística – Especialização Teatro e Educação*, esta dissertação concretiza interesses pessoais e profissionais relativos ao papel destinado ao teatro, tendo em conta a dimensão curricular da educação de infância enquanto primeira etapa do sistema educativo, perspectivada pela evolução do discurso pedagógico oficial. Deste modo, ao responder a questões que dizem respeito às causas, aos efeitos e às tendências passadas e presentes no discurso curricular da educação de infância, no domínio da expressão dramática e do teatro, a presente investigação pretende constituir-se enquanto estudo relevante para a compreensão da componente artística da dimensão educativa dos currículos pré-escolares futuros, ou seja, clarificar o papel da educação de infância e da educação artística no sistema educativo.

Nos pressupostos do currículo para a educação de infância, tem-se em conta que o período que antecede a entrada na escolaridade obrigatória constitui uma etapa da vida humana com significação própria, sendo notória, desde muito cedo, uma actividade expressiva natural, espontânea e intensa. A criança tem, antes de mais nada, necessidade de se expressar e é através do movimento, do ritmo, do som, da voz e do corpo, que nela surgem as expressões corporal, vocal, musical, plástica e dramática. Contudo, toda a actividade expressiva não surge compartimentada, como se existisse um recipiente estanque para cada uma delas; pelo contrário, são águas de várias cores que se misturam vigorosamente, plenas de conteúdo e de intenção. As expressões, visões do mundo da criança, deverão ser vistas como manifestações assentes num princípio de globalização, que por sua vez vai buscar conteúdo à própria natureza da criança (Sousa, 2003a).

Tomando como ponto de partida a história da educação e passando pela história da educação de infância (Gomes, 1986; Cardona, 1997; Vilarinho, 2000),

perspectivamos um ponto de chegada na especificidade do currículo para a educação de infância, tendo em conta ainda a valorização da expressão dramática e do teatro como objecto de estudo, ao fundamentar-se na existência de um *instinto de jogo teatral* na criança pequena (Costa, 2003), sem perder de vista a perspectiva globalizante das expressões existente nas manifestações expressivas, artísticas e estéticas das crianças.

3. Problemática, objectivos e questões de pesquisa

A problemática do presente estudo tem em conta a evolução histórica do papel atribuído ao teatro no discurso oficial dos currículos para a educação de infância institucionalizada, desde a criação do primeiro jardim de infância (1882) até à publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97) e do documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), estabelecendo paralelismos e intersecções com a evolução do contexto sócio-político em Portugal, o qual sofreu grandes transformações político-educacionais ao longo de cerca de cem anos.

De acordo com a problemática referida, são considerados dois objectivos para o presente estudo: clarificar diferentes conceitos e concepções decorrentes da evolução do discurso pedagógico português sobre história da educação, infância, educação de infância, currículo e teatro; e ainda, analisar o discurso pedagógico oficial (1882-1997) relativo à evolução histórica da teoria e do desenvolvimento curricular no domínio do teatro e no âmbito da educação de infância, tendo em conta potencialidades e constrangimentos inerentes a esse discurso.

Tendo em conta os objectivos referidos, estão encontradas duas questões de pesquisa: qual é a evolução do papel do teatro no discurso pedagógico oficial dos currículos para a educação de infância? E a dimensão atribuída ao teatro nos currículos

para a educação de infância será facilitadora do desenvolvimento artístico e estético da criança?

A partir da problemática, objectivos e questões de pesquisa considerados, pretendemos dar alguns contributos para a clarificação dos aspectos citados, ao longo da realização de um percurso essencialmente histórico, de forma a concretizar, ainda que de forma parcial, a evolução do discurso pedagógico oficial relativo à educação de infância, ao currículo pré-escolar e à educação artística em Portugal, de modo a tornar visíveis as orientações curriculares no domínio específico do teatro, salvaguardando as multi-significações que o termo encerra.

4. Principais noções e respectivos fundamentos conceptuais

No contexto da presente pesquisa, o “discurso pedagógico” tem em linha de conta o seu âmbito linguístico mais alargado, no sentido de ser definido como um conjunto de intenções no domínio da educação (Reboul, 1984). O mesmo autor classifica o discurso pedagógico em cinco tipos, sendo um deles o “discurso oficial”:

o discurso dos que têm o poder de definir a pedagogia ou de a modificar em relação à sua organização, conteúdos, métodos. É o discurso dos ministros ou dos seus representantes; dos organismos internacionais (nas áreas sobre as quais têm competências); o discurso de certos manuais ou ‘dicionários’ consagrados (Reboul, 1984, citado por Cardona, 1997, p. 17).

O ponto de partida desta investigação pressupõe a análise da evolução do discurso oficial sobre a educação de infância institucionalizada, ou seja, o discurso dos diferentes protagonistas ligados ao poder. Assim, tornam-se visíveis as decisões políticas que determinaram linhas de orientação, ditadas pela ideologia do Estado. A par da análise deste discurso, pretendemos também realçar as características dos diferentes períodos socioculturais que o definiram, bem como clarificar a evolução dos conceitos e

concepções da infância, “uma vez que a evolução destes constructos não só modifica as representações que se tem da criança como altera os papéis que esta representa no seio da família e mais tarde no seio social e escolar” (Vilarinho, 2000, p. 17). Deste modo, na presente pesquisa o *discurso pedagógico oficial* é entendido por nós no sentido do “discurso oficial” anteriormente referido, mas enfatizada no adjectivo *pedagógico*.

Tendo em conta o período de tempo consignado neste estudo – de 1882 a 1997 - e que os conceitos a investigar – *educação de infância, currículo e teatro* – sofreram transformações em termos de significado, desde a criação do primeiro jardim de infância oficial (1882) até à definição das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), julgamos necessário especificar as suas diversas variantes utilizadas ao longo do trabalho, implicadas pela perspectiva histórica e assim, a clarificação de conceitos apresentada será mais histórica do que ontológica.

A terminologia *Educação de Infância* é utilizada sempre que possível, numa perspectiva *actual*, no sentido de designar a educação das crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, em contexto institucional público, ou seja, num sentido mais global, que vá para além dos objectivos educacionais directamente relacionados com a entrada das crianças na escolaridade obrigatória. Deste modo, torna-se a designação *Educação de Infância* mais coerente com a própria designação dos(as) técnicos(as) que a desenvolvem: *educadores(as) de infância*, e não *educadores(as) ou professores(as) pré-escolares*. Na mesma linha de raciocínio, verificamos que as instituições que acolhem as crianças deste nível etário são os *jardins de infância* e não as *pré-escolas*. Além disso, o termo *pré-escolar* é pouco satisfatório, na medida em que, se tomarmos o *nome* de uma coisa como sendo a *substância* dessa coisa, então estamos assim a retirar importância à essência da infância, ao designá-la por *pré-qualquer coisa*. Entendemos que a infância tem valor por si própria e, como tal, assume-se como entidade. Outras terminologias - *educação infantil, ensino infantil, educação pré-*

escolar, ensino pré-escolar, etc. – surgem apenas nos devidos contextos discursivos ditos oficiais, tendo em conta a sua temporalidade histórica.

Na mesma linha descrita para o termo clarificado no ponto anterior, a designação *currículo* é privilegiada na nossa argumentação, tendo em conta o que se pretende analisar: o discurso oficial sobre a essência da organização de todas as experiências desenvolvidas com as crianças em contexto institucional público, ou seja, o “conjunto de aprendizagens, alcançadas dentro ou fora da escola, como consequência da intervenção, directa ou indirecta, da própria escola” (Zabalza, 1992, p. 26), no sentido de uma “declaração de valor sobre o que a criança deve ser” (Spodek, 1970). As restantes terminologias – *programa, modelo, programação, orientações curriculares* – serão utilizadas em coerência com o discurso oficial.

Em relação ao papel das artes na educação, retomam-se as teses históricas de Platão (427-347 a.c.) e Read (1982), nas quais os autores referem que a arte deve ser a base da educação, e, ainda, a perspectiva filosófica de Best (1996), que defende a necessidade de alargar o conceito de racionalidade ao campo das artes: tendo em conta que a educação artística permanece conotada, predominantemente, com a educação da sensibilidade, é importante o contributo de Best, uma vez que as artes possibilitam, como qualquer outra ciência, o exercício da racionalidade, aspecto fundamental do domínio educativo.

Teatro, arte dramática, expressão dramática, drama, jogo dramático... Ao longo deste estudo, todas estas terminologias se justificam. Contudo, a clarificação de cada uma delas suscitaria uma outra pesquisa, que não é possível desenvolver no presente estudo. Assim, julgamos necessário especificar que o termo *teatro* será utilizado no sentido de significar exercícios ou actividades dramáticas e teatrais – preparação e aquecimento, corpo e movimento, respiração, voz e dicção, expressão e improvisação (Solmer, 2003).

Contudo, o *teatro*, na sua condição primeira de *expressão dramática*, parece ter tido dificuldade em consagrar-se como possibilidade educativa privilegiada, ou seja, como uma das vertentes artísticas e estéticas mais enriquecedoras do desenvolvimento integral das crianças (Slade, 1958; Leenhardt, 1997; Guénoun, 2004), não esquecendo a conjugação dos três vectores da educação artística: a *expressão livre e criativa*, o *domínio dos códigos* e a *frequentação das obras de arte* (Gauthier, 1995). A Psicologia do Desenvolvimento deu um contributo importante para a valorização da utilização dos diferentes modos expressivos que a criança tem ao seu alcance, tendo em conta uma perspectiva do desenvolvimento da imaginação e da actividade criadora (Gloton & Clero, 1976; Egan, 1999), presente na teoria e no desenvolvimento dos currículos para a educação de infância.

5. Estrutura do estudo

A presente pesquisa, que se considera um estudo histórico estruturado a partir do ponto de vista do(a) educador(a) de infância e tendo em conta as suas necessidades profissionais, desenvolve uma revisão da literatura ao longo de cinco pontos principais.

No primeiro ponto - História da Educação – é estabelecida uma ponte entre o geral e o particular. Tem o seu início na história da história, explicitando o processo de passagem de uma história mitológica para a história científica; descreve ainda como se desenvolveu o saber histórico em Portugal, tendo em conta a construção política da educação (Teodoro, 2001), a construção social da infância e os mundos culturais das crianças (Sarmiento & Cerisara, 2004), e, ainda, os modos como os discursos sobre a infância levaram ao início do processo de “institucionalização da educação das crianças” (Vilhena, 2002).

No segundo ponto – História da Educação de Infância – estão contemplados vários momentos que englobam a entrada da educação de infância no sistema educativo,

a partir de 1834, até à consagração da educação de infância como a primeira etapa da Educação Básica, em 1997. A fundamentação teórica destes aspectos baseia-se, essencialmente, nos estudos de Gomes (1986) e Cardona (1997).

No terceiro ponto – O Currículo na Educação de Infância – é clarificado o conceito de currículo, especificando algumas particularidades das dinâmicas curriculares na educação de infância, sendo desenvolvidos uma perspectiva histórica sobre os modelos curriculares pré-escolares, nomeadamente, *L'École à Tricoter*, *Infant School*, *Kindergarten*, *Case dei Bambini*, *Nursery School*, os modelos curriculares actuais mais comuns em Portugal, como o Modelo João de Deus, a Pedagogia de Projecto, o Movimento da Escola Moderna, o Currículo High Scope, o Modelo Experiencial, o Modelo Reggio Emilia e ainda as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Serra, 2004; Spodek & Brown, 1998).

No quarto ponto – Os caminhos da Educação Artística – são relacionados os conceitos de Educação e Arte, numa abordagem histórica, não esquecendo a realidade portuguesa (Sousa, 2003); são ainda clarificados os conceitos de arte, expressão e globalização das expressões, no âmbito da educação artística para a educação de infância.

No quinto ponto – Paisagens cénicas para a Educação de Infância – são dados alguns contributos para a clarificação dos conceitos em torno da expressão dramática e do teatro, realçando a diferença entre teatro *para* a infância e teatro *das* crianças, bem como se sistematizam alguns pressupostos psicopedagógicos em relação às competências expressivas e dramáticas das crianças pequenas, tendo em conta um *desejo* antropológico de teatro (Costa, 2003), justificativo da importância a conceder ao teatro nos currículos pré-escolares.

No capítulo III, dedicado à metodologia, está justificada a estratégia investigativa da presente pesquisa, na qual se fundamenta a investigação histórica

(Léon, 1983). A pesquisa documental realizada numa perspectiva *culturalista* (Clausse, 1976, citado por Léon, 1983), faz emergir a trilogia Educação de Infância, Currículo e Teatro.

No capítulo IV procedemos à apresentação e interpretação dos resultados, tendo em conta a análise de conteúdo de alguns documentos seleccionados, a qual clarifica o papel do teatro nos currículos para a educação de infância no discurso oficial relativo ao período definido (1882-1997).

No capítulo V são apresentadas as conclusões da pesquisa, as implicações pedagógicas dos resultados e seu significado, as limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

1. História da Educação

A história da história parece ser assinalada por períodos dedicados quer à análise descritiva quer à erudição, alternados com outros favoráveis à interpretação ou à síntese (Léon, 1983). O interessante estudo das ideias enriquece o domínio da história, tornando-se útil não apenas nos especialistas das outras ciências humanas como também ao público em geral, curioso pelo seu passado. A existência desta curiosidade implícita poderá explicar o êxito de certa produção histórica, talvez mais próxima da literatura do que da ciência. Na verdade, “(...) essa pressão atesta a existência de uma função cultural da história. Deixemos claro que a história da educação participa na realização dessa função” (Léon, 1983, p. 33).

1.1. História da história – da história mitológica à história científica

A construção do pensamento racional em geral e do espírito historiador em particular é atribuído à Grécia clássica, no período entre os séculos VIII e IX. A Grécia, palco de inúmeras e profundas transformações, motivadas em grande parte pelas vivências na cidade democrática, onde o jogo político - o debate, a argumentação contraditória - comandava as regras do jogo intelectual. O oral passa a escrito, as técnicas de persuasão são substituídas pelos processos de demonstração, as entidades abstractas dos filósofos (*logos*) avançam em detrimento dos poderes dos mitos (*muthos*). Durante os onze anos de duração das Guerras Médicas (490-479), a Grécia clássica toma consciência do seu destino, quando o civismo grego triunfa sobre a violência bárbara. Pela primeira vez na história da humanidade, o homem questiona o

seu poder enquanto construtor da história, ou seja, sobre o modo como os seus antepassados construíram o passado.

A partir do Renascimento (séculos XV e XVI) é notório um interesse crescente em relação à história e ao espírito historiador: além da narração dos acontecimentos, surge a descrição dos factos e a sua explicação. Na Revolução Francesa, a história assume uma função política, a de exaltar a França como uma nação grandiosa. Recupera-se o passado, modelando-se o presente à luz da imagem desse passado, perdendo-se, por vezes, a objectividade histórica. Esta tendência para citar e recuperar o passado é, segundo Léon (1983), “uma resposta à necessidade de compensação de uma situação conflitual ou de uma sensação de isolamento vivida no presente” (pp.30-31).

A constituição de histórias especializadas surge no século XIX, onde podemos assinalar dois momentos. Um, relativo à primeira metade do século, durante a qual se assiste a uma desagregação das instituições e conseqüente confusão das ideias. O outro momento surge na segunda metade do século, ao verificar-se um poderoso movimento de diferenciação, através de uma reacção contra a filosofia da história. A par do desenvolvimento de investigações de carácter erudito e técnico, constituem-se vários ramos especializados da história, como a história política, a histórias das civilizações e a história económica.

No final do século XIX, a função científica e cultural da história consagra-se através da multiplicação das suas relações com as outras ciências humanas, apresentando duas tendências até aos dias de hoje. Nas décadas de sessenta e setenta, teve lugar uma intensificação de um questionamento face à actividade do próprio historiador e ao alcance do seu trabalho. A actividade histórica é relativizada através da sistematização das suas “novas” características: interesse simultâneo do historiador pelo mais remoto e pelo mais presente, englobando várias séries evolutivas (psicológica, social, económica...); a *história-problemas* substitui a *história narrativa*; amplia-se o

campo dos documentos históricos a analisar (admitem-se as fontes escritas, iconográficas, arqueológicas e ainda orais, gravadas, imaginárias, bem como se dá importância aos *silêncios da história*); o ênfase colocado nos conflitos, de forma a ultrapassar uma certa unilinearidade da evolução histórica; entendimento da história enquanto conhecimento interdisciplinar, considerando as suas relações com outras áreas (psicologia, informática, sociologia, geografia, etnologia, linguística); tendência para ter em consideração tanto o conteúdo de um testemunho, como a própria testemunha e as condições do relato (Léon, 1983).

Este processo de relativização confere um certo carácter de ambivalência à história, uma vez que a obra histórica de valor é aquela que é aceite e reconhecida pelos outros historiadores. Por outro lado, em cada época impõe-se a valorização de um determinado sector da história. É importante realçar também que o historiador, na medida em que não consegue chegar à verdade inteira, tende a imaginar e a preencher – *provisoriamente* - os espaços vazios, numa constante deslocação da fronteira que separa a ciência da ficção. A história assumiu, por fim, o seu carácter interdisciplinar, ao necessitar de abordagens complementares por parte dos historiadores e dos especialistas de outras ciências humanas, para se tornar mais científica.

1.2. A história da educação e o saber histórico em Portugal

Segundo Adolfo Coelho (1973) “só se conhece bem no complexo das instituições humanas (e a educação é por certo a primeira dessas instituições) o que se conhece historicamente” (p. 37). Tendo em conta a relevância desta afirmação, pretendemos dar alguns contributos sobre a produção histórica portuguesa sistematizada especificamente em torno de questões educacionais, a qual começou a surgir nos finais do século XIX, com um trabalho grande envergadura, a *História dos estabelecimentos artísticos científicos, litterarios e artisticos de Portugal nos successivos reinados da*

Monarchia, da autoria de Silvestre Ribeiro (1871). Outras obras sobre história da educação foram surgindo, umas glorificando a actuação dos regimes políticos, outras fazendo balanços negativos. Na verdade, apesar das divergências referidas, estes historiadores assumiam uma história da educação com funções ideológicas e pragmáticas, ao reflectirem sobre o passado, clarificando a tomada de decisões individuais e colectivas, no presente.

Nos finais do século XIX inaugura-se uma perspectiva diferente das referidas anteriormente, com os trabalhos de Adolfo Coelho que publica a partir de 1895 uma série de três estudos, intitulada *Para a história da instrução popular* na *Revista de Educação e Ensino*; depreende-se dos seus escritos a importância do passado para o compreensão do presente, bem como se visiona pela primeira vez, na história da educação em Portugal, que os factos pedagógicos interagem inequivocamente com as dinâmicas sociais. Não parecendo ter existido uma repercussão imediata destas concepções, Adolfo Coelho poderá ser considerado um precursor da história *social* da educação (Fernandes, 1988, *in* Felgueiras & Menezes, 2004).

Com o surgimento de uma preocupação crescente com a formação de professores, é realçada uma terceira via para os estudos de história da educação. Segundo Pimentel Filho (1932) “a história da educação é um dos elementos indispensáveis da propedêutica pedagógica” (p. 153), bem como as concepções educativas são perspectivadas por factores de ordem social articulados com os progressos humanos. Ao admitir uma influência das “ideias filosóficas e científicas, da moral e da religião, da estética e das instituições políticas, do desenvolvimento das artes e das indústrias” (p. 153), o autor referido preocupa-se mais com a “Filosofia das doutrinas educativas” (p. 154) do que com a história da pedagogia.

Com Delfim Santos (1967), a história da educação apresenta uma orientação social e cultural, mas transforma-se em metafísica: é história das “utopias”, história da

“generosidade humana”, história de um “fenómeno englobante” (pp. 1-3), considerando a arte, a ciência e a filosofia como manifestações especiais da história da educação.

É também indispensável referirmos ainda a obra completa de Rui Grácio, publicada pela Fundação Calouste Gulbenkian em 1995. Num texto datado de Agosto de 1980, o historiador referencia lacunas importantes nos registos da história da educação, apesar de a partir da década de 50 virem a lume “inúmeros trabalhos de interesse desigual e diversa natureza (...) muitos deles valiosos em si mesmos e como material útil à composição da obra de conjunto que ainda falta” (p. 496).

Até cerca de meados da década de 70, quer devido a opções pessoais de carácter científico quer tendo em conta condicionalismos políticos, os investigadores históricos em Portugal apresentam como prioritários alguns temas e problemas existentes em períodos anteriores ao século XIX. De facto, a censura ideológica poderia ter desencorajado algumas iniciativas investigativas sobre o século XIX, principalmente entre 1930 e 1974. Pelas mesmas razões, certos problemas reais da educação e do ensino não eram os temas preferidos dos historiadores.

No início da década de 60, o campo e as funções da história ganham novo alento, com a tentativa de Luís de Albuquerque para romper com os cânones vigentes (Fernandes, 1988, citado por Felgueiras & Menezes, 2004). Ao conceber a história da educação como um contributo para a discussão de questões da actualidade e ao relacioná-la com outras áreas do conhecimento, coloca-a no núcleo do atraso português, relegando para segundo plano uma história erudita, meramente descritiva e desinteressada dos problemas do presente. Esta nova consciência histórica encontra-se também, de forma muito clara e concreta, no manifesto *Pró uma história cultural do século XIX português*, publicado em 1959, da autoria de Joel Serrão (Fernandes, 1988, citado por Felgueiras & Menezes, 2004). A serem seguidas as suas orientações - no sentido de delinear a história da cultura em termos de história das mentalidades de que o

estudo dos agentes e meios de cultura constituía um dos fulcros fundamentais - a história da educação em Portugal tomaria um rumo novo, antecipando os nossos projectos actuais em cerca de trinta anos. No entanto, não foram encontradas as condições necessárias para implicar uma transformação efectiva no ensino da história da educação (Fernandes, 1988, citado por Felgueiras & Menezes, 2004).

Nos finais da década de 50, com as reformas das Faculdades de Letras, surgem algumas intersecções com outras disciplinas, nomeadamente da cultura, na história da educação. Não esquecendo os contributos de Moreira de Sá, de Sebastião da Silva Dias, de Borges de Macedo, de Áurea Adão, queremos referir algumas pesquisas realizadas no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, já nos anos 70: sobre os livros de iniciação à leitura no Portugal de Quinhentos, da autoria de Fernando Castelo-Branco; sobre a produção pedagógico-didáctica em Portugal no século XIX, de Alberto Ferreira; e ainda um estudo científico sobre a evolução do ensino primário entre a 1ª República e o Estado Novo, realizado por Salvado Sampaio. Outra referência importante é a obra de Rómulo de Carvalho – *História do Ensino em Portugal* – publicada em 1985, bem como o conjunto da obra de António Nóvoa (Fernandes, 1988, citado por Felgueiras & Menezes, 2004).

Não cabendo no âmbito da nossa pesquisa uma relação bibliográfica exaustiva sobre a história da educação, não queremos deixar de referir a importância de alguns trabalhos no domínio da educação de infância, e, assim, destacamos os seguintes, citados por Cardona (1997): *Princípios de pedagogia*, 4 vols. (1891-1893), de José Augusto Coelho; *O ensino infantil em Portugal* (1968), de Salvado Sampaio; *Contributos para a história da educação infantil* (1972), de Maria L. Seródio Rosa; *A educação infantil em Portugal* (1986), de Joaquim Ferreira Gomes; e *De l'éducation des enfants à la formation des adultes vers une méthodologie de recherche-action* (1990), de Maria Isabel L. da Silva. Acrescentamos também o contributo da própria *de*

Maria João Cardona, dado pela sua obra *Para a história da educação em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Embora as obras referidas contenham discursos históricos diferentes no seu domínio metodológico, são contributos de relevo para o estudo da educação de infância.

O saber histórico relativo à educação poderia ser abordado, como já foi referido, através de diferentes campos e funções. Segundo Fernandes (1988, citado por Felgueiras & Menezes, 2004, p. 790), estes discursos investigativos podem agrupar-se em torno de três eixos: o discurso do *poder*, o discurso *científico-cultural*, o discurso *pedagógico*. De acordo com as opções teóricas realizadas por historiadores como José Silvestre Ribeiro, D. António da Costa, Ferreira Deusdado, Alfredo Filipe de Matos, Alves dos Santos, apesar de apresentarem posicionamentos diferentes perante esta área do saber, partilham o mesmo fio condutor, ao atribuírem à História da Educação uma função política, abrangendo factos relativos à história institucional ou à vida dos educadores:

O discurso veiculado por estas concepções de História da Educação é o *discurso do poder*, o discurso daqueles que aparecem como *sujeitos activos da História*, como actores no processo da sua construção. Em suma, o discurso daqueles que têm o poder do discurso porque se situam no interior do discurso do poder (Fernandes, 1998, citado por Felgueiras & Menezes, 2004, p. 792).

Sem querermos minimizar o interesse da obra legada pelos historiadores referidos ao longo do ponto um da presente pesquisa, não podemos deixar de constatar uma construção tradicional da história, que foi, de algum modo, confinada a uma história cultural das ideias pedagógicas e dos seus produtores, descontextualizadas dos sistemas educativos e dos quadros sociais.

Segundo Fernandes (1998, citado por Felgueiras & Menezes, 2004) nos anos 50 e 60, a educação tornou-se progressivamente obrigatória e gratuita, potenciando o progresso das sociedades democráticas, através do desenvolvimento dos seus recursos

humanos. Assim, a escola não revelaria apenas o mérito de alguns privilegiados mas, pelo contrário, atendendo à justiça facilitada pelas democracias emergentes, todos e cada um teriam acesso à instrução, caracterizada pela igualdade de direitos. Ao nível do macro-sistema, era discutida a capacidade de resposta da escola à exigências da procura. Contudo, apesar da ideia-maravilha os resultados obtidos não foram os esperados: níveis crescentes de insucesso e abandono escolares; a educação tratada enquanto fenómeno economicista; escolas contestadas dentro dos próprios estabelecimentos. Face aos *novos* problemas, e também tendo em conta os reajustamentos epistemológicos das ciências sociais e históricas, os níveis de análise são outros: analisam-se os sistemas educativos e os estabelecimentos (*meso*) e ainda as salas de aula e os grupos/turmas (*micro*). Finalmente, a História da Educação deverá ultrapassar a *descrição*, para alcançar a *explicação*: por um lado, assume-se que a educação não acontece, nem nunca aconteceu, à margem dos contextos sociais, situando-se sempre num processo de conjugação de diferentes factos sócio-históricos; por outro, a História da Educação identifica-se com uma ciência histórica e social, sendo que a reconstrução dos factos educacionais passa a ser feita a partir da formulação de problemas e não apenas da mera observação de factos. Deste modo, a história-crónica é ultrapassada e transforma-se numa história-*explicação*. Mas o passado não pode ser visitado e, assim, o historiador, para encontrar um ponto de partida, tem de o re-inventar com base num documento legitimado, fidedigno. Na verdade, a formulação desse ponto de partida - do problema inicial - não depende apenas da iniciativa (a actividade subjectiva) do historiador, mas também do acesso – livre ou restrito - às fontes.

Actualmente, a História da Educação é construída e reconstruída a partir de diferentes categorias sociais que nos permitem compreender os processos de distribuição social da educação, como *classe social, género, etnia e capacidades*, e que nos permitem ultrapassar os campos tradicionais da investigação, dando voz àqueles

que, nas crónicas, pareciam não merecer atenção, como os *escravos, as mulheres, as crianças, os expostos, os órfãos, os deficientes*. A história da educação – revisitação do passado - detecta transformações, permanências e identidades. A educação - jogo de poderes entre decisores políticos, docentes, pais e alunos - poderá ser entendida através da história das roturas e integridades das dinâmicas dos diversos intervenientes, repletas de inscrições ao nível dos valores e das ideologias. O acto de visitar a história da educação é também uma revisitação dos saberes e das práticas dos educadores e dos professores: acto complexo, no sentido em que, numa versão contemporânea, a história da educação não serve apenas para que tomemos consciência das sinuosidades sociais e culturais dos processos educativos.

A história da educação não nos remete propriamente para uma actividade que acontece num certo contexto social: ela própria gera um contexto social, ela própria é uma cultura. Deste modo, torna mais complexa a nossa leitura da sociedade e da cultura, a um nível *macro* (Fernandes, 1998, citado por Felgueiras & Menezes, 2004). E se por um lado é difícil especificar onde começa a escola e onde acaba a sociedade, por outro talvez não seja possível conhecer essa sociedade sem que se entenda o modo como ela protege e educa os seus cidadãos. Deste modo, as fronteiras da história da educação ultrapassariam os meros objectivos formativos dos docentes, para consagrarem definitivamente uma maior visibilidade aos seus temas específicos, mas numa perspectiva não fracturada, ou seja, reclamando um “saber histórico” integral, o qual é, em última instância,

movimento das mulheres e dos homens, nas suas curvas de nascimento, vida e morte, de produção/ reprodução de valores, normas, aspirações e sonhos. Se, por comodidade analítica, dividimos o que está unido, é porque a totalidade é vasta e o nosso espírito demasiado incapaz de a abranger como totalidade. Talvez, então, possamos contribuir para que as nossas percepções do movimento social do passado sejam menos parciais do que tem sido até agora, inserindo a história da educação nesse impulso constante de produção e reprodução antropológica do homem que é a própria história e o seu saber (Fernandes, 1998, citado por Felgueiras & Menezes, 2004, p. 804).

O lugar ocupado pela história da educação no campo do saber histórico poderá ser, no nosso entender, um carrocél em movimento perpétuo, na perspectiva de uma unificação (constante) de movimentos sociais do passado. Perpassam nessas análises históricas diferentes discursos, ligados a diversas áreas do saber, correndo o risco de propor uma tarefa sem solução adequada, ou seja, de tentar dividir o que é uno. Neste sentido, a perspectiva da presente pesquisa inscreve-se na lógica de uma sistematização histórica transdisciplinar, no âmbito da história do currículo na educação pré-escolar e no domínio do teatro, tomando como ponto de partida a legislação pedagógica, ou melhor dizendo, o discurso pedagógico oficial.

1.3. Educação e discurso pedagógico oficial

O saber histórico relativo à educação pode ser abordado através de diferentes campos e funções, sendo que estes discursos investigativos se podem agrupar em torno de três eixos, como já referimos: o discurso do *poder*, o discurso *científico-cultural* e o discurso *pedagógico* (Fernandes, 1988, citado por Felgueiras & Menezes, 2004, p. 790). A presente investigação pressupõe a análise do *discurso pedagógico oficial sobre a educação de infância institucionalizada*, discurso esse entendido por nós como um conjunto de intenções definidas em relação à educação e ditado pelos diferentes protagonistas ligados ao poder.

Segundo Reboul (1984), podemos encontrar diversos sentidos para a definição de *discurso*: um sentido *habitual*, segundo o qual alguém pronuncia publicamente um conjunto coerente de frases sobre determinado assunto; um sentido *restrito*, ou seja, quando o discurso assume forma de mensagem ditada por um conjunto de frases com um princípio e um fim; e ainda um sentido *linguístico mais alargado*, entendido como

um conjunto de discursos com características linguísticas comuns, enunciados pelo mesmo indivíduo ou por um mesmo grupo social. Ao falar de discurso *pedagógico*, o autor dá especial relevo ao seu sentido linguístico mais alargado, enquanto “um conjunto de propósitos definidos em relação à educação” (p. 11). O mesmo autor classifica o discurso pedagógico em cinco tipos diferentes, sendo um deles o discurso *oficial*, concretizado pelos ministros e seus representantes, bem como pelos organismos internacionais, que têm o poder de definir a pedagogia ou de a modificar em relação à sua organização, conteúdos, métodos; o discurso contido em alguns manuais ou dicionários consagrados também se inscreve como *oficial*.

Contudo, embora reconheçamos a importância desses discursos, pretendemos, além deles, analisar sobretudo as leis, decretos, portarias, e circulares, ou seja, os *resultados* dos discursos dos diferentes protagonistas ligados ao poder. A estes *resultados* podemos chamar *linguagem legal escrita*, na qual Bhatia (1987, citado por Gouveia, 1997, in Pedro, org., 1997) distingue quatro géneros: “*pedagógico, académico, jurídico e legislativo*” (p. 261). No caso da presente investigação, privilegiamos a linguagem legal escrita do género legislativo e pedagógico.

Se considerarmos o discurso oficial como orientação ditada pelo poder e ao serviço desse mesmo poder, no sentido de o legitimar, então podemos considerá-lo como *ideológico*. Segundo McLellan (1987) a ideologia é o conceito mais indefinível e polémico no conjunto das ciências sociais, tanto no campo teórico como no campo da sua aplicação, decorrendo dos diferentes pontos de vista daqueles que a apregoam. Sendo um conceito relativamente recente, a sua história mostra diversas tentativas para encontrar um local fixo, um ponto estratégico, onde possamos ver os mecanismos da ideologia em acção, longe da esfera do discurso ideológico, com uma oscilação constante entre uma conotação positiva e outra negativa.

Segundo Minogue (1996) a palavra ideologia foi utilizada em 1797 pelo filósofo francês Destutt de Tracy no desenvolvimento de um trabalho experimental no âmbito da (sua) *ciência do entendimento* e, vinte anos mais tarde, o termo sobreviveu, mas “apenas como uma expressão ocasional para manifestar um certo desdém por intelectuais irrealistas” (p.121). Quando, em 1846, Marx e Engels escrevem a *Ideologia Alemã*, redimensionam o termo, reportando-o para uma certa higiene filosófica reveladora da verdade, bem como da própria falsidade (da burguesia), a qual, no entender dos autores referidos, precisava de ser banida (Minogue, 1996).

No final do século XIX, a partir de um crescimento notável da ciência política como disciplina académica, principalmente nos Estados Unidos e tendo em conta a diversificada e numerosa criação intelectual no domínio das ideias sobre política, a palavra *ideologia* foi largamente usada para sustentar a argumentação do debate político, substituindo com sucesso os conceitos de *teoria* ou *doutrina*. Deste modo, a história da palavra abrange o político, o verdadeiro e o falso. As ideologias, ao contrário das doutrinas políticas, explicam não só o mundo, mas também as falsas convicções dos oponentes, reclamando a verdade única e exclusiva. Os ideólogos são aqueles que procuram saber como abolir a política e criar a sociedade perfeita (Minogue, 1996). No entanto, por vezes confunde-se *ideologia* e *doutrina política* porque, dado que ambas são exercícios de retórica, são assim imagens ditadas pelo público e pelo contexto.

Segundo Moscovici (1970, citado por Pedro, org., 1996), podemos considerar as ideologias como sistemas básicos de cognições sociais fundamentais, uma vez que contêm princípios organizadores das atitudes e das representações sociais comuns a membros pertencentes aos mesmos grupos. Na utilização do conceito de representação em contextos variados, podemos admitir que as representações se podem identificar com a ideologia ou substituí-la, bem como podemos ainda verificar que as representações estão impregnadas de ideologias. Como já referimos, não cabe no âmbito

deste trabalho fazer uma análise dos sistemas conceptuais ideológicos relativos ao discurso oficial sobre a educação. Contudo, entendemos ser necessário realizar algum aprofundamento relativamente à forma como decorrem os processos da construção política da educação, no sentido de um melhor enquadramento do discurso oficial.

1.4. A construção política da educação

De acordo com Minogue (1996) a política é “a actividade que sustenta o enquadramento da vida humana, e não a própria vida. (...) A actividade da política é a vida humana no seu todo, plena de heroísmos e duplicidades. Compreendê-la é saber quão variada pode ser, seja qual for a situação” (Minogue, 1996, p. 8). Também a *Educação* - conceito polissémico imposto à escala universal – é um constructo assumidamente transdisciplinar e de difícil clarificação. Não é nossa pretensão gerar uma discussão geral e abstracta à volta do conceito, uma vez que as acções educativas têm lugar não só na escola e no seio familiar, mas também em variados contextos que não importa agora especificar. Entendemos ser oportuno, no entanto, uma abordagem da educação enquanto *acto político*, no sentido da intervenção *política* dos discursos oficiais, tendo em conta os direitos e responsabilidades da sociedade educativa. Ao destacarmos as formas institucionalizadas da educação, poderemos de alguma forma confundir *educação* com *educação escolar*. Salvaguardando o sentido lato do conceito de *educação* e o sentido mais restrito do conceito de *educação* escolar, a nossa pesquisa incide, de facto, sobre a *educação* de infância *institucionalizada*.

Na sociedade ocidental e principalmente desde a II Guerra Mundial, a educação tem vindo a ser encarada como factor de desenvolvimento humano e de progresso científico, e, principalmente, como agente de sobrevivência e de transformação. Se qualquer teoria educacional pressupõe e propõe um qualquer conceito de indivíduo e de sociedade, verificamos que ela não é neutra: estrutura-se e orienta-se de modo a servir

interesses bem definidos e não universais, sendo “parcelar, parcial, bloqueadora, utilitarista, onde o educador aparece como imagem da sociedade” (Monteiro, s.d., p.11).

Ao longo da evolução do sistema educativo, as fontes da história da educação mostram-nos as inúmeras interrogações dos educadores, bem como as ideologias políticas do Estado, nas suas tentativas para dar sentido a essa evolução-transformação. Num tempo histórico relativamente curto, os debates políticos nacionais e internacionais foram dando uma importância crescente à educação. Neste contexto, as políticas educativas constituem-se como um campo de estudo marcado por inúmeras ambiguidades, em consequência da diversidade de preocupações e metodologias em jogo; assim, diversos modelos de análise política têm vindo a ser utilizados.

Até aos anos sessenta prevaleceu uma procura de soluções para os grandes problemas nacionais, a partir de análises económicas, baseadas na intersecção entre teorias económicas, estatísticas, modelos computacionais e grupos de peritos, que pudessem integrar a complexidade dos problemas e identificar as políticas alternativas mais eficientes. Designada por *macro match approach*, procurava-se então, numa espécie de engenharia social, respostas para os problemas da sociedade (Boyd & Plank, 1994, citados por Teodoro, 2002).

A partir dos anos sessenta, esta abordagem é confrontada com uma outra perspectiva, como consequência das complexidades inerentes às inúmeras variáveis existentes: a análise política enquanto *engenharia* ou *ciência* transforma-se em *arte* ou *ofício*, a partir da progressiva substituição da abordagem *macro* pela perspectiva *micro*, ao verificar-se que “a descentralização e a inovação a partir da periferia tomava o lugar da centralização e da tomada de decisão de cima para baixo, (...) fortemente marcada por problemas particulares, instituições particulares, contextos políticos particulares, em particulares períodos de tempo” (Teodoro, 2002, p. 12). Este tipo de análise das políticas educativas, que se poderá designar de educação *comparada*, abarca o local e o

global no seu objecto de estudo. Assim, as questões educativas assumem uma presença crescente na criação de identidades locais, definidas no sentido da pertença a determinadas comunidades discursivas. Através de regulações económicas e políticas que atravessam as fronteiras dos diferentes países, assiste-se a uma reorganização dos espaços educativos e o conceito de comparação adquire novas conotações, deslocando-se da referência tradicional inter-países para dimensões simultaneamente intra e extra-nacionais (Nóvoa, 1994, citado por Teodoro, 2002).

No âmbito deste contexto de análise das políticas educativas, verifica-se uma relação inequívoca entre política e poder. Se entendermos a política como o meio ou meios através dos quais o poder é utilizado, de modo a influenciar a natureza e os conteúdos da dinâmica governamental (Giddens, 1997), a política não é apenas a actividade desenvolvida pelos titulares dos órgãos políticos do governo, mas também as acções de grupos e indivíduos exteriores ao aparelho de Estado, que pretendem ter uma influência efectiva nas decisões governamentais. Segundo Ball (1990, citado por Teodoro, 2002) a política é um sistema de “fixação autoritária de valores, constituindo declarações operacionais e intencionais com uma intenção prescritiva, inserindo-se em contextos sociais bem determinados e pretendendo projectar imagens de um ideal de sociedade” (p. 13). Assim, no estudo de questões políticas devemos ter em linha de conta que existe um conjunto heterogéneo e complexo de elementos, importando conhecer as discontinuidades, os compromissos e as omissões, além das prescrições e orientações. Nestas duas concepções de política, o poder tem um papel central, pois, na verdade, a política é um resultado (sempre) provisório de um jogo de negociação (sempre) desigual e instável entre grupos e forças sociais, económicas e políticas, num conflito permanente de interesses e de poderes.

Neste sentido, uma teoria crítica do poder e do Estado, defendida por Morrow e Torres (1997, citados por Teodoro, 2002), constitui o ponto de partida necessário para o

estudo da política educativa, para uma abordagem de carácter mais “histórico-estrutural, no qual os indivíduos têm escolhas mas são obrigados ou constrangidos pelas circunstâncias históricas, pelos processos conjecturais e pelas diferentes expressões do poder e da autoridade (aos níveis micro e macro) através de regras concretas de elaboração de políticas” (p. 13). Deste modo, qualquer estudo da educação enquanto política pública deve abordar as questões do contexto organizacional no qual o poder – instrumento de dominação - é exercido.

As políticas educativas podem ainda ser entendidas, no entender de Prost (1992, citado por Teodoro, 2002), como “acontecimentos estratégicos plurais levados a cabo por actores também eles próprios considerados plurais, recusando o paradigma do político solitário que detém o poder de decidir” (p. 14). Seriam então uma construção, num processo de ajustamento contínuo entre a conjectura estrutural das acções educativas e as necessidades sociais e económicas, ou seja, uma “estratégia”. Também Charlot e Beillerot (1995, citados por Teodoro, 2002), entendem que as políticas educativas se constituem como um acto político, no sentido total do mesmo, revelando uma estratégia e uma procura de finalidades, gerindo relações de força de algum modo incompatíveis: ao exprimir o que uma sociedade pensa sobre si mesma, através de um jogo de relações entre forças desiguais, as políticas de educação projectam-se no futuro.

O poder político assim exercido, utiliza uma linguagem legitimadora na definição de valores e na distribuição dos recursos existentes, envolvendo o estudo das políticas educativas dois aspectos distintos que se entrelaçam: por um lado, podemos aceder a recomendações para a implementação prática dessas políticas; por outro, entende-se realizar uma apreciação crítica sobre as políticas existentes, ou seja, analisam-se os seus processos de construção e os seus efeitos sobre determinados grupos sociais, bem como os valores, os pressupostos e as ideologias que estão na base desses processos de construção de políticas (Codd, 1988, citado por Teodoro, 2002).

A realização de estudos de política educativa poderá apontar para três projectos dominantes: administração social, análise política e ciência social (Dale, 1986, citado por Teodoro, 2002). O projecto da *administração social* investe na superação de problemas práticos localizados, implicando uma abordagem prescritiva e intervencionista na focalização em problemas específicos relacionados com as necessidades sociais, ou seja, um Estado que actua como Estado-providência. O projecto da *análise política* vai mais além e procura metodologias eficientes para a formulação e implementação das políticas sociais, dando grande importância aos métodos qualitativos do planeamento estratégico das decisões políticas e à reflexão prospectiva, à procura de políticas alternativas, reconhecendo que existe complexidade e interdependência das finalidades e dos processos de decisão. O projecto da *ciência social* assenta numa preocupação sobre os processos de funcionamento, ou seja, no “como”, distinguindo entre a *teoria da resolução de problemas* e a *teoria crítica*, consoante a atitude tomada face às relações de poder nas instituições e na sociedade em geral. Nesta perspectiva, o conhecimento é entendido como uma prática política, constituindo valiosos quadros de referência e intervenções existenciais nas dinâmicas da vida da sociedade (Giddens, 1996).

Actualmente, toda a ciência social é influenciada pelo positivismo, no sentido de situar o seu objecto de estudo ao nível da identificação das variáveis dependentes e independentes, procurando relações causais, bem como insiste que o investigador observe o campo de estudo do lado de fora, despojado de toda a subjectividade possível, procurando provas de rigor precisas e matemáticas (Mucchielli, Dir., 1996). Contudo, no relatório apresentado pela Comissão Gulbenkian para a Reestruturação das Ciências Sociais (Wallerstein et al., 1996), é visível uma preocupação no sentido da “abertura” destas áreas do conhecimento a uma via menos centrada na divisão estanque e artificial, erigida no século XIX, “entre os domínios supostamente autónomos do político, do

económico e do social (ou do cultural, ou do socio-cultural)” (p. 109). O mesmo relatório considera esta questão teórico-metodológica particularmente significativa para o estudo das políticas da educação, sendo deste modo fulcral para a construção de novos consensos heurísticos no âmbito das ciências sociais.

A complementaridade das abordagens históricas e sociológicas no estudo das políticas da educação tem vindo a ser defendida por diversos autores, desde há um século, como podemos verificar pelo discurso de Durkheim (1990, citado por Teodoro, 2002) na sessão de abertura de um curso na Sorbonne:

O presente, com efeito, no qual somos convidados a nos fecharmos, o presente não é nada em si próprio; não é senão o prolongamento do passado, do qual não pode ser separado sem perder em grande parte todo o seu significado. O presente é formado por inúmeros elementos, tão estreitamente encavalitados uns nos outros que nos é muito árduo apercebermo-nos onde um começa, ou outro acaba, o que é cada um deles, quais são as suas relações; não temos, pois, por observação imediata, senão uma impressão turva e confusa. A única maneira de os distinguir, de os dissociar, de introduzir uma certa clareza nessa confusão, é a de procurar na história como eles vieram progressivamente a se acrescentar uns nos outros, a se combinar e a se organizar (p. 17).

Deste modo, a construção política da educação remete para a importância do papel do Estado enquanto principal financiador, regulador e fornecedor da educação, principalmente a partir do século XIX, quando a educação pública vai progressivamente tornar-se uma função do Estado, ao ser “subsidiada, mandatada, organizada e credenciada” por ele (Torres, 1995, citado por Seixas, 2002, p. 531). Na verdade, a construção política da educação está intimamente ligada ao Estado e às teorias do Estado, embora o conceito de *Estado* possa ser utilizado para referir uma série de coisas: um conjunto de instituições, um território, uma entidade histórica ou mesmo uma ideia abstracta” (Heywood, 1994, citado por Seixas, 2002, p. 532).

Também a relação do Estado com a educação aponta para uma diversidade de perspectivas, se tomarmos em conta a natureza do poder do Estado e os interesses que

representa, bem como a função ou o papel do Estado em si. As sociedades democráticas capitalistas, sugerem três linhas teóricas de sistematização das perspectivas apontadas: uma perspectiva pluralista, que realça a democracia e o indivíduo; uma perspectiva de classe, que salienta o capitalismo e a sociedade; e uma perspectiva administrativa, que evidencia a burocracia e a organização (Alford & Friedland, 1992, citados por Seixas, 2002).

As diversas teorias do Estado existentes condicionam a forma de definição e interpretação dos processos e estruturas educativas, bem como do próprio papel do Estado e da elaboração das políticas educativas. Segundo Seixas (2002) um factor a ter em linha de conta para a classificação das diversas perspectivas de análise é a forma como o Estado se relaciona com a sociedade. Nestes termos, a autonomia do Estado pode reflectir-se de duas formas diferentes: uma, como reforço e reflexo das relações sociais de poder que decorrem das relações económicas capitalistas; outra, viabiliza um Estado mais independente da sociedade civil, criador das condições necessárias para o funcionamento eficaz de mercado. Deste modo, as políticas educativas não podem ser apenas ofertas às necessidades da procura do sistema produtivo.

De acordo com Morrow e Torres (1997), o ponto de partida necessário para o estudo da educação enquanto política pública é uma teoria crítica do poder e do Estado, sendo salientada uma abordagem histórico-cultural, onde as escolhas individuais são sempre resultado de constrangimentos impostos pelas diversas expressões de poder e de autoridade, pelos processos conjunturais e pelas circunstâncias históricas.

1.5. A construção social da infância

A conotação etimológica do conceito de infância é aceite de forma mais ou menos consensual, no sentido em que se considera o período da infância como o

começo da vida do ser humano. Sendo a infância o período inicial da existência humana, os limites etários definidos não são contudo, muito precisos. Não iremos aprofundar a questão dos limites etários da infância, uma vez que a nossa investigação incide sobre a *infância institucionalizada em jardim de infância*, ou seja, dos três aos seis anos de idade. No entanto, existem outros critérios - sociais, pessoais ou legais - que poderão ditar a entrada no mundo dos adultos e portanto, esta passagem histórica e culturalmente variável, pode moldar as concepções teóricas e práticas da infância. De facto, *o que é ser uma criança é, em grande parte, o que se entende sobre a infância:*

É bem verdade que *infância* se escreve no plural. Categoria histórica, social e psicológica, a infância e aqueles que dela são portadores, ou antes, que a vivem, apresentam uma considerável variedade de perfis. Sob essa variedade será necessário descobrir o que existe de comum para além dos delineamentos imprecisos. Por outro lado, é preciso recordar que estes retratos de crianças não provêm directamente de crianças, senão que foram produzidos por aqueles que já não eram meninos. A história da infância, a história da criança constituem, até certo ponto, histórias de silêncios, de crónicas que ninguém escreveu (Fernandes, 2000, citado por Felgueiras & Menezes, 2004, p. 444).

Segundo Wartofsky (s/d, citado por Kohan & Kennedy, orgs., 1999), a infância é tida como “classe social e histórica, em vez de uma classe natural, e portanto também uma classe construída e não dada, por assim dizer, pela natureza, de alguma forma invariável ou essencial” (p. 92). É realmente tentador entender a infância como um período de certo modo *trans-histórico*, na medida em que, independentemente da diversidade histórica e cultural, existiriam características partilhadas por todas as crianças humanas, ou seja, traços universais e comuns à infância de todas as épocas e até mesmo sequências evolutivas invariáveis. Este enfoque biológico é, na realidade, redutivo ou mesmo abstractivo, pois o conteúdo dessa descrição seria na verdade deficiente, ao excluir necessariamente aqueles traços de aculturação e sociabilização que influem na construção da criança como indivíduo concreto. Assim, torna-se

necessário percorrer um caminho mais aprofundado, que ultrapasse o redutismo da definição etimológica.

O que é a *infância*, na sua essência, na sua natureza e nas suas manifestações? Segundo Sarmiento (*in* Pinto & Sarmiento, coord., 1999), a categoria social *infância* é, em larga medida, produzida pelas ideias que os adultos elaboram sobre as crianças. Em grande parte, essas ideias são geradas nos sistemas periciais (as universidades, as agências de conhecimento, as instituições de investigação, etc.) os quais contribuem de forma decisiva para a formação dos modos dominantes de interpretação da realidade e dos fios condutores da acção. Disseminadas pelos *media*, as ideias dominantes sobre a infância contribuem poderosamente para a determinação de atitudes e de práticas dos adultos para com as crianças. Deste modo, podemos dizer que os conhecimentos adquiridos no desenvolvimento da investigação *também* produzem a realidade social, ao induzir atitudes nos adultos face à infância, ou seja, o senso comum é alimentado pelo conhecimento. Por outro lado, se há modos diferenciados de pensar a infância e actuar com as crianças, podemos considerar, de acordo com o autor referido, a unidade e a variedade de uma possível concepção actual de infância:

A infância, enquanto categoria social definida por limites etários, tem em si mesma, deste modo, traços de intemporalidade e traços de variação sincrónica: é, simultaneamente, *una*, por incorporar a totalidade de uma geração, e *vária*, por nela coexistirem vários estatutos e papéis sociais. No entanto, globalmente, em cada sociedade é atribuída à infância uma posição estrutural própria, que podendo ser atravessada por contradições e objecto de mudança, não deixa de ser relativamente estável (Sarmiento, *in* Pinto & Sarmiento, coord., 1999, p. 9).

O filósofo Rousseau, em 1762, provocou uma revolução com a obra *Emílio*, na qual enunciava os princípios pedagógicos que abriram caminho a uma educação não opressiva da infância. Também a *Declaração dos Direitos das Crianças*, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959, motivou uma tomada de consciência a

nível governamental sobre a precariedade da situação actual das crianças no mundo, bem como contribuiu para uma consciencialização colectiva do Direito à Educação.

Contudo, segundo Kennedy (1997, citado por Kohan & Kennedy, orgs., 1999), a infância hoje é o *outro*, ao surgirem dispositivos sociais que confrontam um modelo cujos traços principais ainda se mantêm: “a infância é o espaço da alheidade, da outredade, da exclusão em distintas esferas da vida social: cultural, económica, epistémica, estética, ética, jurídica, política” (p. 62).

De forma natural mas muito generalizada, a infância parece estar associada a *ideias feitas*, numa atitude profundamente favorecedora de um distanciamento entre *os pequenos* e *os grandes*. Manen e Levering (1997) falam-nos do factor *antropobiológico* da infância, uma vez que sempre existiram seres humanos que receberam protecção especial por causa da sua pouca idade, do seu físico franzino e força limitada, bem como pelas suas limitadas experiências de vida, do seu conhecimento e habilidades imaturas ou seja, em consequência da sua vulnerabilidade geral. Antes dos tempos contemporâneos, as crianças não eram vistas como tal, eram tidas como pessoas mais *novas* e mais *pequenas* do que os adultos, não necessariamente *diferentes*; ou seja, os adultos admitiam uma diferença de *grau*, mas não de *tipo*. De acordo com Ariés (1988) e seus seguidores, a infância enquanto categoria social e conceito de relevância pedagógica é uma invenção da sociedade ocidental moderna: como um facto *andropobiológico* é universal e verdadeira para todas as crianças nas diferentes culturas, mas como facto *sociocultural*, a infância tem apenas quatrocentos anos.

Alguns registos históricos sobre a infância mostraram que alguns adultos com autoridade impuseram as suas concepções de infância a outros adultos e às próprias crianças, sendo elucidativos deste facto os estudos de Thomson (1945, 1975, citado por Tucker, 1992). Parece existir uma *manipulação* dos adultos face ao período da infância

e neste sentido, todo o conceito de infância pode ser considerado como um fenómeno criado pelo homem. Assim, de acordo com as expectativas, percepções e necessidades dos adultos, e consoante o período histórico considerado, a infância poderá ter uma maior ou menor duração. Segundo os autores Manen e Levering (1997), ver a criança como vulnerável, imatura e dependente, sugere vários valores:

Primeiro, a visão da criança como vulnerável sugere que a criança requer protecção, amor e carinho especiais, e um sentimento de segurança para o crescimento apropriado até à adultez. Segundo, a visão da criança como sendo alguém que ainda não está totalmente formada (o que é diferente de ver a criança como um ser humano incompleto ou deficiente) sugere que a criança deve ser educada para se tornar ela própria. Terceiro, a visão da criança como dependente incita o adulto a responder com um sentimento de responsabilidade e vocação às necessidades das crianças (p. 200).

Na verdade, mesmo tendo em conta os diferentes tipos de culturas, podemos constatar que na actual cultura ocidental, o critério que define a infância tem a ver com uma distinção contínua entre o que é bom e o que é mau para as crianças. O papel dos adultos é o de decidir quais as experiências adequadas ou inadequadas para as crianças, nos seus variados estádios de desenvolvimento. Nesta linha de raciocínio, os autores referidos defendem que o conhecimento e o acesso aos segredos culturais da vida adulta – tais como o conhecimento erótico maduro e práticas sexuais, participação em jogos adultos, como beber e jogar, o envolvimento em instituições e locais de trabalho adultos (militares, governamentais ou educacionais), o uso de várias formas de comunicação e transporte, bem como o acesso a determinados espectáculos culturais – constituem o principal critério pelo qual a infância é definida.

Nas últimas décadas, as crianças têm sido objecto de estudo nas mais diversas áreas do conhecimento. O aumento significativo da produção científica sobre a infância nos diversos domínios do saber implica, segundo Sarmiento (*in* Pinto & Sarmiento, coord., 1999), a existência de diferentes imagens sociais sobre as crianças, uma vez que “a coexistência sincrónica de imagens sociais geradas na diacronia histórica é mesmo

um dos principais traços identificadores da construção simbólica da infância no nosso país” (p. 16). Deste modo, parece-nos importante admitir que a cidadania das crianças constitui um desafio à mudança das estruturas políticas e sociais, à transformação das instituições e à renovação cultural, no sentido de garantir as condições estruturais para uma inclusão social plena da infância, através da criação de instituições respeitadoras dos seus melhores interesses, bem como a aceitação da voz das crianças como expressão legítima de participação na sociedade. Estas três condições supõem outra condição, que lhes é de algum modo anterior, nomeadamente “a verificação e reconhecimento das condições actuais de inserção social das crianças, pela investigação dos seus mundos de vida e pela desocultação dos factores que afectam a plena assunção das crianças como actores sociais plenos” (Sarmiento, *in* Pinto & Sarmiento, coord., 1999, p. 19).

Actualmente, têm-se desenvolvido algumas reflexões que estudam as condições para a construção da cidadania plena das crianças, nomeadamente no âmbito dos novos paradigmas da Sociologia e da Antropologia da Infância, as quais constituem investigações inovadoras que irão contribuir, num futuro próximo, para uma renovada imagem da infância. Apesar de inúmeras pesquisas efectuadas no âmbito da construção das concepções de infância, elas são, basicamente, incompletas. Wartofsky (s.d., citado por Kohan & Kennedy, orgs., 1999), aponta a seguinte razão para o facto referido:

Presumo que talvez a insegurança do adulto diante do multifacetismo e da imprevisibilidade das crianças é que leva-nos a mitologizá-las como se elas fossem moldadas pela natureza segundo a medida que tentamos impor-lhes. Daí que os tradicionais modelos míticos da infância sejam todos tentativas nervosas de conceber a infância em termos do que nós *podemos* conter e controlar, em princípio, pelos meios que acreditamos ter ao nosso alcance. Moldamos o sujeito conforme a medida das nossas capacidades adultas, quer de medição, manipulação, dominação ou compreensão conceptual (p. 107).

A natureza controladora da atitude do adulto em relação à criança tem uma característica mágica: o adulto acredita que tem o poder (mágico) de moldar a criança segundo a sua vontade. Contudo, parece que a capacidade de aprendizagem, de descoberta, de imaginação e de resolução das crianças é mais complexa do que qualquer matriz que os investigadores possam enunciar.

Tomando a infância como objecto de estudo, é possível encontrar contributos válidos, decorrentes das diversas áreas do saber, no sentido de compreendermos melhor as crianças. Essa compreensão decorre no âmbito de cada uma dessas áreas especializadas e as suas conclusões, embora valiosas, correm o risco de serem sectárias e incompletas, por serem disciplinares (o seu universo constitui-se no seio de apenas uma disciplina). No entanto, para uma teoria se considerar adequada, deveria ter um âmbito mais diversificado. Parecem existir, pelo menos, quatro vertentes complementares para a construção de uma concepção de infância – a física, a psicológica, a social e a filosófica – geradoras de um corpo teórico transdisciplinar, que é o que interessa ao(à) educador(a) de infância.

Neste sentido, Mathews (1997) afirma que a forma como este período da vida humana é estudado desenvolve-se actualmente à volta de duas ideias centrais: a *maturação* e a *sequência dos estádios* em relação à idade. De facto, existe a ideia de que as crianças se desenvolvem e que o seu desenvolvimento constitui um processo de maturação. A *maturação* é um processo biológico, psicológico e social. É biológico, na medida em que as crianças crescem, o seu rosto modifica-se, o tamanho do pé aumenta, a dentição de leite é substituída pela dentição definitiva. E é também um processo psicológico e social, no sentido em que existe uma evolução da fala, do pensamento e do comportamento do ser humano, evolução essa que é diferente para os bebés, os adolescentes e os adultos.

A outra ideia é a de que o crescimento se realiza em *estádios* que se podem considerar identificáveis, mais ou menos relacionáveis com os níveis etários das crianças: “ao englobar a ideia de maturação e da sequência dos estádios relativos à idade, temos a concepção do desenvolvimento infantil como sendo um processo de maturação com estádios identificáveis que corresponde pelo menos aproximadamente a uma sequência de idades” (Mathews, 1997, p. 35). Vejamos um exemplo deste raciocínio: sendo o objectivo da maturação a progressão até aos estádios seguintes, pressupõe-se que as estruturas biológicas ou psicológicas de uma criança de doze anos serão mais consistentes e maduras do que as estruturas apresentadas por uma criança de cinco anos. Assim, podemos admitir que este facto deverá ter implicações pedagógicas. O autor referido chama a este aspecto “preconceito inerente de avaliação” (p.35).

Na verdade, o *modelo estádio/maturação* do desenvolvimento infantil parece bastante apropriado em muitas áreas do desenvolvimento humano, pressupondo uma qualquer ideia de acumulação. Mas e se este pressuposto da *acumulação* estiver errado? Egan (1999), na sua obra *Mente de Criança – Coelho Falantes e Laranjas Mecânicas*, garante que sim, ao defender que os fundamentos da educação deveriam ser bem diferentes dos enunciados, uma vez que o intelecto humano não se desenvolve como o sistema biológico, pois as crianças possuem algumas capacidades intelectuais específicas, que alcançam o seu máximo nos primeiros anos e continuam a existir de forma apenas residual, durante o resto da vida. Egan (1999) sugere também que as crianças pequenas concretizam de forma enérgica actividades intelectuais ligadas à imaginação, as quais sofrem um declínio com o passar dos anos: “Na vida adulta, existe uma tendência para se desenvolver aterosclerose da imaginação” (p.144).

A par da imaginação, existe um leque variado de capacidades intelectuais necessárias à orientação do indivíduo que parecem desenvolver-se de forma evolutiva

até aos cinco ou seis anos, para rapidamente entrarem em declínio. Se assim for, a tarefa educacional torna-se complicada, uma vez que as ferramentas da imaginação são as mais necessárias para se manter a criatividade, a flexibilidade e a energia intelectual nos dias de hoje. Ao olharmos para a actividade imaginativa das crianças (e não para a lenta acumulação das aptidões lógico-matemáticas), verifica-se uma pródiga invenção metafórica, os tais *coelhos falantes* e *laranjas mecânicas*, ou seja, não é visível uma actividade intelectual dominada pelo simples, pelo concreto, pelo indefinido, pelo empírico. De acordo com Egan (1999), as teorias de desenvolvimento actuais têm vindo a salientar aquilo que as crianças pequenas não fazem, como as capacidades lógico-matemáticas que se desenvolvem ao longo dos anos “e ignoraram, em grande parte, aquelas coisas que, geralmente, as mesmas fazem melhor, em termos intelectuais, do que os adultos – aquelas aptidões imaginativas ligadas à criação de metáforas e de imagens e à compreensão narrativa e afectiva” (p. 145).

Contudo, podemos considerar a existência de uma série de factos relativamente aceitáveis, que caracterizam este tempo da infância, nomeadamente dados relativos ao crescimento e à maturidade, à personalidade e à mente das crianças. Sabemos, por exemplo, que o bebé humano fica dependente da sua mãe por um período bastante longo, em comparação com bebés de outras espécies animais. Embora existam excepções, o fim da infância coincide com o fim dessa protecção por parte dos mais velhos. A vulnerabilidade física das crianças é talvez, o facto que mais condiciona as suas vidas – a criança é *pequena* num mundo gerido pelos *grandes*, bem como os adultos se sentem no direito de impor a sua vontade e não o contrário. Não sabemos ainda que efeitos tem este aspecto na formação da personalidade da criança, mas sabemos que a interacção de vários factores vai influenciar os contornos da personalidade individual infantil e as culturas da infância na sua globalidade.

A questão é complexa e, por enquanto, as diversas respostas existentes tornam inviável uma teoria que satisfaça a questão da criança ter (ou não) consciência de ser uma pessoa tão pequena num mundo de pessoas tão grandes. Provavelmente, ainda não estão criadas as condições para a apresentação de uma teoria global da infância, que seja aceite pelos investigadores dos diversos ramos do conhecimento e que sirvam a psicopedagogia das expressões artísticas. Contudo, merece relevância a argumentação de Mathews (1997), que formula uma teoria curiosa, designada *teoria da infância da pessoa pequena*, a qual se baseia no simples facto de a criança ser menor que o adulto, uma vez que há claramente uma diferença significativa de tamanho entre as crianças e os outros seres humanos. Para este autor, isto poderá significar que as crianças,

ao contrário da maioria de nós, estão normalmente cercadas por «gigantes», alguns dos quais se inclinam para conversar com elas ou podem mesmo sentar-se no chão para estarem mais ao seu nível, mas a maioria está contente por usufruir de uma posição de superioridade imponente. A grande parte do mundo construído à volta das crianças não é apropriada ao seu tamanho. As crianças não podem chegar ao interruptor e à maçaneta (...). A mensagem que se transmite às crianças é inconfundível: não és ainda inteiramente um membro da sociedade (pp. 44-45).

Esta teoria parece demasiado simplista, tomando apenas o crescimento do bebé como ponto de referência, mas se também considerarmos o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e artístico, a teoria complexifica-se e torna-se mais interessante.

Um perigo relativo à enunciação de teorias do desenvolvimento, é o facto de poderem fundamentar o nosso distanciamento face às crianças. Se acreditarmos que as crianças vivem em mundos conceptuais estruturalmente diferentes dos mundos dos adultos, temos então que encontrar uma forma justa de gerir a nossa supremacia de agentes de educação, ultrapassando a condescendência devotada às crianças, uma vez que, tendo em conta o acto educativo, aprendemos juntos no dia a dia, na arte, na filosofia, na moral, na estética.

A questão dos direitos da criança é pois, de grande importância para o estabelecimento das relações entre crianças e adultos e para o exercício dos direitos da infância por parte das crianças, bem como apresenta implicações pedagógicas capazes de alterar todo um sistema educativo e até toda a sociedade. A literatura filosófica sobre os direitos da infância emite um parecer ainda confuso. Holt (1974, citado por Mathews, 1997), escrevia: “proponho que os direitos, privilégios, deveres e responsabilidades dos cidadãos adultos sejam disponibilizados para qualquer jovem, independentemente da idade, que queira fazer uso deles” (p. 117).

Também Cohen (1980, citado por Mathews, 1997), defendendo os direitos das crianças, escreveu sobre o livre-arbítrio, afirmando que é injusto e incorrecto tratar as pessoas de maneira diferente, a menos que existam diferenças relevantes entre elas: no seu entender, ao assumirmos um padrão duplo, estamos a exagerar essas diferenças, presumindo-se que as crianças são seres fracos e passivos, sem vontades ou pensamentos próprios, ao contrário dos adultos, que seriam considerados racionais e eficientes: “Este panorama está rigidamente traçado, claro, e ninguém pretende que não hajam excepções. O problema, contudo, é que uma consideração decente dos direitos igualitários para as crianças não pode ser baseada nas excepções. Se assim for, apenas reajustámos o padrão duplo; não o eliminámos” (p. 117). Em oposição, Purdy (1992, citada por Mathews, 1997) apresenta três razões para a não emancipação das crianças:

Primeiro, com o corte dos vínculos legais assimétricos que agora ligam pais e filhos, os direitos iguais enfraqueceriam a autoridade parental apropriada. (...) Segundo, os direitos igualitários requereriam a abolição da escolaridade obrigatória. (...) Terceiro, os direitos iguais lançariam muitas crianças para o trabalho numa idade jovem, onde, sem educação, seriam preparadas para executar somente as tarefas mais básicas (pp. 118-119).

Também parece ser verdade que o *número* e o *tipo* de direitos que se reconhecem às crianças irá aumentar, bem como o facto de que às crianças poderão ser

atribuídos *mais direitos*, gradualmente, numa idade cada vez *mais precoce*. Não existindo uma resposta clara em relação às questões da autodeterminação das crianças, parece viável, por enquanto, considerarmos as crianças como cidadãos de facto e de pleno direito, independentemente da sua idade, sem condescendências nem falsos paternalismos.

No entanto, é importante realçar que não existem *crianças abstractas*, uma vez as crianças experimentam a sua infância em modalidades muito diferentes. Os autores Manen e Levering (1997) explicam esta dificuldade na utilização do termo *criança*, uma vez que as infâncias das crianças urbanas ou suburbanas são diferentes das infâncias das crianças rurais. Existem ainda outras diferenças, no seio de cada um desses meios: apenas como exemplo, há crianças ricas e pobres a coexistirem na mesma cidade. Há milhões de crianças que vivem infâncias de agonia e de desespero, de uma forma inimaginável para o cidadão da classe média ocidental:

Apesar do facto de tantas crianças parecerem ser roubadas da sua infância de um modo que transgride as declarações dos Direitos das Crianças das Nações Unidas, tende-se a continuar a referir estas «crianças» como crianças. Até autores que negam a validade do conceito de criança no seu conjunto e continuam a usar a palavra *criança*, que sugere que se continua a investir a noção de criança de um certo significado que a rodeia à parte do adulto (Manen & Levering, 1997, p. 202).

As ideias e as representações sobre as crianças têm sofrido transformações consideráveis, tendo em conta as mudanças operadas na dinâmica do quotidiano. Assim, as crianças assumem novos papéis, novos estatutos, novas responsabilidades: a infância reestrutura-se e reinstitucionaliza-se. Do mesmo modo, as culturas da infância também surgem como diversificadas entre si e diferenciadas das culturas dos adultos, ou seja, de um lado temos o lugar que a contemporaneidade reservou à criança, e do outro, temos o lugar que as crianças constroem nas relações que estabelecem umas com as outras, apresentando culturas próprias da sua condição, as culturas da infância.

Qual é então o lugar que a criança ocupou e ocupa? Se ela hoje caminha de forma diferente da do adulto, diferente da de outrora, se ela transporta sobre os seus ombros toda a herança pesada da sociedade imposta pelos adultos, ela fá-lo sempre de modo renovado, reinventado, de forma a que tudo seja possível em cada criança que nasce. O lugar da infância seria assim, um “*entre-lugar*” (Bhabha, 1998, *in* Sarmento & Cerisara, 2004, p. 10), ou seja, um lugar entre dois lugares – o lugar dos adultos e o lugar das crianças vivido entre dois tempos, o passado e o futuro. Apesar do contínuo processo de mudança da condição de ser uma criança, a infância mantém as suas características próprias, impondo-se enquanto categoria social possuidora de uma identidade cultural, uma vez que as crianças são capazes de constituir culturas diversas das culturas dos adultos, com modos especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

1.6. Discursos sobre a infância – memórias dos séculos XVII a XIX

Durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia, sendo rapidamente integrados numa adultez precoce. Como já referimos anteriormente, apesar de ter havido sempre crianças, nem sempre houve infância, enquanto categoria social com estatuto próprio. A tomada de consciência de uma ideia de infância na civilização europeia ocidental foi um processo lento e terá tido a sua emergência com o Renascimento. Sendo uma ideia moderna, a infância enquanto categoria social distinta dos adultos, ficou a dever-se à conjugação de vários factores.

Segundo Sarmento (2004, *in* Sarmento & Cerisara, 2004), a criação de instâncias públicas de socialização, nomeadamente, a expansão da escola pública, foi o factor decisivo, uma vez que, em meados do século XVIII, as crianças e os jovens foram

sendo progressivamente libertados das actividades do trabalho produtivo, com a proclamação da escolaridade obrigatória. Ocorreu então a “institucionalização educativa da infância”, quando o Estado assumiu a separação formal entre crianças e adultos (Ramirez, 1991, *in* Sarmiento & Cerisara, 2004, p. 12).

Vilarinho (2000) aponta a redefinição do papel e a representação da família, operada a partir do século XVII, como um dos factores principais para a consciencialização da infância, referida na importante obra de Ariès (1988). Este autor, ao estudar a criança e a vida familiar no Antigo Regime, através dos temas metafísicos contidos na iconografia medieval, nos antigos diários de família, na pedagogia e nos jogos infantis, afirma que a “invenção da infância” surge apenas no século XVII. As primeiras referências à criança aparecem na iconografia religiosa medieval, na representação do Menino Jesus, da infância de Maria e das brincadeiras de Jesus com santos seus contemporâneos, bem como nos séculos XV e XVI, existem retratos de crianças da família real representados nas efígies funerárias. Por outro lado, os retratos de crianças vivas surgem datados do século XVII. No entanto, são de considerar algumas críticas à tese de Ariès, nomeadamente as de Archard (1993, citado por Vilarinho, 2000), as quais questionam os instrumentos de pesquisa utilizados, nomeadamente a análise feita a partir da iconografia:

Ariès parte do pressuposto que a arte é realista na representação de factos sociais, ignorando que as mudanças na representação iconográfica da criança possam ter relação com movimentos artísticos das épocas em questão. Relativamente aos diários de família, nomeadamente o «Diário de Heroard», Archard considera-o uma fonte imprecisa, particularmente porque é um documento que relata a história de uma criança excepcional – o herdeiro do trono francês, o futuro Luís XIII (p. 21).

Na Idade Média, a vida em grupo constituía-se como um todo e a criança era apenas um dos elementos do grupo. Esse conjunto de pessoas era algo indefinido, sem

rotinas familiares rígidas, por onde passavam os familiares propriamente ditos, mas também os criados, os amigos, ou outros visitantes. A vida dentro de casa confundia-se com a vida na rua e assim, não existia uma intimidade e uma afectividade definidas como familiares. Embora a criança tivesse o seu lugar neste emaranhado de relações, passava quase despercebida, pelas dificuldades inerentes à sua relação com os outros, no sentido de elevar a sua posição social no seio do grupo restrito ou alargado.

No século XVIII, dá-se início a um processo de recentramento da família em si mesma, numa tentativa de privatizar bens e pessoas, no sentido duma certa protecção contra os malefícios da sociedade. São instauradas novas regras urbanas, delimitando-se, a pouco e pouco, a esfera privada em relação ao espaço público. Ao restringir-se a família que antes era um grupo alargado, o relacionamento com as crianças é também alterado, no sentido de se intensificarem os laços familiares. Lentamente, a criança passa a ser o centro das atenções no seio familiar e também na sociedade, surgindo dois sentimentos diferentes em relação à infância: um, a ternura dada às crianças pelas suas famílias (a *paparicação*); outro, a preocupação dos moralistas em relação às crianças. Segundo Vilarinho (2000), “a *paparicação* tem mais visibilidade social quando os moralistas e educadores, não aceitando considerar as crianças como brinquedo, tecem fortes críticas a este sentimento e às atitudes familiares permissivas. O segundo sentimento procura alicerçar-se num conhecimento da essência da infância, procurando descobrir a sua particularidade” (p. 23). Esboça-se, assim, o conceito abstracto de infância, que irá inspirar a educação a partir desta época.

A concepção moderna da infância, enquanto construção social, foi um processo lento, atravessado e (re)construído pela articulação de diversos tipos de discursos: o *filosófico*, mais interiorizado pelas classes letradas, mas dirigido a adultos de ambos os sexos; o *económico*, dirigido aos homens esclarecidos; os discursos *médico-higienista* e

moralista-filantropo, dirigidos ao grande público, embora o primeiro se destinasse mais às mulheres; e ainda o *discurso psico-pedagógico*.

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, foi sendo elaborado um discurso filosófico, com o objectivo de legitimação do afastamento das crianças da vida dos adultos. Descartes (1596-1650), Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778) foram os seus protagonistas, com posições marcadamente diferentes. As críticas à infância, antes referenciadas por St. Agostinho, são retomadas por Descartes, mas considerando que a criança, ao contrário do homem adulto, não possui uma capacidade crítica para manipular as suas sensações, sendo estas que manipulam a criança e a induzem em erro.

Locke, o fundador do empirismo, refere as bases epistemológicas que darão origem à teoria psicológica da aprendizagem, posteriormente. Ele considerava que, no momento do nascimento, a mente da criança poderia ser comparada a um quadro em branco, no qual o adulto tem a responsabilidade de inscrever tudo o que considera necessário para o seu desenvolvimento, através dos estímulos do meio social. Assim, a experiência e a estimulação recebidas através dos seus sentidos constituíam os determinantes dos conteúdos do seu psiquismo. A criança era como um ser imperfeito que requeria uma educação rigorosa e disciplina firme, de forma a desenvolver hábitos saudáveis de corpo e espírito.

No final do século XVIII têm lugar profundas alterações ao nível das mentalidades, com grandes consequências em todas as dimensões da vida social, nomeadamente na transformação das relações familiares e nos cuidados prestados às crianças. Em 1722, Rousseau escreve *Émile ou de L'Éducation*, tendo sido o primeiro a ter uma moderna concepção de infância. Nesta visão, é reconhecida a dignidade da infância e a natureza específica da criança inocente e boa. O desenvolvimento estaria pré-determinado, mas a sua actualização seria resultante de uma interacção entre a

actividade da criança e as solicitações do meio. Na sua perspectiva, a actuação da família e da escola, organizadas em torno da criança, deveria ser permissiva e orientar as tendências naturais do desenvolvimento da criança (Matta, 2001). Neste sentido, Rousseau impulsiona uma nova concepção de família baseada no amor maternal, considerado agora como um bem valioso e natural, tendo contribuído, em larga medida, para a valorização da infância como categoria social e também para uma exaltação do estatuto da mulher e da mãe, relegando para segundo plano o poder paternal, no que diz respeito à educação das crianças.

Ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX, as crianças viviam uma vida cheia de problemas: morte precoce, entrega a amas de leite, abandono em hospícios... As carências físicas, higiénicas e afectivas sustentadas por tais práticas tão nefastas levaram à formulação de um discurso médico, entre os finais do século XVIII e o século XIX, difundindo “um novo corpo de saberes e técnicas, codificado em diversos tratados sobre a criação, a arte da educação, a medicalização das crianças e destinado ao uso das famílias” (Vilarinho, 2000, p. 29). A medicina desenvolve outras especialidades, como a obstetrícia, a pediatria, a higiene infantil e a puericultura, e o médico legitima-se perante a família, substituindo os charlatães. Segundo a mesma autora, a «conservação» das crianças preconizava a melhoria das condições de vida, higiene e saúde, através de uma aliança efectiva com a família, principalmente com as mães, e ainda a necessidade de se ocupar as crianças com histórias e jogos educativos. Apesar da inovação do discurso médico, este terá uma apropriação diferente por parte das famílias de contextos sociais diversos, cujas crianças apresentavam problemas variados, de acordo com a origem familiar abastada ou popular, gerando-se “um monopólio de produção de novos saberes pelas classes do topo da hierarquia social e o «atraso cultural» das classes populares serviu um fim que foi a regulação da vida privada destas” (Vilarinho, 2000, p.31).

O discurso económico sobre o homem esboça-se no século XVIII, pela voz de Moheau (citado por Badinter, s/d) quando este exalta o homem como a principal matéria prima que permite, por ela e através dela, trabalhar todas as outras e construir riqueza. A mortalidade infantil excessiva era um problema grave, tal como a vagabundagem e a mendicidade, tendo em conta que contribuía para a perda de produtividade das nações. Diderot (1770, citado por Badinter, s/d) acrescentava que o poder do Estado advinha do facto de ser possível manter uma população numerosa para trabalhar e produzir riqueza, e para defender a nação. Mais tarde, nos séculos XIX e XX, à quantidade vai aliar-se uma valorização da qualidade, através do desenvolvimento da medicina, nomeadamente ao nível da procura de condições que melhor favorecessem a reprodução humana e a qualidade da raça, ou seja, a eugenia.

Neste contexto, todos os seres humanos sem excepção eram considerados produtivos, emergindo no seio da burguesia um discurso filantrópico-moralista que se estrutura a partir de duas motivações: “a aspiração ao prestígio social e poder político e o reforço de classe em relação ao povo de onde provinham” (Vilarinho, 2000, p. 32). Este discurso político desenvolve-se no seio de um contexto sócio-político atravessado por grandes tensões sociais, culturais e políticas, como “a revolução francesa e os seus ideais; os conflitos entre uma organização liberal e/ou colectivista do Estado; os problemas sociais e as novas lógicas de produção fruto da revolução industrial” (idem). O desenvolvimento das nações e da sua ordem pública estavam comprometidos pela proliferação de numerosos problemas das populações, conotados com uma concepção de pobreza que foi mudando ao longo dos séculos XVIII e XIX, a qual ultrapassou a relação com uma ordem teológica, passando a considerar-se mais relacionada com as condições sociais e económicas das pessoas. Vários debates políticos opuseram, por um lado, os socialistas e os utópicos e, por outro, os adeptos de uma economia de inspiração cristã e os filantropos, defensores de uma economia social.

Como consequência destas diferentes visões, este discurso filantrópico vai articular-se com o pensamento dos médicos, filósofos, economicistas, vindo reforçar a necessidade de uma especial atenção aos processos de socialização familiar, nomeadamente aqueles a que as crianças estão sujeitas. Segundo Vilarinho (2000),

A relação adulto/criança passa a ser objecto de preocupação, considerando que aquela deve ser assimétrica e consubstanciada na autoridade parental, entendida como «poder legítimo» dos pais sobre os filhos e mantida através do poder coercivo moral e físico. A criança é objecto de controlo familiar e a sua dependência em relação aos adultos é acentuada, esboçando o seu estatuto de minoridade. (...) A burguesia vai mudando gradualmente os seus hábitos educativos aproximando-se da educação aristocrática que se caracterizava por um relacionamento distante e por uma disciplina dos corpos dóceis e maleáveis das crianças (p. 35).

Quando os filantropos criam as Sociedades Filantrópicas com o objectivo imediato de prestar auxílio às famílias mais pobres, surgem na Europa serviços de atendimento às crianças, que constituem “o gérmen da institucionalização da educação infantil” (idem). Deste modo, começa a produzir-se um “discurso de legitimação da vigilância e da intervenção do Estado e da Sociedade na esfera familiar” (idem), constituindo-se a filantropia e as instituições (públicas e privadas) por ela criadas como os “primeiros mediadores entre o Estado e as famílias” (idem).

Apesar de ser visível a construção dum conceito e concepções de infância, nos discursos enunciados, não podemos deixar de realçar a importância do discurso psicopedagógico para a consolidação e validação científica desse constructo, levada a cabo por psicólogos e pedagogos, na segunda metade do século XIX e princípio do século XX. A psicologia surge como disciplina autónoma, apresentando como objecto o comportamento psicológico humano, e como metodologia a experimentação. Neste novo campo epistemológico, realçamos os estudos dos médicos fisiologistas, como Wundt e Fechner (finais do século XIX) e Pavlov e Freud (início do século XX). Neste quadro de desenvolvimento surge a Psicologia da Criança como área de saber

especializado, ao tomar a criança como objecto privilegiado de estudo e de conhecimento, consolidando-se, de uma vez por todas, a importância da infância como etapa determinante do desenvolvimento humano, nomeadamente: o contributo de Itard, que estudou o menino selvagem de Aveyron, e o debate racionalismo/empirismo.

Como consequência do estudo focalizado na criança, é possível agora adoptar medidas preventivas que actuem de forma positiva no desenvolvimento do ser humano e, deste modo, a educação torna-se um processo fundamental. No início do século XX, por volta dos anos 20-30, Piaget e Wallon dão um contributo fundamental para a consolidação e validação científica da noção psicológica de criança, sendo de destacar também os trabalhos de Gesell, Freud, Vygotsky e Bruner, entre outros. A consolidação da psicologia da criança veio contribuir para a fundamentação do pensamento pedagógico.

A variabilidade histórica do conceito de infância foi evidenciada por Hendrick (1994, citado por Sarmiento, *in* Pinto & Sarmiento, coords., 1999), num estudo sobre as diferentes concepções de infância encontradas na sociedade inglesa desde 1800 até aos nossos dias: *a criança-romântica (romantic child)*, *a criança-operária (factory child)*, *a criança delinvente (delinquent child)*, *a criança médico-psicológica (psyco-medical child)*, *a criança-aluno (schooled child)*, *a criança bem-estar ou como membro da sociedade de bem (welfare child)*, *a criança de jurisdição psicológica (child psychological jurisdiction)* e *a criança de família (family child) que inclui a criança pública (public child)*. Sarmiento (*in* Pinto & Sarmiento, coord., 1999) sugere que as oito imagens da infância referidas são “metáforas desencadeadoras da apreensão do estatuto social das crianças” (p. 17).

A imagem romântica da infância revela-se, no nosso país, em diversos textos sobre actividades de lazer e também sobre criatividade infantil. Na literatura

oitocentista, esta imagem da infância encontra-se fielmente retratada, por exemplo, nas obras das irmãs Brontëe.

A *imagem da criança-operário* reporta-se à Revolução Industrial e espelha-se nos romances de Charles Dickens. Esta imagem aparece bem visível em estudos sobre o trabalho infantil.

A *imagem da criança delinquente* é frequentemente referenciada no século XIX e no início do século XX, associada ao trabalho nas fábricas e ao abandono e vadiagem das crianças. Os filmes de Charlot dão-nos uma visão perfeita dessa imagem, actualizada nas sociedades contemporâneas pela problemática situação dos *meninos de rua*. Os estudos que se referenciam nesta imagem são pesquisas sobre a desviância infanto-juvenil, no âmbito da justiça.

As *imagens da criança paciente médico-psicológica* e da *criança-aluno* são bastante actuais e institucionalizaram uma imagem da infância muito difundida e generalizada, a nível das respectivas instituições sociais de enquadramento, com um papel especial reservado à escola. Segundo Sarmiento (*in* Pinto & Sarmiento, coords., 1999, pp. 17-18), entende-se a criança, hoje em dia, enquanto objecto e destinatário de cuidados sociais específicos, tais como os cuidados sanitários, psicológicos ou educacionais, “em detrimento da sua consideração como sujeito activo no processo social, nomeadamente no seu próprio desenvolvimento físico e psicológico e na aprendizagem”.

A *imagem da criança como membro da sociedade de bem estar* engloba esta concepção proteccionista da infância, de acordo com relatórios e estudos da área da política social e das instituições de acolhimento e de actividades de tempos livres. Fruto desta imagem social, surgem as instituições de guarda de crianças, que exigem uma grande racionalização, gestão e controlo do seu quotidiano e ainda “inibem a expressão

da espontaneidade infantil, promovem uma colonização pelos adultos (...) e limitam as capacidades participativas das crianças” (Sarmiento, 1999, p.18).

A imagem da criança de jurisdição psicológica, “alimenta a necessidade do aconselhamento e acompanhamento educacional e psicológico das crianças” (Vilarinho, 2000, p. 40).

As *imagens da criança como membro da família* e da *criança-pública*, constituem-se já no século XX, ao destacarem as políticas de protecção à família e a aceitação das crianças enquanto membros pertencentes à sociedade enquanto espaço público. Estas imagens visionam-se nos estudos sobre identidades sociais da infância e sobre as crianças e os *media*, bem como nas reflexões sobre as crianças enquanto indivíduos com direitos. A imagem da *criança-pública* patenteia-se na constituição do mercado para a infância, com as suas lojas de produtos especializados, bem como na utilização de imagens do universo infantil para publicidade de produtos destinados ou não às camadas mais jovens da população e também na mobilização de crianças como artistas do *show business*. Especial relevo merece ainda a *imagem da criança-cidadão*, não mencionada por Hendrick, que se tem imposto através da ideia mestra de que as crianças são, “actores sociais de pleno direito” (Sarmiento, *in* Pinto & Sarmiento, coord., 1999, p. 19). De facto, existem numerosos estudos teóricos, políticos e pedagógicos que procuram atribuir este estatuto às crianças, mas a cidadania da infância não existe apenas pela imagem em si. Para ultrapassar a construção de apenas mais uma imagem retórica, é importante admitir que a cidadania das crianças constitui um desafio à mudança das estruturas políticas e sociais, à transformação das instituições e à renovação cultural, no sentido de garantir as condições estruturais para uma inclusão social plena de todas as crianças, as instituições respeitadoras do melhor interesse das

crianças e a aceitação da voz das crianças como expressão legítima de participação na sociedade.

De acordo com Vilarinho (2000), tendo em conta os discursos e as concepções sobre as crianças sumariamente apresentadas, podemos expor algumas considerações em torno do conceito de infância: aos discursos filosófico, médico-higienista e filantrópico-moralista deve-se a institucionalização da categoria de infância; a necessidade de moralização das famílias e a revalorização do papel educativo das mães estão na base de todos os discursos enunciados; os governantes apropriaram-se desses discursos, os quais foram “congruentes e funcionais com as motivações económicas da época” (p. 41); ao reconhecer-se a criança como uma potencial riqueza económica, foi sendo construída uma nova definição social da infância, bem como os problemas que afectam as crianças começaram a ser considerados como um problema social; a par das concepções de família, foram sendo construídas também as diferentes concepções de infância, que contribuíram para a clarificação do conceito de infância, o qual, não sendo afinal uma realidade homogénea, permite-nos evidenciar a sua heterogeneidade, chamando-nos a atenção para “a existência de «infâncias» e não de «infância»” (idem).

As medidas introduzidas pelo Estado no processo de socialização infantil foram assim, legitimadas pelos diferentes discursos enunciados e apoiadas materialmente pela filantropia. Donzelot (1986, citado por Vilarinho, 2000) identificou três etapas desse processo, as quais designou por *moralização*, *normalização* e *contrato-tutela*.

Na primeira fase – *moralização* – a família viu a sua autonomia reforçada, tendo em conta um aconselhamento sobre os comportamentos considerados mais adequados, tais como: a privacidade conjugal e familiar, a disciplina no trabalho, o controlo da natalidade e a saúde e educação dos filhos, além de outros. A família é agora legitimada enquanto “aparelho ideológico – privado - de Estado” (Althusser, 1980, pp. 44-45) “da

nova ordem política, social e económica para a submissão da criança a esta nova ordem” tendo em conta “um quadro de pressupostos filantrópicos e os novos saberes da medicina, da puericultura, são os novos instrumentos neste processo de regulação” (Vilarinho, 2000, p. 42).

Na fase da *normalização* assiste-se à necessidade de uniformizar a ordem social, após a instabilidade causada pelos movimentos revolucionários na Europa. Os filantropos e higienistas combatem os maus costumes e o trabalho infantil e o Estado regulamenta normas relativas à família, criando “um corpo legislativo nos vários domínios da vida familiar e da protecção à infância: leis sobre habitação social, saúde pública, vagabundagem e embriaguês, vigilância das nutrizes, trabalho da mulher e de menores, vacinações obrigatórias, entre outras” (Vilarinho, 2000, pp. 42-43). A escola assume o seu importante papel enquanto instrumento de coesão social e de regulação das famílias e é, sobretudo, vocacionada para preparar a criança para a era industrial, tornando-se pública, gratuita e depois obrigatória, na maioria dos Estados Europeus.

Na última fase do processo de intervenção do Estado – o *contrato-tutela* – é retirada à família a autonomia que havia adquirido no período de *moralização*, tornando-se visível ao mesmo tempo uma concentração de medidas destinadas às crianças, com o Estado a produzir as leis necessárias e os pais a controlarem os comportamentos das crianças. Assiste-se assim a uma desvalorização dos saberes das famílias e ao aparecimento de técnicos especializados e burocratas para a resolução das questões infantis: professores, assistentes sociais, psicólogos chamam a atenção para a *infância perigosa* (crianças vagabundas, pedintes, ladras...) e a *infância em perigo* (crianças que fugiam à escola, que eram vítimas de exploração dos pais ou de outras famílias que as recolhiam como aprendizes). As medidas repressivas do Estado, contestadas pelas famílias, ganham visibilidade à custa dos tribunais de menores,

instituições que passam a ter poder para confiar à assistência pública a tutela de crianças abandonadas ou à correcção de crianças difíceis, assistindo-se gradualmente a uma fragilização da soberania da família. As Sociedades Protectoras da Infância, criadas pelos filantropos, recolhiam as crianças em situação precária. Estas Sociedades eram de grande utilidade pública, tendo em conta a sua importância no acolhimento das crianças e também “enquanto pólos difusores dos saberes sobre a infância e dos novos métodos de educação das crianças, na sociedade e junto das famílias cumpridoras das normas vigentes. Entre a família e o Estado estabelecem-se alianças visando uma harmonia social” (Vilarinho, 2000, p. 44).

A mesma autora refere ainda dois modelos de intervenção do Estado na socialização das crianças, a *tutela* e o *contrato*: na primeira, a vigilância é mantida através de um questionamento sistemático às famílias não cumpridoras; no segundo, é dada uma autonomia relativa às famílias cumpridoras, que resolviam os seus próprios problemas no seu seio. Deste modo, o Estado vê o seu poder reforçado e reafirma o seu papel de regulador da vida pública e social.

1.6.1. Dos discursos sobre a infância à institucionalização da educação das crianças

A educação das crianças é uma preocupação existente desde a civilização grega. Aristóteles (384-322 a.C.) na obra «Política» (Livro IV, capítulo XV) faz referência à importância da faixa etária prévia à escolarização, dos 2/3 anos até aos 7 anos, durante as quais as crianças deveriam exercitar-se a nível motor através do jogo, no seio familiar, sem grandes preocupações com a actividade intelectual.

A importância das ideias aristotélicas sobre a educação da infância manifestou-se na influência sobre muitos autores de tratados pedagógicos, dos quais realçamos o orador, escritor e pedagogo romano Marco Fábio Quintiliano (século I), o qual

considerava uma via mais escolarizante para a educação das crianças, através de um contacto precoce destas com as letras, através do jogo, de forma a facilitar a tarefa da aprendizagem, mais tarde. Contudo, tal como Aristóteles, também Quintiliano não defendeu a institucionalização da infância. Uma vez que a infância não existia enquanto categoria social distinta dos adultos, tanto na Idade Média como no Renascimento não havia uma preocupação com a educação das crianças, nem, conseqüentemente, instituições extra-familiares.

Segundo Vilarinho (2000, p. 47) ao longo do século XVII deu-se início a um longo processo de mudança de mentalidades, com o plano da *Escola do regaço materno*, da autoria de Juan A. Coménio (1592-1670), destinada a crianças até aos 6 anos de idade. Esta escola materna, dividida em seis graus, preconizava um primeiro grau, onde as crianças teriam como professoras as suas mães, até ao último grau, durante o qual existiria uma actividade escolar propriamente dita. Para esta fase, Coménio sugere “a criação de escolas semi-públicas, orientadas por senhoras honestas, na casa das quais se agrupavam as crianças dos 4 aos 6 anos com a finalidade de as preparar para a escola pública”. As crianças teriam a oportunidade de conviver com os seus pares, cultivar as boas maneiras, cantar, exercitar o seu corpo, os sentidos e a memória; seriam também introduzidas actividades de pré-leitura e pré-escrita, de forma gradual. Esta *escola materna* de Coménio veio a influenciar a criação de escolas onde é nítida a separação de esfera familiar, na segunda metade do século XVIII e sobretudo no século XIX.

Para uma adequada análise dos primórdios da institucionalização da educação de infância, é necessário pôr de parte determinadas instituições de cariz assistencial, “que sempre existiram em todos os países, como «rodas», «refúgios», «hospícios» e «asilos»” (Gomes, 1986, p. 13). Apesar de ser possível a identificação de instituições

destinadas ao acolhimento de crianças pequenas, nem sempre é fácil a distinção entre “as que se propunham e propõem objectivos predominantemente sociais ou de assistência das que se propunham e propõem objectivos predominantemente pedagógicos ou educacionais”.

A criação da primeira instituição para a educação de infância é atribuída a Jean F. Oberlin (1740-1826), pastor protestante na Alsácia, França que, a partir de 1769 funda instituições educativas de cariz diverso, entre as quais as *Écoles à tricoter*, com funções predominantemente caritativas e sociais (Gomes, 1986, p. 14; Vilarinho, 2000, pp. 48, 49).

A partir desta data, surgem outras experiências na Europa: em 1816, na Escócia, as *Infant Schools*, por Robert Owen; em 1838, em Espanha, as *escuelas de parvulos*, por Montesino; em 1873, na Alemanha, os *Kindergarten*, por Froebel; em 1827, em Itália, as primeiras escolas infantis, por Ferrande Aporti; em 1900, também em Itália, as *Casa dei Bambini*, por Maria Montessori; em 1907, a *École de l'Ermitage*, em 1911, em Inglaterra, as *Nursery Schools*, por Margaret McMillan e Rachel MacMillan; em 1912, a *Maison des Petits*, em França, anexa ao Instituto J. J. Rousseau, por Claparède.

Segundo Vilarinho (2000), as concepções de Froebel marcaram fortemente os discursos pedagógicos da época, na Europa e nos Estados Unidos, influenciando “a redefinição do papel das instituições de assistência às crianças” (p.52). É importante realçar que, de acordo com Garrido (1989, citado por Vilarinho, 2000), apesar da influência inovadora de Froebel, a tendência escolarizante tornou-se dominante nas escolas maternas francesas, uma vez que o carácter específico do nível pré-escolar encontrou muita resistência junto de professores e de pais. Contudo, assistimos a uma redefinição clara da função das instituições para a infância, no final do século XIX: “da função meramente assistencial de protecção e cuidado às crianças pobres e da classe

operária cujas mães trabalham, vimos emergir a função educativa” (p.53). A preocupação com o desenvolvimento das crianças impõe uma mudança de estratégias ao nível dos métodos e técnicas pedagógicas, de forma a favorecer os processos de aprendizagem e atender às reais necessidades das crianças.

De acordo com a mesma autora, vem até aos dias de hoje, com a devida actualidade, o debate no que diz respeito às finalidades da educação pré-escolar, a partir destas duas perspectivas.

2. História da educação de infância em Portugal

A educação de infância, na sua especificidade e originalidade, pode ser estudada sob variados ângulos e a partir de diferentes pontos de partida. As características que lhe são próprias constituem-se a partir de diversos factores: uma independência histórica relativamente aos outros sectores de ensino; uma intervenção concretizada pelo trabalho conjunto de diversos serviços concorrentes ou complementares; uma necessária e implícita integração nas comunidades; uma forte ligação com as famílias operacionalizada no terreno; e ainda uma formação específica para os(as) educadores(as) de infância, desde longa data (Cardona, 1997).

Sujeita a múltiplas referências e perturbações, a educação de infância constitui-se como um nível educativo extremamente complexo, devendo-se todo o seu desenvolvimento “mais a factores de natureza política, económica, social e cultural do que à descoberta de um «sentimento» de infância, como grupo social particular, e da criança como actor social específico” (Vilarinho, 2000, pp. 16-17). Ao longo da história, existiram diferentes *conceitos* e *concepções da infância* que, no entender de Archard (1993, citado por Vilarinho, 2000) são diferentes: os *conceitos de infância* correspondem à distinção entre adulto e criança relativamente a algumas características; as *concepções de infância* discriminam e especificam esses aspectos distintivos. Uma reflexão sobre a evolução desses conceitos e concepções é importante, uma vez que vão surgindo alterações sobre as representações que se tem da criança, bem como os papéis desempenhados por esta na família e no meio social e escolar.

A história da educação de infância em Portugal, é, no entender de Magalhães (1997), uma história que,

tal como o destino da criança e da sua educação há-de mediar entre o privado e o público; uma história escrita em sintonia com a história da família, com a história da mulher; uma história entre a família e a escola; uma história que oscila entre a protecção e a afectividade, a um lado, e a racionalidade científica e técnica, a outro; uma história entre a intuição, um “saber-fazer”, a um lado, e uma normatividade teórico-prática, a outro; uma história adiada e marcada por adiamentos mas também uma história fecundada pelo fabuloso, pelo utópico, pelo sonho (p. 115).

Tornam-se assim visíveis vários problemas em relação ao correspondente nível de ensino. Por um lado, é notória a ambiguidade inerente ao próprio conceito, uma vez que no discurso pedagógico português se utilizam duas expressões diferentes: *educação pré-escolar* e *educação de infância*. A primeira expressão enfatiza o papel desta etapa como forma de preparar as crianças para a entrada na escolaridade obrigatória, mas a segunda já reforça intenções educativas que têm em conta as necessidades e as capacidades das crianças deste nível etário. Por outro lado, pressupõe um âmbito mais alargado, no sentido de englobar um leque variado de instituições que acolhem as crianças dos zero aos seis anos. Temos aqui outro problema enunciado (o nível etário das crianças abrangidas por este tipo de atendimento), pois o discurso oficial tem tendência para enfatizar o período compreendido entre os três e os seis anos de idade, apesar da educação se iniciar, na verdade, com o nascimento do indivíduo.

A diversidade da multiplicidade dos serviços responsáveis pela gestão da educação de infância - Ministério da Educação, Ministério da Segurança Social, Autarquias e até entidades particulares - também dificulta o processo. Outro constrangimento tem a ver com as condições e locais do seu funcionamento (edifícios construídos para o efeito, edifícios adaptados, salas devolutas de Escolas do 1º Ciclo, pavilhões pré-fabricados e outros) os quais implicam uma tal multiplicidade e variação

formais que acabam por dificultar a recolha e a organização dos dados estatísticos. Assim, o conhecimento sobre a rede institucional é pouco preciso. Caracterizar a educação de infância implica referi-la como estando “sempre entre dois” (Cliquet, 1991, citado por Cardona, 1997, p. 24), ou seja, desenvolve-se entre ambivalências:

entre a educação familiar e a escola; entre uma concepção essencialmente existencial e uma concepção sobretudo educativa; entre uma concepção “pré-escolar”, centrada prioritariamente na preparação para a escola, sendo dada uma particular atenção ao desenvolvimento cognitivo e uma concepção mais centrada nas características específicas da criança, sendo essencialmente valorizado o seu desenvolvimento socioafectivo; entre uma concepção essencialmente baseada nas características psicológicas da criança e uma concepção baseada nas suas características sociológicas.

Ao longo da evolução do discurso oficial sobre a educação de infância, encontramos diferentes períodos em que foram decretadas importantes alterações em relação às linhas de orientação definidas e que acabam por coincidir com os grandes períodos da evolução sócio-histórica da sociedade portuguesa (Cardona, 1997). No sentido de clarificarmos as ambivalências referidas, uma vez que são fundamentais para a nossa compreensão sobre o desenvolvimento curricular ocorrido ao longo das diversas épocas históricas, são sugeridos os seguintes períodos: o período entre 1834 e 1909, que corresponde às últimas décadas da monarquia e ao início da educação de infância como parte do sistema educativo, o qual vê surgir o primeiro jardim de infância oficial em 1882; o período da 1ª República, de 1910 a 1932, durante o qual a educação de infância se situa entre o modelo escolar e a procura da sua especificidade, tendo em conta as características psicológicas das crianças; o período entre 1933 e 1959, correspondente ao Estado Novo, em que a educação de infância foi vista como uma tarefa essencialmente destinada às mães de família; o período de 1960 a 1973, ainda no regime político do Estado Novo, mas com uma maior abertura política, motivando o início de um processo de mudança; o período entre 1974 e 1978, profundamente marcado pela

revolução de Abril de 74, e durante o qual ganhou forma uma concepção socioeducativa da política para a infância, culminando com a criação da rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação; o período de 1979 a 1986, que concretizou a coexistência de duas concepções diferentes de educação de infância, ao dar lugar a duas redes oficiais, uma dependente do Ministério da Educação e outra do Ministério da Segurança Social, tendo culminado na publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e na Reforma do Sistema Educativo; o período entre 1987 e a década de 90, no qual o discurso oficial enfatiza a educação de infância como um meio de combate ao insucesso escolar; o período que culminou no ano de 1997, durante o qual a educação de infância foi definida como a primeira etapa da Educação Básica na *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* e ainda se viabilizou um grande desenvolvimento no domínio curricular, com a publicação do documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, pelo Ministério da Educação.

A educação de infância parece ter-se desenvolvido em Portugal de forma semelhante à de outros países da Europa, embora com um atraso significativo, caracterizada por objectivos predominantemente sociais e assistenciais (Gomes, 1986).

Apesar da evolução decorrida até aos nossos dias, as representações sobre as concepções religioso-caritativo-assistenciais da sociedade antiga parecem ter ainda um peso excessivo na tomada de decisões sobre a educação de infância em Portugal, com a agravante de não terem grande fundamentação nas ciências sociais e humanas (Bairrão, 2005, citado por Vasconcelos, 2005). De facto, os serviços de protecção à infância foram, nos séculos XV e XVI, orientados pelos princípios da caridade cristã, com a criação das Misericórdias que, “entre outros serviços sociais, protegiam os enfermos, os órfãos e os presos” (Vasconcelos, 2005, p. 13).

2.1. A entrada da educação de infância no sistema educativo (1834-1909)

A primeira instituição para crianças é criada em 1834 quando é decretada a expulsão das ordens religiosas do nosso país, em consequência da revolta liberal. Sob a protecção do rei D. Pedro IV, esta instituição é integrada na *Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida*, uma sociedade privada criada também no mesmo ano. Tinha como objectivo principal, de acordo com o Artigo 1º. dos seus *Estatutos* (aprovados por Decreto de 3 de Novembro de 1852) proteger, educar e instruir crianças pobres (Gomes, 1986; Cardona, 1997).

A necessidade de criar um maior número de instituições fez-se sentir cada vez mais, substituindo-se gradualmente a concepção caritativa e assistencial por uma nova concepção educativa, sendo criadas doze *casas de asilo* até 1897 (a maioria continua a funcionar até hoje). Apesar da publicação de um decreto de 25 de Maio de 1878, regulamentado por um decreto de 28 de Julho de 1881, que definia as condições para a criação de *asilos da educação* para as crianças dos 3 aos 6 anos de idade, em todo o país, não houve quaisquer resultados práticos, tendo em conta a agitação política que se vivia na época. Apesar de toda esta instabilidade, a lei de 2 de Maio de 1878 é a primeira a favorecer uma descentralização do ensino, defendendo a importância dos *asilos de educação* como auxiliares da escola primária.

A partir de 1880 surge a expressão *jardim-de-infância* em alguma legislação publicada, nomeadamente, numa Carta de Lei de 11 de Junho de 1880 (Vilhena, 1997) e num ofício enviado ao governador civil de Lisboa, José Luciano de Castro, datado de 11 de Dezembro de 1880, o governo solicita que se efectuem as necessárias diligências para a criação de “jardins-de-infância”, conforme o disposto no artigo 18º. da Lei de 11 de Junho: “para que a instrução do povo assente sobre bases sólidas e produza verdadeiros benefícios, convém que as crianças, antes de atingirem a idade da escola,

recebam uma educação própria e consentânea às suas faculdades físicas e morais” (Gomes, 1986, pp. 25-26). Faz referência ainda à metodologia de trabalho para o funcionamento deste tipo de estabelecimento e, tendo em conta os sistemas conhecidos para o ensino das crianças, “o denominado de Froebel é o que, derivado de princípios de sã filosofia e do conhecimento do que é a natureza humana nos primeiros anos do seu desenvolvimento, oferece os mais lisonjeiros resultados na prática” (p. 26).

Durante o ano comemorativo do centenário de Froebel, no Jardim da Estrela, em Lisboa, a 21 de Abril de 1882, foi por fim inaugurado um jardim-de-infância público. Segundo o *Regulamento Orgânico Provisório dos Jardins de Infância da Câmara Municipal de Lisboa*, publicado ainda em 1882, refere que o objectivo deste jardim de infância propunha “a educação física, moral e intelectual das crianças de 3 a 6 anos” (p.7, citado por Vilhena, 1997, p. 327), sendo descritas as linhas orientadoras do “ensino” infantil.

Uma referência histórica importante é a publicação da *Cartilha Maternal João de Deus*, em 1876. Para divulgação do método João de Deus é criada, em 1882, a *Associação das Escolas Móveis*, apontando como prioridade a criação de *jardins-escolas*, uma vez que a leitura era concebida como um processo educativo iniciado na infância.

Os anos 90 do século XIX foram marcados por uma forte crise económica, o que contribuiu para travar iniciativas educativas. Contudo, existindo uma necessidade real da criação pública e privada de instituições de atendimento às crianças, o debate público sobre a matéria tornou-se relevante, nomeadamente nas Conferências Pedagógicas de 1881 e 1884 (Gomes, 1984, citado por Cardona, 1997) e, em 1891, “é determinada a obrigatoriedade de as fábricas criarem creches para os filhos das mulheres trabalhadoras” (Cardona, 1997, p. 29).

Gomes (1986) refere Augusto Coelho, na qualidade de representante de Froebel, Pestalozzi e Spencer, como “o primeiro pedagogo português” (p. 134). Augusto Coelho dedica-se à educação infantil nos seus *Princípios de Pedagogia*, especialmente no tomo IV, publicado em 1893, bem como noutras obras. Realçamos o seu *programa* para o ensino das crianças dos 4 aos 8 anos, o qual contém orientações muito próximas das ideias froebelianas. De acordo com Cardona (1997), este programa continua a revestir-se de grande actualidade pedagógica, na medida em que “é salientada a especificidade do ensino infantil” (p. 30), ao valorizar a dimensão social da criança, apesar de serem referenciadas todas as áreas do desenvolvimento infantil: psicomotora, emocional, estética e intelectual.

Com a reforma de 1894, a expressão *jardim de infância*, usada anteriormente, é substituída por *escola infantil*, no Decreto de 24 de Dezembro de 1894 que, em Lisboa e no Porto, bem como noutras povoações consideradas importantes, vão poder ser criadas escolas para a educação e ensino das classes infantis, reforçando a tendência escolarizante, embora o decreto referido não considere o curso infantil como um grau de ensino oficial. Por sua vez, o Regulamento Geral do Ensino Primário de 27 de Junho de 1896, define a necessidade de criação de mais escolas infantis, os objectivos, as condições e as normas de funcionamento, salvaguardando sempre a função social destas escolas.

Até ao final da Monarquia são publicadas novas medidas legislativas, nomeadamente os Decretos de 24 de Dezembro e 19 de Setembro de 1901, nos quais observamos uma revalorização das tendências observadas no Decreto de 1896 acima referido. Também “a educação de infância é definida como não sendo um grau de ensino, se bem que sendo sempre reforçada a sua integração no sistema educativo e a obrigação do Estado em apoiar economicamente as instituições privadas” (Cardona, 1997, p. 32). Em comparação com a legislação anterior, “há uma maior valorização do

papel da escola infantil na promoção do desenvolvimento intelectual da criança e na preparação para a escola primária” (idem). Apesar de a educação de infância não ser ainda definida como *grau* de ensino, existe uma maior aproximação ao modelo escolar, embora o papel mais valorizado da escola infantil seja a “instrução” das crianças, “tendência que vai ser desenvolvida durante o início da República” (idem). Contudo, sob a influência de Fröebel, continua a prevalecer a ideia do desenvolvimento infantil enquanto processo de maturação natural, devendo por isso o trabalho pedagógico incidir no conhecimento das capacidades e características das crianças.

A agitação sócio-política agravou-se durante os últimos anos do regime monárquico, como consequência de uma grande repressão por parte do governo, culminando com o assassinato do rei. Por essa razão, e apesar deste período ter sido rico em actividade pedagógica e realização de congressos, não foi publicada qualquer reforma. As iniciativas privadas também deram os seus frutos, sendo de assinalar o surgimento do primeiro de muitos *jardins-escola João de Deus*, em 1908, destinado a crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

A implantação da República a 5 de Outubro de 1910, ao ser imposta pela evolução dos ideais dos portugueses, marca o começo de um renovado tempo histórico, que se caracterizou “pela grande valorização dada ao desenvolvimento sociocultural do país, sendo a educação considerada como meio privilegiado para o impulsionar” (Cardona, 1997, p. 33).

2.2. Os ideais republicanos e a criação do ensino infantil oficial (1910-1932)

Apesar das importantes medidas legislativas publicadas durante os últimos anos da Monarquia, o sistema educativo apresentava graves problemas, sendo os casos mais complicados os graus de ensino iniciais. Com efeito, no início da 1.ª República, a taxa de analfabetismo global era superior a 75%. Cerca de 700 paróquias não tinham escola

primária e o seu corpo docente estava mal preparado e mal remunerado (Gomes, 1986). Em relação ao ensino infantil a situação era ainda mais grave, uma vez que não se conseguiu pôr em prática as medidas legislativas que valorizavam o seu desenvolvimento.

Na tentativa de abarcar todos os graus de ensino (desde o infantil até ao universitário) e tendo em conta a precária situação política ditada pela existência de quarenta e seis Ministérios em dezasseis anos, mantinha-se um grande atraso educativo em relação a outros países da Europa. De acordo com o ideal republicano, a educação popular seria o meio privilegiado para proporcionar a igualdade e fomentar o desenvolvimento sócio-económico do país. Um dos direitos proclamados com maior vigor era, precisamente, “o direito à educação, bem como os direitos da mulher e a protecção legal dos seus filhos” (Ramirez, Penha & Loff, 1988, p. 9). Ainda no ano de 1910 é formada uma comissão encarregada de organizar a reforma do sistema educativo, sendo o seu trabalho fortemente influenciado por um projecto anterior de João de Barros, o qual destinava o ensino infantil às crianças dos três aos sete anos de idade, integrando-o como primeiro grau do ensino primário, seguindo-se os graus médio e superior (este pedagogo defendia ainda a adopção do método João de Deus como método nacional). Assim, o ensino infantil aparece como parte do sistema educativo, embora integrado no ensino primário. De acordo com uma conferência proferida por João de Deus Ramos (citado por Rosa, 1972),

a escola infantil, desdobramento necessário da escola primária, como qualquer outra que visa ensinar e educar gente portuguesa, tem que ser eminentemente nacional. Senão, não é boa. Sendo função primordial do jardim-escola a educação dos sentidos e, simultaneamente, a primeira ginástica do raciocínio, tem de manter-se tal função, sem descontinuidade, nessa espiral que vai do saber falar ao saber ler. Interrompê-la, interceptá-la, seria inutilizar, em grande parte, as melhores possibilidades de aproveitamento das primeiras noções adquiridas. Quer dizer, tem de fazer parte do seu programa o que se deve designar, de preferência, escola pré-primária (p.29).

Contudo, na legislação da reforma do sistema educativo, com o Decreto de 29 de Março de 1911, o ensino infantil autonomiza-se em relação ao ensino primário, definindo-se com características específicas e diferenciados deste, embora sirva os propósitos de preparação para a escola primária. Assim, o ensino infantil destina-se à “educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os 4 aos 7 anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária (...) sobre a forma de lições de coisas”; em relação à leitura e à escrita, sugere exercícios “preliminares” e em relação à aritmética refere a contagem até 100 e a aprendizagem da adição e da subtração; outras referências a realçar são a sugestão do ensino infantil se harmonizar com “a idade das crianças, a diversidade do seu temperamento, robustez, precocidade ou atraso”, utilizando “representações plásticas e gráficas, com o apoio do material froebeliano e através de exercícios adequados à escola infantil”. Também é visível no decreto referido, a atenção focada na importância da ligação da escola com a família, a qual surge com maior força neste grau de ensino, reforçando a especificidade dada à escola infantil: “A educação das crianças (...) é feita na escola pela professora e na família pela mãe, devendo ambas harmonizar-se na orientação a dar à educação da criança”. Contudo, “a escola infantil passa a ser concebida de uma forma mais próxima do modelo escolar tradicional, sendo os seus objectivos definidos sobretudo em relação às futuras aprendizagens escolares” uma vez que “a instrução é valorizada como um meio privilegiado para a evolução social” (Cardona, 1997, p. 37).

Para os republicanos, a educação serve propósitos que ultrapassam a instrução mais básica dos cidadãos, contribuindo para uma classe mais consciente do princípio da igualdade de direitos, promovendo o desenvolvimento sócio-cultural de todos. Agora, no Decreto de Março de 1911, a educação infantil ultrapassa a finalidade de minimizar

as carências sociais das crianças (finalidade patente no Decreto de 1896), consagrando-se a sua função educativa de promoção da igualdade social para todas as crianças.

A formação das professoras de ensino infantil não é esquecida: no mesmo Decreto de 1911 refere-se que, após o curso normal de quatro anos, as professoras que pretendiam trabalhar nas escolas infantis teriam de realizar uma formação mais específica, exigindo-se que estas devem dar provas da sua competência durante dois anos, antes de a sua nomeação se tornar efectiva.

Com o Decreto de 25 de Agosto de 1911, é publicado um programa mais detalhado para o funcionamento das escolas infantis, sendo de notar a demarcação deste ensino em relação ao ensino primário. Estava salvaguardada, por fim, a especificidade da escola infantil, realçando, contudo, um ensino gradual, lúdico, baseado nos interesses das crianças e com lições de curta duração, sendo as aprendizagens de tipo escolar destinadas apenas às crianças mais velhas.

Outro acontecimento fundamental no desenvolvimento da educação de infância, ainda no ano de 1911, foi o início da actividade da Associação João de Deus, com a inauguração do seu primeiro jardim-escola, em Coimbra.

À altura da entrada de Portugal na Primeira Guerra Mundial, em 1916, o país viu agravar a sua crise política e económica. O ritmo de criação de escolas infantis era muito reduzido, apesar de se continuar a produzir legislação para a promoção do desenvolvimento do ensino infantil. São enviadas professoras para o Curso Internacional de Maria Montessori, cujas ideias tiveram grande influência em Portugal, principalmente a partir da publicação da sua obra traduzida por António Sérgio, o qual “não aceitava os fundamentos teóricos da pedagoga italiana mas recomendava-lhe os «processos»” (Fernandes, 1979, p. 73). De acordo com António Sérgio, as características socioculturais do meio comunitário em que vive devem articular com os

interesses da criança, o ensino deve ser cooperativo, dotado de uma vida social própria, autónoma e crítica face à aprendizagem da democracia. Além deste autor, vários estudiosos preocupados em desenvolver uma pedagogia científica deixaram-nos legados importantes, como Adolfo Lima e Irene Lisboa, entre outros.

Os aspectos relativos ao ensino infantil aparecem sempre demarcados na legislação subsequente, revelando a importância atribuída pelo Estado a este grau como parte integrante do sistema educativo: o Decreto n.º 5787-B de 19 de Maio de 1919, reorganiza o ensino primário e o ensino infantil; o Decreto n.º 6137 de 29 de Setembro de 1919 explicita detalhadamente os requisitos para o funcionamento das escolas, bem como em relação ao ensino infantil refere pela primeira vez a importância da utilização do material do método de Montessori, além do de Froebel; o tempo de serviço necessário para a efectivação das professoras passa para seis anos; o Decreto n.º 6732 de 8 de Julho de 1920, investe na organização de cursos de aperfeiçoamento para as professoras das escolas infantis e primárias; a Lei n.º 1264 de 9 de Maio de 1922 regulamenta o calendário escolar e o Decreto n.º 8203 de 19 de Junho de 1922 define os horários de funcionamento, salvaguardando-se a especificidade do ensino infantil, mas colocando-o a par de outros graus. António Sérgio, agora na qualidade de Ministro da Instrução Pública, refere a importância de Montessori e Decroly, no sentido de professores e professoras adoptarem os seus métodos modernos de iniciação da leitura e da escrita - transcritos para esse fim em Portaria de 2 de Fevereiro de 1924 - para os ensinos infantil e primário.

A 28 de Maio de 1926 tem lugar um golpe de Estado, constituindo a génese de uma ditadura militar. Com a publicação da Constituição de 1933, inicia-se o regime político do Estado Novo, chefiado por Salazar. O regime salazarista procede, desde logo, a uma política educativa de austeridade. Vejamos alguns exemplos: apesar de se

considerar a importância da formação específica das professoras, a habilitação de acesso aos cursos é diminuída (Decreto de 15 de Outubro de 1928); os programas da escola primária são reduzidos, bem como a escolaridade obrigatória desce de quatro para três anos; de acordo com o Decreto n.º 18 646 de 19 de Julho de 1930, as Escolas Normais passam a denominar-se Escolas do Magistério Primário, continuando responsáveis pela formação de professoras do ensino infantil e primário, mas o curso para o ensino infantil pode agora ser realizado em apenas dois semestres, sendo considerado um complemento do curso do ensino primário; o Decreto n.º 20 695 de 29 de Setembro de 1931 determina o encerramento dos cursos de formação para o ensino infantil, mas é revogado em 1932, existindo cursos apenas em Lisboa e Porto, diferenciados dos cursos para o ensino primário, com a duração de um ano.

No entanto, apesar de algumas medidas tomadas ainda antes da publicação da Constituição de 1933 (regime político do Estado Novo) poderem ser consideradas restritivas dos progressos conseguidos com o ideário republicano, o Decreto de 15 de Outubro de 1928, sobressai pela positiva: ao reestruturar o ensino normal, vem reforçar a necessidade de dar às professoras do ensino infantil uma formação específica, bem como refere a necessidade de desenvolver o ensino infantil, valorizando as suas funções social e educativa.

Em 1930-31 a Junta de Salvação Nacional enviou à Europa (Genebra, Paris, Bruxelas e Roma) três professoras na qualidade de bolseiras, que desde há algum tempo se dedicavam ao ensino infantil. Uma delas, Irene Lisboa, vem a publicar em 1933 alguns tópicos pedagógicos contidos nos *Relatórios das viagens de estudo*, entre os quais “Bases para um programa de escola infantil”. Neste documento são apresentadas algumas sugestões para a organização do ambiente educativo específico da escola infantil, não indicando propriamente linhas programáticas definidas. De acordo com a autora, deve ser organizado de modo a favorecer o jogo livre e o jogo orientado,

respeitando e ampliando os interesses das crianças. A proposta de Irene Lisboa vem reforçar a especificidade deste grau de ensino, ao tomar em conta a importância de um ambiente educativo específico e adequado às características das crianças pequenas.

Segundo Cardona (1997), a curta duração do período da Primeira República e as suas inúmeras crises políticas e económicas “não possibilitaram a existência de grandes concretizações em relação às escolas infantis. Mas a abertura e o entusiasmo que o caracterizaram deram origem ao desenvolvimento de diversas iniciativas públicas e privadas” (p. 45), como a *Associação João de Deus*, que pôs em funcionamento cinco jardins-escola, ainda antes do início do Estado Novo e *A Voz do Operário*, associação popular ainda hoje em funcionamento e que acolhe crianças de idade pré-escolar. De acordo com a autora acima referida, “ao nível do pensamento pedagógico este período inicial da República foi um dos mais ricos da História Portuguesa, observando-se o início do desenvolvimento de novas ideias e experiências” (p. 46). Também na opinião de Nóvoa (2005), o ensino infantil oficial é

uma criação da República, que transforma em projecto legal a preocupação social com a primeira infância e com o seu enquadramento educativo. A decisão de “alargar para baixo” as responsabilidades do Estado deve ser vista à luz de uma transformação das primeiras idades em objecto autónomo de intervenção social e de reflexão científica (p. 109).

2.3. As mães de família como as educadoras por excelência (1933-1959)

Num discurso de 1928, Salazar, ainda como Ministro das Finanças, disse: “Sei muito bem o que quero e para onde vou”. Depois de um período conturbado e instável, à semelhança do que aconteceu com outras ditaduras europeias, o povo português deu todo o seu apoio a Salazar, um “político radicalmente diferente”, com uma “linguagem radicalmente nova” que “aparecia como o verdadeiro herdeiro dos ideais contra-

revolucionários clássicos” e que “iria construir um Estado que negava a tradição do liberalismo dos séculos XIX e XX” (Mónica, 1978, p. 86).

Em traços muito gerais, os ideais do Estado Novo basearam-se no pensamento católico, definindo grandes princípios ideológicos - a ordem, a unidade, o nacionalismo – introduzidos através da trilogia Deus/ Pátria/ Família, a qual deveria ser incutida nas crianças pelas instituições Escola e Igreja. A doutrinação do povo, tendo em conta a propaganda das ideias do Estado, é agora a tarefa primordial da escola: obediência, resignação, caridade, modos de vida honrados e simples (como a vida rural), desvalorização da vida cultural. Este último aspecto está bem explícito num famoso discurso seu, proferido nos anos 30:

É necessário convenceremos o povo de que não pode encontrar felicidade na vida moderna e nos seus artificios. (...) Para a solução do problema (...), conto com a desvalorização da instrução, com a selecção das leituras. (...) Leio muitas vezes nos jornais (...): É preciso ensinar o povo a ler. E penso: mas ler o quê? (...) as más leituras ... (Ramirez, Penha & Loff, 1988, p. 10).

Salazar concebia a família como a base da educação e conferia às mulheres um lugar privilegiado no lar, enobrecidas pelas tarefas caseiras e pela educação dos filhos, desvalorizando o seu trabalho fora de casa, em competição com os homens. No texto da Constituição de 1933 todas estas ideias estão bem patentes.

Em consequência deste novo ideário político, o panorama educativo português sofreu transformações de fundo, principalmente após o ano de 1936, com a publicação do Decreto n.º 26 893, a 15 de Agosto de 1936, o qual aprova o estatuto da Obra das Mães para a Educação Nacional. Fica então determinado que esta passa a ser responsável pela educação das crianças pequenas e pela orientação das mães portuguesas, bem como dá assistência às crianças pobres, sendo todas estas tarefas realizadas de acordo com os ideais do regime.

Com o Decreto-Lei n.º 28 081 de 9 de Outubro de 1937 é instituído o fim do ensino infantil - uma vez que era considerado demasiado dispendioso - ditando por um lado, o encerramento das escolas infantis ou a sua integração nas escolas primárias e, por outro, a integração das professoras no quadro geral. Ainda que seja reconhecido o importante papel assumido pelas escolas infantis, na Proposta de Lei sobre a Reforma do Ensino Primário apresentada na Assembleia Nacional a 27 de Novembro do mesmo ano, o Decreto anterior é justificado, tendo em conta três factores: um, o número reduzido de crianças que frequentam o ensino infantil; outro, o seu elevado custo; e ainda, a ideia fortemente apregoada da educação das crianças ser uma competência da família. A partir desta data fez-se sentir “um grande retrocesso na história da educação de infância, voltando esta a ser considerada como tendo uma missão meramente assistencial, sendo depreciada a sua função educativa” (Cardona, 1997, p. 50), funcionando apenas em casos indispensáveis e dando prioridade à acção educativa prestada pela família.

Ao contrário dos ideais republicanos, “próximos de uma pedagogia activa, em que a criança, o indivíduo eram aceites como ‘naturalmente bons’, agora falava-se da desigualdade natural da natureza humana, que era preciso ‘treinar’ no bom caminho” (Benavente, 1990, citada por Cardona, 1997, p. 51), através da educação baseada numa atitude paternalista. Se no anterior regime “se comparava a escola a um ‘jardim’ onde as ‘flores’ se desenvolviam naturalmente, durante este período fala-se de ‘pedras em bruto’ que é necessário ‘polir’ ou ‘cortar’” (Mónica, 1978, citada por Cardona, 1997, p. 51).

Não sendo regulamentada a acção da Obra das Mães, a educação infantil ficou a dever-se apenas à assistência social e a alguma iniciativa privada, salientando-se a acção do Professor Bissaia Barreto durante os anos 30, com a *Obra de Protecção à Grávida e Defesa da Criança*, a qual assumia funções marcadamente sociais.

A partir de 1944 os serviços de saúde e assistência social centralizam-se e privatizam-se, sendo ainda publicados os seus estatutos (Lei n.º 1998 de 15 de Maio de 1944), dos quais constam a criação do “Fundo de Socorro Social”, bem como os institutos “Maternal”, de “Assistência aos Menores”, de “Assistência à Família” e de “Assistência aos Inválidos”. No entanto, a crise no sector da assistência instalou-se, uma vez que o Estado não fomentou as ajudas financeiras necessárias.

Em 1943, a Associação João de Deus, nesta altura com sete jardins-escolas, cria um curso de formação de educadoras - o *Curso de Didáctica Pré-Primária pelo Método João de Deus* - que funciona até aos nossos dias, integrado na Escola Superior de Educação João de Deus: destina-se a crianças dos 3 aos 8 anos de idade e centra-se no seu desenvolvimento intelectual, integrando aprendizagens formais, visando a integração do ensino infantil com o ensino primário. A adopção deste método a nível nacional nunca se generalizou, ficando sempre circunscrito às instituições ligadas à Associação João de Deus, apesar desta ideia ter sido defendida várias vezes.

O ensino privado mereceu a atenção do regime do Estado Novo, com a criação da Inspeção-Geral do Ensino Particular, através do Decreto n.º 37 544 de 8 de Setembro de 1949, sendo publicado também um novo estatuto para o ensino privado, no qual se refere a necessidade de uma preparação especializada, embora o Ministério de Educação Nacional não tivesse investido nesses cursos.

Em consequência dos efeitos indirectos da Segunda Guerra Mundial, por volta de 1945 iniciou-se um processo de mudança, com as influências das organizações internacionais e as novas exigências feitas ao sistema educativo, tendo em conta a manutenção da ordem social, a evolução económica e a falta de pessoal especializado. Nos anos 50, a pedido do governo português, a Organização de Cooperação Económica Europeia (OCEE), que em 1961 transformou-se em Organização de Cooperação e

Desenvolvimento Económico (OCDE), financia um estudo sobre o nosso sistema educativo, acabando o país por ser integrado num projecto estatístico mais alargado, juntamente com Espanha, Grécia e Jugoslávia - o “Projecto Regional do Mediterrâneo” - com o objectivo de diagnosticar a “relação entre as necessidades de mão-de-obra e a capacidade de resposta dos sistemas educativos” (Stoer, 1986, p. 51) dos países referidos. De facto, o sistema educativo português não estava preparado para responder às novas exigências propostas (*articulação* do sistema educativo com a vida socioeconómica e *igualdade de oportunidades* no acesso ao ensino), mas o ponto de viragem estava marcado.

Neste processo de mudança, por volta dos anos 50, há um grande aumento das instituições privadas de acolhimento de crianças pequenas. Alguns movimentos católicos organizaram-se e promoveram a abertura de escolas de formação privadas (Escola de Educadores de Infância de Lisboa, hoje denominada Escola Superior de Educação Maria Ulrich, e o Instituto de Educação Infantil que funcionou até ao ano de 1974). Ambas as escolas tinham jardins-de-infância em anexo, com perspectivas pedagógicas diferentes dos jardins-escolas João de Deus, mais centradas nas características das crianças.

No domínio da educação de infância, a par das iniciativas de carácter privado, o Estado não assumiu a sua organização e, deste modo, não existindo uma política definida em relação a este sector, a rede de instituições de educação pré-escolar, bem como a formação de educadoras, tenderam a desenvolver-se de forma aleatória.

Como consequência dos ideais do Estado Novo, “a saída da educação de infância do sistema educativo implicou um grande atraso no seu desenvolvimento e o início de uma evolução heterogénea e desordenada, cujas consequências ainda hoje sentimos” (Cardona, 1997, p. 56).

2.4. Ventos de mudança num Estado Novo renovado (1960-1973)

No sentido de compreendermos o início deste processo de mudança na sociedade portuguesa, inúmeros factores têm de ser tomados em linha de conta, partindo do princípio que a educação de infância evolui em correlação com a evolução do papel social das mulheres (Chamboreon & Prévon, 1982, citados por Cardona, 1997), nomeadamente: um número cada vez maior de mulheres de todas as classes sociais com acesso à escolarização e ao mundo do trabalho; processo crescente de migração da população das aldeias para as cidades; aumento da esperança de vida.

Como consequência dos factores sócio-económicos referidos, traduzidos em melhores condições de vida, a par da evolução dos estudos de psicologia e sociologia, gerou-se um interesse real pelas crianças e pela educação de infância, encarada então como possível instrumento de superação das carências estruturais da família. Esta função, sempre presente neste nível de ensino, não se verificava nos restantes. Durante os anos 60, a educação de infância é valorizada como estratégia potenciadora do desenvolvimento cognitivo e ainda como preparação para a vida futura das crianças, sendo realçada a sua função compensatória dos meios mais desfavorecidos. Esta ideia veio a culminar com o Projecto *Head Start* (1965) surgido nos Estados Unidos.

Portugal mantinha ainda um grande atraso relativamente à Europa. Com a Guerra Colonial, muitos pais de família partiram por longos períodos e as mulheres tiveram de integrar o mundo do trabalho, para garantir a sobrevivência das suas famílias. Assim, a criação de instituições de educação de infância foi uma necessidade, mantendo-se as iniciativas de carácter privado, uma vez que o Ministério da Educação se abstraiu desse processo. Também em consequência da Guerra Colonial, instaura-se no país um grande descontentamento, liderado pelos estudantes universitários, que contestavam o desastre económico e a ideologia do regime.

Alguns nomes importantes vão surgindo no pensamento pedagógico português, inspirados para a realização de experiências pedagógicas inovadoras, no ensino normal e no ensino das crianças com necessidades educativas especiais: João dos Santos, nos anos 50, com o seu contributo para a história dos serviços de saúde mental infantil; Maria Amália Borges, nos anos 60, que dinamizou as ideias do Movimento da Escola Moderna.

Maria Teresa Guedes de Andrade Santos, Directora do Instituto de Educação Infantil, integrou um grupo de trabalho de reflexão e preparação do futuro Estatuto de Educação Nacional, em 1963, na sequência da participação de Portugal no Projecto do Mediterrâneo, organizado pela OCEE (Organização de Cooperação Económica Europeia). Algumas conclusões revelaram a existência de dois tipos de instituições: umas, privadas, com mensalidades elevadas, circunscritas às grandes cidades, para crianças de condições sócio-económicas elevadas; outras, dependentes da Assistência Social, com mensalidades reduzidas, destinadas às crianças mais pobres. É notório o carácter gravoso da desigualdade existente entre as crianças.

Ainda no mesmo ano, tendo em conta as necessidades, são criadas mais duas escolas de formação, por iniciativa de movimentos religiosos: a Escola de Educadores de Infância Paula Frassinetti, no Porto e a Escola de Educadores de Infância de Nossa Senhora da Anunciação; a primeira encerrou depois de Abril de 1974 e a segunda fechou em 1975.

Um ano depois, são criadas “classes preparatórias” em Angola e Moçambique, (Portaria n.º 20 380 de 19 de Fevereiro de 1964) e em consequência, são elaborados dois programas, um para cada uma das colónias, com o objectivo de reforçar a cultura portuguesa das populações. Estes programas, embora de carácter escolar, fazem referência à importância do jogo infantil.

Em Portugal Continental, no ano de 1965, dependente do Instituto da Família e Acção Social (IFAS), é criado o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal (CFAP), o qual ficou responsável pela criação e apoio no âmbito da formação às instituições de educação de infância. Segundo Cardona (1997) “a criação do CFAP veio marcar o início de um novo período” (p. 62), rico em iniciativas importantes para o desenvolvimento da educação de infância em Portugal.

Em 1966 é publicado um relatório elaborado pelos grupos de trabalho organizados em 1964, intitulado “Fondements d’une planification pédagogique” (*in Trabalhos preparatórios do Estatuto da Educação Nacional*) redigido por Émile Planchard, sendo assinalada a necessidade de criação de escolas de formação de educadores. O relatório refere pela primeira vez a expressão “educação” pré-primária em vez de “ensino”, destinando-a às crianças a partir de três anos; é ainda defendida uma educação do tipo *compensatório*, para justificar a criação de uma rede oficial de “jardins-de-infância” dependentes do Ministério da Educação, tendo em atenção o número elevado de famílias carenciadas e de mães trabalhadoras, bem como expõe a ideia nova de as mães poderem constituir um obstáculo à educação das crianças, como consequência do seu instinto maternal *irracional* (Cardona, 1997).

Dois anos depois, de acordo com o Decreto n.º 45 580 de 14 de Setembro de 1968, todas as instituições com fins lucrativos destinadas a crianças até aos seis anos, que não possuíam licença de funcionamento autorizada pelo Ministério da Educação, passaram a estar sujeitas à fiscalização do Ministério da Saúde e Assistência. Esta medida sobrepor-se ao Estatuto do Ensino Privado, no qual estava consignada a dependência destas instituições ao Ministério da Educação. Se por um lado este Decreto revelou a existência de instituições que não estavam sujeitas a qualquer fiscalização, por

outro demonstrou o desinteresse do Ministério da Educação em relação à educação de infância.

Num clima de agitação social e de contestação à guerra colonial, Salazar é substituído por Marcelo Caetano, por motivo de doença, nos finais dos anos 60. Dando-se início a uma época de maior abertura do regime, no início da década seguinte, o Projecto de Reforma do Sistema Educativo (1973) do Ministro Veiga Simão tornou-se objecto de grande debate público, sendo o crescimento (gradual) da rede de educação de infância uma das suas questões prioritárias. Alguma contestação face à organização de uma rede de educação de infância vai ganhando visibilidade, devido às dificuldades existentes na sua execução: acesso privilegiados das crianças oriundas de meios sócio-económicos favorecidos às instituições privadas, com exclusão das outras; falta de definição de meios técnicos e financeiros; e o escasso número de educadores formados, entre outras razões.

A partir de 1971 assiste-se a uma coordenação *oficial* de esforços – Ministério das Corporações e Previdência Social (com o Instituto das Obras Sociais), Ministério da Saúde e Assistência (com o Instituto da Família e Acção Social), Comissão Coordenadora da Instalação de Infantários e Jardins de Infância, Comissão Permanente Interministerial para o Desenvolvimento Social, etc. - no sentido do Estado assumir a responsabilidade pela formação de pessoal e pela criação de um maior número de instituições de acolhimento à infância, desde creches aos jardins-de-infância, relegando a iniciativa privada para uma posição mais discreta. Neste contexto, são propostas também medidas legislativas de apoio às mulheres e aos bebés, os primórdios da *licença de maternidade*. Em 1972, o Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa do Ministério da Educação apresenta dois importantes relatórios: um – *Sugestões para um projecto de objectivos educacionais a diversos níveis de ensino, segundo a estrutura*

do futuro sistema escolar – que refere os objectivos da educação de infância; o outro – *Notas complementares sobre a reforma das Escolas do Magistério* – que se debruça sobre a criação e organização dos cursos de formação públicos para educadores, a funcionar nas Escolas do Magistério Primário, com algumas disciplinas comuns aos cursos dos professores e com a duração de três anos. Contrariamente ao Projecto de Reforma do Sistema Educativo, refere-se a necessidade do Estado assumir a tutela de *toda* a política educativa para a infância.

Em 1973, a Comissão Permanente Interministerial para o Desenvolvimento Social pública *Os infantários e os jardins de infância*, um documento que continha recomendações e normativos para o funcionamento e criação dessas instituições. Um outro relatório do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação – *Proposta de sugestões visando a promoção de ensino infantil* – redigido por M.^a H. Costa e M.^a L. Rosa, salienta a necessidade do Ministério da Educação coordenar as funções educativa e social na criação das instituições, no futuro. No entender de Cardona (1997), esta proposta “revela uma nova forma de conceber a educação de infância, começando a ser delineada a necessidade de definir uma política socioeducativa global de apoio à infância, perspectiva que veio a ser desenvolvida após a Revolução de 25 de Abril de 1974” (p. 68).

Ainda no ano de 1973, foi criada a Divisão da Educação Pré-Escolar, a funcionar hoje sob a designação de Núcleo de Educação Pré-Escolar, nos serviços centrais do Ministério da Educação e dois cursos públicos de formação de educadores de infância, nas Escolas do Magistério Primário de Coimbra e Viana do Castelo.

Em 25 de Julho de 1973, depois de grande debate a nível nacional, foi publicada uma nova estrutura do sistema educativo, com a Lei n.º 5/73. A educação de infância seria reintegrada no sistema educativo, destinando-se a crianças dos 3 aos 6 anos de

idade. A partir desta data, a definição de normas de funcionamento dos jardins de infância, a organização de programas educativos para esclarecimento das famílias e a formação dos educadores de infância passariam a ser responsabilidade do Ministério da Educação, embora estivesse salvaguardada a necessária colaboração com outras entidades, numa coordenação de esforços dos sectores públicos e privados.

A Lei n.º 5/73 define a realização “de actividades correspondentes aos interesses, necessidades e possibilidades das crianças, particularmente jogos, exercícios de linguagem, de expressão rítmica e plástica, lógicos e pré-numéricos, observação da natureza e apreensão de princípios morais e religiosos”, não fazendo referências concretas em relação à preparação para a escola primária, falando-se de “educação” e não de “ensino”; também não é feita qualquer referência à relação com os pais. De facto, o texto da lei mostra-nos uma perspectiva de educação centrada no desenvolvimento das capacidades psicológicas das crianças, tendo em vista o desenvolvimento global e harmonioso da criança, a valorização do desenvolvimento de capacidades como a expressão e a criatividade e também a detecção precoce das deficiências e inadaptações das crianças. De acordo com alguns dados estatísticos, a cobertura institucional de jardins de infância continuava a ser bastante reduzida. Verificando-se uma notória imprecisão nas estatísticas oficiais a nível do conhecimento da rede institucional, este facto acabou por ter consequências gravosas no seu crescimento.

2.5. Entre uma concepção socioeducativa (1974-1978) e a coexistência de duas concepções diferentes (1979-1986)

Com o golpe de Estado de 25 de Abril de 1974, o regime do Estado Novo foi deposto. Após esta ruptura, durante a qual os problemas sociais assumiram grande visibilidade, tornou-se possível uma progressiva “expansão e renovação das instituições da sociedade civil” (Stoer, 1986, p. 60). Assim, observaram-se desde logo grandes

movimentações populares organizadas, as quais procuravam respostas para os seus problemas, num clima de autoconfiança e dinamismo colectivo.

Um dos problemas sociais que apelavam a soluções urgentes eficazes era a guarda das crianças. Tendo em conta a existência de um problema social alargado a toda a população, desenvolvia-se um processo ideológico em paralelo, o qual delegava na escola o papel principal enquanto via para alcançar o socialismo. Com este peso ideológico e através do desenvolvimento de experiências de autogestão, a escola passou a ser considerada como meio privilegiado para a definição dos novos princípios de organização popular e consequente controlo do Estado. Segundo Vasconcelos (1995, *in* Bairrão & Vasconcelos, 1997)

A educação pré-escolar pública, nestes anos desenvolveu-se não tanto através de leis e decretos emanados de instâncias governamentais, mas sim como resultado de uma cidadania posta em acto num processo de participação democrática. Esta democracia posta em acto significava a capacidade e o poder dos cidadãos – e especificamente dos pais – de pressionar o Governo no sentido de implementar experiências de qualidade para as crianças em idade pré-escolar (p. 12).

Como consequência dessas numerosas iniciativas populares, o discurso oficial apelava à definição de uma política global e coerente e, neste contexto, o Decreto-Lei n.º 203/74 de 15 de Maio de 1974, que aprovou o *Programa do Governo Provisório*, determinou a “ampliação dos esquemas de acção social e pré-escolar, envolvendo obrigatoriamente o sector privado, com vista a um mais acelerado processo de implantação do princípio da igualdade de oportunidades” (Gomes, 1986, p. 118). Também em Julho do mesmo ano o Ministério dos Assuntos Sociais determina que sejam constituídos grupos de trabalho, para reflectir sobre a política social relativa à maternidade e à infância.

Em 1975 a UNESCO elabora um relatório sobre a educação em Portugal e apresenta propostas, no sentido de generalizar a educação pré-escolar para as crianças

de 4-5 anos. A situação portuguesa é demasiado precária, uma vez que seriam necessários cerca de 40 anos para formar os educadores necessários para acolher os 12 mil grupos de crianças, o que parecia ser impraticável e, neste sentido, foram enunciadas outras soluções. A primeira proposta legislativa para a implementação da rede pública pré-escolar não foi aprovada, por não estarem salvaguardados os padrões mínimos de qualidade. É criada então uma Comissão Interministerial, com representantes do Ministério da Educação, do Ministério dos Assuntos Sociais e dos Sindicatos dos Professores. Reunindo pela primeira vez em 27 de Junho de 1975, a comissão definiu *educação pré-escolar* como “conjunto de acções de educação e protecção infantil que visam a promoção do bem-estar e do desenvolvimento das crianças, desde o nascimento até à idade da escolaridade obrigatória (0/6 anos), no meio familiar e/ou institucional” (Gomes, 1986, p. 121). Esta comissão propôs ainda a formação de um organismo responsável pela definição de uma política *global* de Educação e Protecção Infantil: “a política para a infância é assim definida numa perspectiva global, socioeducativa, integrando as iniciativas de todos os serviços responsáveis” (Cardona, 1997, p. 75); contudo, esta perspectiva não se concretizou.

A situação era, agora, deveras confusa: legislação dispersa; crescente diversidade de instituições criadas (sem conhecimento do número exacto de instituições em funcionamento, nem das condições de funcionamento existentes); condições de funcionamento precárias, em muitas dessas instituições; situação generalizada de segregação social (instituições privadas com fins lucrativos – dependentes do Ministério da Educação - recebiam crianças pertencentes a estratos sócio-económicos mais elevados e as instituições dependentes da Assistência Social acolhiam as crianças de nível sócio-económico mais baixo); e ainda a falta de coordenação entre serviços dos diferentes Ministérios. Era urgente, por um lado, a criação de uma rede pública dependente do Ministério da Educação e, por outro, a criação de cursos públicos para a

formação de educadores de infância. Tendo fechado muitos dos cursos privados depois de 1974, ficaram apenas em funcionamento os cursos da Escola João de Deus e da Escola de Educadores de Infância de Lisboa (M.^a Ulrich).

No meio do caos da propaganda eleitoral dos diferentes governos provisórios, foram criados vários organismos, os quais se revelaram praticamente ineficazes. Contudo, com a promulgação da *Constituição da República Portuguesa* em 2 de Abril de 1976, o Estado fica incumbido de “criar um sistema público de educação pré-escolar” (Gomes, 1986, p. 124) e, com o primeiro Governo Institucional, o país entrou numa fase de “normalização” (Stoer, 1986, p. 70) tendo em conta a relação Estado-sociedade, ou seja, o Estado retomou a iniciativa.

Finalmente, a 12 de Janeiro de 1977, foi definida a criação da rede oficial da educação pré-escolar, com o Decreto-Lei n.º 17/77, para atendimento às crianças dos 3 aos 6 anos de idade (sem fazer referência às crianças com menos de 3 anos...). Dando prioridade às zonas mais desfavorecidas, em colaboração com diversas entidades, apontou como objectivos a promoção do desenvolvimento harmónico da criança e a minimização das desiguais condições socioculturais no acesso ao sistema escolar. Este decreto revogou a anterior Lei n.º 5/73 da Reforma Veiga Simão, no que concerne à apreensão de princípios religiosos e morais. Segundo Cardona (1997), “sem surgir integrada numa política educativa claramente definida, esta lei veio apenas determinar a criação de estruturas institucionais, sem definir as condições necessárias. Estas indefinições tornaram difícil a sua concretização, contribuindo para agravar a descoordenação entre os diferentes serviços responsáveis” (p. 79). Sendo diferente da Lei n.º 5/73 (Reforma Veiga Simão), o Decreto-Lei n.º 17/77 vem reforçar “a necessidade de o jardim-de-infância funcionar em articulação com as características da

vida comunitária” (Cardona, 1997, p. 80), paralelamente à função compensatória dos desequilíbrios sócio-económicos.

Em 1977, com a Lei n.º 5/77, as instituições de acolhimento às crianças diferenciam-se tendo em conta as suas idades: umas, dependentes dos serviços da Segurança Social (crianças dos zero aos três anos) e outras, dos serviços do Ministério da Educação (crianças a partir dos três anos), verificando-se, assim, uma maior separação entre aqueles serviços. No sentido de viabilizar e concretizar a Lei n.º 5/77, são então definidas quatro medidas: é criado o “ano preliminar” nas escolas primárias, para crianças de 5 anos, com o objectivo de minimizar as elevadas percentagens de insucesso nos primeiros anos de escolaridade; são realizados protocolos com autarquias, para a criação de Classes de Educação Pré-Escolar, sendo publicadas (só em 1978), as normas de funcionamento dessas classes; é determinada a possibilidade de serem professores primários a fazer o atendimento das crianças nas Classes, uma vez que não existiam educadores em número suficiente; não tendo estes professores formação específica, são publicados guias de orientação que, por não contemplarem a especificidade de cada realidade e conterem apenas um programa com actividades muito semelhantes às da escola primária, foram muito criticados pelos profissionais de educação de infância.

Em 1978 volta a utilizar-se a expressão *jardim-de-infância* (Decreto-Lei n.º 386/78 de 6 de Dezembro). É publicado também o decreto que oficializa a criação das primeiras instituições da rede pública do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 786/78 de 30 de Dezembro).

Como escreveu João dos Santos (1982), “muitas medidas sensatas, longamente elaboradas e descritas em relatórios oficiais, feneceram na poeira dos arquivos e nas gavetas das repartições oficiais” (p. 23). Também segundo Cardona (1997), a

articulação apenas se concretizou ao nível dos técnicos, que trabalharam nos diferentes grupos de trabalho interministeriais, pois no contexto das decisões centrais não foi possível implementá-la: “o início da rede pública de educação pré-escolar do Ministério da Educação veio implicar a coexistência de duas redes institucionais paralelas, uma sobretudo centrada nas questões educativas e outra que continuou essencialmente centrada nas questões de ordem social” (p. 82).

No período pós 25 de Abril de 1974 ressurgiu a ideia do *professor animador sociocultural*, sugerido em alguns trabalhos de António Sérgio dos anos 20, a qual motivou o surgimento de muitas experiências pedagógicas inovadoras, tendo em conta a vaga de *liberdade* existente e o papel relevante que a escola assumiu no desenvolvimento da vida comunitária. Neste contexto, os(as) educadores(as), passam a basear o seu trabalho nas características psicológicas e nas suas características sociológicas das crianças, nas cidades e nas aldeias. Nas pequenas localidades onde geralmente existia apenas um grupo de crianças, os(as) educadores(as), votados a um grande isolamento na maioria dos casos, passam a ser alvo de atenção por parte da Divisão de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação (DEPE). A partir de 1978 realizam-se acções de formação para educadores(as), baseadas na psicologia, pedagogia e sociologia e começam a organizar-se grupos de trabalho entre os(as) educadores(as) da mesma área geográfica (“núcleo”), para discutir assuntos essencialmente de ordem pedagógica.

Face a esta nova concepção da educação pré-escolar desenvolvida nas instituições da rede pública, agravou-se a relação existente entre estas e os jardins de infância dependentes da Segurança Social, os quais funcionavam, na sua maioria, nos centros urbanos. Deste modo, os dois grupos de educadores(as) tinham, forçosamente, necessidades diferentes. Este processo de diferenciação entre o público e o privado

culminou com a equiparação do horário dos jardins de infância públicos ao das escolas primárias (que passa a ser de cinco horas diárias, em vez de seis), ao passo que nas instituições dependentes do Ministério da Assistência Social o horário de atendimento podia ir até às 12 horas por dia, tendo em conta uma resposta às necessidades das famílias. Neste contexto, estabeleceram-se horários de trabalho e vencimentos diferentes, num quadro de deveres e direitos diferenciados, de acordo com a dependência organizacional destes profissionais: menos horas de trabalho e melhores vencimentos para os educadores(as) dependentes do Ministério da Educação e mais horas de trabalho e piores vencimentos para os(as) educadores(as) dependentes do Ministério da Assistência Social.

Apesar de se valorizar uma concepção de educação de infância numa perspectiva sócio-educativa, nos jardins de infância públicos tal nunca veio a acontecer, pois o Ministério da Educação assumia a sua função *educativa* como prioritária, enquanto que para a Segurança Social, a resposta real às necessidades sociais das crianças e das famílias continuou a ser a principal. Por um lado, os jardins de infância públicos não contemplavam as crianças com menos de três anos, por outro, as instituições privadas continuaram a tentar aumentar a sua taxa de cobertura, tendo em conta a criação de instituições noutras áreas geográficas e atendendo ainda à criação de uma rede de creches familiares, com formação directa às amas, num processo organizado pelos serviços regionais da Segurança Social.

Em relação ao crescimento da rede pública, evidenciaram-se muitos problemas face ao desconhecimento da realidade e à desarticulação dos diferentes serviços responsáveis, sendo a sua expansão pouco precisa e até ineficaz, de acordo com as necessidades da população. As diferenças entre os horários de atendimento às crianças nos dois tipos de jardins de infância, faz realçar a falta de eficácia da rede pública, a

qual, ao acolher as crianças apenas durante 5 horas por dia, não está a assegurar o bem-estar das mesmas na sua plenitude, tendo em conta outras necessidades: espaço e tempo para refeições e descanso, durante a ausência dos pais trabalhadores e o despiste e a salvaguarda de situações de risco. Assim, “o início da rede pública de jardins de infância veio agravar ainda mais a heterogeneidade da rede institucional existente” (Cardona, 1997, p. 85).

Em 1979 são publicados os *Estatutos dos Jardins-de-Infância*, com o Decreto-Lei n.º 79 542 de 31 de Dezembro e o *Estatuto das Instituições Privadas de Solidariedade Social*, com o Decreto-Lei n.º 519-G2/79 de 29 de Dezembro. Ao reconhecerem e consagrarem essas diferenças, não são ultrapassadas as controvérsias existentes. No entanto, “os *Estatutos* vieram reforçar a especificidade da educação de infância, sendo salvaguardada a sua autonomia em relação à escola” (Cardona, 1997, p.88).

Também os *Estatutos das Instituições Privadas de Solidariedade Social* aprovados em 1979 continham orientações muito gerais, tendo em conta a diversidade das valências das IPSS’s existentes, desde a infância até à terceira idade e, pelas suas características, “vieram assim agravar ainda mais as diferenças existentes na rede institucional, tornando ainda mais difícil a concretização dos princípios definidos nos estatutos dos jardins-de-infância do Ministério da Educação” (Cardona, 1997, p. 90).

A referida autora salienta a publicação dos estatutos das escolas públicas de formação para os educadores de infância, em 1979 (Decreto-Lei n.º 519-R2 de 29 de Dezembro), os quais concedem às escolas uma “relativa autonomia pedagógica”, de acordo com “a existência de órgão adequado à inovação e criação pedagógica, e, por outro lado, autonomizando-as das escolas do Magistério Primário”.

Em 1981, surge a *Associação de Profissionais de Educação de Infância* (APEI). Desde então e até aos nossos dias tem mantido um papel fundamental na formação e esclarecimento dos educadores de infância, sendo de realçar a publicação dos *Cadernos de Educação de Infância*, desde 1986.

Em 1982 é definido um sistema de colocações específico para os(as) educadores(as) que, se tivermos em linha de conta a excessiva mobilidade e instabilidade do corpo docente, nunca se revelou realmente eficaz e adequado. Também o número de jardins-de-infância criados em portaria era bastante reduzido, motivado por motivos económicos e, por volta de 1984, começámos a assistir a uma taxa crescente de desemprego no grupo dos(as) de educadores(as) de infância(as).

Na década de 80, a Divisão de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação (DEPE) desenvolveu, por um lado, acções de formação contínua para os(as) educadores(as) e, por outro, publicou alguns documentos de apoio ao trabalho desenvolvido com as crianças nos jardins-de-infância da rede pública, nomeadamente: em 1984, *Para uma troca de saberes. Desenhar, pintar a dedo, modelar e pintar no jardim de infância*, da autoria de Elvira Leite e Manuela Malpique; em 1985, *Perspectivas de educação em jardins de infância*; em 1986, *Eu era a Mãe*, da autoria de M.^a Alice Guimarães e M.^a Isabel Costa; e, ainda no mesmo ano, *Normativos - Recomendações aos educadores*. Exceptuando o último documento, que explicita linhas de orientação relativas a aspectos administrativos e pedagógicos, as outras publicações revelam “a grande valorização do trabalho ao nível das áreas de expressão verbal, plásticas, dramática e musical, sendo dada uma grande relevância à importância de as práticas educativas incidirem sobretudo no desenvolvimento socioafectivo” (Cardona, 1997, p. 95), não se dando relevância à preparação para o ensino primário. Ainda em 1986 começam a funcionar os cursos das Escolas Superiores de Educação (ESEs), integradas no Ensino Superior Politécnico, sendo extintos, no final desta década, os

cursos de educadores de infância dos Magistérios Primários. Os planos de estudos dos cursos das referidas escolas começaram a ser desenvolvidos de forma autónoma em cada escola, segundo linhas orientadoras do Ministério da Educação.

A 14 de Outubro de 1986 é finalmente definida a Lei n.º 46/86, a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, um projecto de longa data na esteira da Reforma Veiga Simão de 1973. No que diz respeito à educação de infância, a *Lei de Bases* não traz grandes novidades em relação aos *Estatutos dos jardins de infância*, dando grande autonomia aos(às) educadores(as) e definindo ainda a necessidade de “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades”. É realçado o desenvolvimento sócio-afectivo das crianças, a participação activa das famílias, sendo também valorizada a especificidade da educação pré-escolar em relação aos outros níveis de ensino. Contudo, a quebra no crescimento da rede institucional, aliada a um número cada vez maior de profissionais, gerou um leque de situações de difícil solução. Assim, tornou-se necessário repensar todo o sistema educativo e, neste contexto, o grupo de profissionais de educação de infância “começou a confrontar-se com um dos períodos mais críticos da sua recente existência” (Cardona, 1997, p. 98).

2.6. A educação de infância como meio de combate ao insucesso escolar (1987-1996)

Na época, o sistema educativo português está “longe de corresponder aos legítimos anseios e previsíveis necessidades do país, não só de imediato mas, principalmente, em relação a um futuro que importa, sem demoras, salvaguardar” (Resolução 8/86, Comissão de Reforma do Sistema Educativo, p. 11). Neste sentido, a referida Comissão deu início aos seus trabalhos, de modo a definir propostas possíveis para a reestruturação de todo o sistema educativo. Assim, a educação de infância passou a estar centrada na sua função “pré-escolar”, sendo valorizada como um meio eficaz

para combater o insucesso escolar. Uma das necessidades urgentes seria, então, o aumento do número de jardins de infância. Contudo, nos anos 80 esse aumento não se verificou, pelo menos de forma significativa.

Em 1988 dá-se a reestruturação dos serviços do Ministério da Educação e, para dar consecução ao objectivo de descentralizar os serviços, são criadas as *Direcções Regionais de Educação*. De acordo com Cardona (1997) “esta regionalização pretendeu diferenciar os serviços responsáveis pela concepção, definição de normas e coordenação educativa (a nível central) e os serviços responsáveis pela gestão e acompanhamento pedagógico (a nível regional)” (p. 100). Deste modo, o Departamento de Educação Pré-Escolar deixou de fazer o acompanhamento directo dos(as) educadores(as), passando a definir as orientações gerais da educação de infância. Nas Direcções Regionais de Educação a educação pré-escolar passa a ser considerada em pé de igualdade com os outros níveis de ensino mas, devido ao número reduzido de educadores(as) e de jardins de infância, o peso institucional deste grupo é pouco relevante. O processo de colocação dos profissionais continuou a constituir um problema grave, tendo sido criado um quadro distrital de vinculação para educadores(as) e professores(as).

Ainda em 1988, abrem-se novas perspectivas à educação pré-escolar, quando foi aprovado o *Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo* (PIPSE), por resolução do Conselho de Ministros, tendo em conta o alargamento da rede às zonas de intervenção prioritária. De facto, neste ano foram abertas 413 novas salas, trazendo novo fôlego à educação pré-escolar, o que implica a valorização da sua função compensatória, ou seja, a educação pré-escolar como meio de combate ao insucesso escolar.

Na proposta global apresentada pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo, as finalidades definidas para a educação pré-escolar são mais vastas, e a sua autonomia em relação ao ensino básico é salvaguardada. Entende-se a política para a

infância como intersectorial, de acordo com as políticas definidas para a família, a saúde, a habitação e a educação, rentabilizando os recursos existentes; sugere-se ainda a criação de outras formas de atendimento, de acordo com as características específicas das diferentes zonas do país, ou seja, numa perspectiva socioeducativa, mas não foram definidos os meios necessários para a sua concretização.

Na prática, o projecto de Reforma do Sistema Educativo incidiu sobre a reestruturação dos currículos e, apesar do valor atribuído à educação pré-escolar, esta acabou por não ser abrangida, uma vez que não tinha um currículo formalmente definido. Continuava-se a assistir a uma grande dificuldade na articulação das iniciativas dos diferentes serviços responsáveis, bem como a um crescimento quase inexistente da rede de jardins de infância. A partir de 1990, a nível oficial e em encontros formais e informais de profissionais e sindicatos, começa a emergir um discurso incisivo sobre a necessidade de definição de linhas de orientação mais explícitas, em relação ao trabalho a desenvolver com as crianças.

Em 1989 foi publicado o *Ordenamento Jurídico da Formação Contínua*, que define as linhas gerais para a formação dos educadores e professores e, em 1990, foi publicado o *Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e Professores do Ensino Básico e Secundário*. A progressão na carreira docente passou a considerar o tempo de serviço e ainda as acções de formação contínua frequentadas. Mais tarde, em 1992, com o objectivo de regulamentar a formação contínua, foi publicado o *Regime Jurídico da Formação Contínua* e, como sua consequência directa, surgiram os Centros de Formação de Associações de Escolas por todo o país.

Segundo Cardona (1997), a rede institucional da educação de infância, nos anos 90, obedece a padrões e a concepções educativas muito diversificados, nomeadamente:

- instituições dependentes do Ministério da Educação, para crianças dos 3 aos 6 anos (rede pública, autárquicas e privadas com fins lucrativos);

- instituições dependentes da Segurança Social, para crianças dos 0 aos 6 anos (oficiais, IPSSs, privadas com fins lucrativos e creches familiares);
- instituições dependentes de outros ministérios, para crianças dos 0 aos 6 anos, destinadas a filhos de funcionários com mensalidades reduzidas.

O Ministério da Educação, ao optar pelo financiamento da criação de instituições privadas e dependentes das autarquias, desresponsabilizou-se em relação à expansão da rede pública, sofrendo grandes críticas por parte dos sindicatos e da Associação dos Profissionais de Educação de Infância.

No âmbito do Segundo Programa para a Igualdade de Oportunidades, é criada em 1986 a Rede Europeia de Acolhimento de Crianças (REAC), constituída por um elemento de cada Estado Membro. O seu coordenador, Peter Moss, refere que, não obstante as grandes diferenças de língua, de cultura e outras, foi possível envolver diversos parceiros europeus e chegar um consenso sobre a garantia da qualidade de atendimento à primeira infância. Em 1996 é apresentado o Relatório “Metas de qualidade para os serviços para crianças pequenas”, no qual são referidas propostas para um programa de dez anos, a partir da explicitação de quarentas metas, das quais realçamos as seguintes:

META 16: Todos os equipamentos colectivos para crianças pequenas [dos] 0 aos 6 anos, quer do sector público quer do privado, devem guiar-se por um conjunto de valores e objectivos coerentes, incluindo uma filosofia educativa claramente expressa.

META 17: A filosofia educativa deve ser estabelecida e materializada pelos pais, pessoal e outros grupos interessados.

META 18: A filosofia educativa deve ser abrangente, integrando e promovendo, entre outros: autonomia e conceito de si próprio da criança; relações sociais de convívio entre crianças e crianças e adultos; gosto pela aprendizagem; capacidades linguísticas e orais, incluindo a diversidade linguística; conceitos matemáticos, biológicos, científicos, técnicos e ambientais; expressão musical e capacidades estéticas; teatro, fantoches e mímica; coordenação muscular e controle corporal; saúde, higiene, alimentação e nutrição; sensibilização à comunidade local.

META 19: A forma de materialização da filosofia educativa deve ser claramente explicitada. Os serviços devem dispor de um programa organizado no qual devem integrar todas as suas actividades, incluindo uma abordagem pedagógica, pessoal em serviço, agrupamento das crianças, perfis de formação para o pessoal, utilização do espaço e afectação dos recursos financeiros na implementação do programa.

META 20: O ambiente educativo e de aprendizagem deve reflectir e valorizar a família, lar, língua, herança cultural, crenças, religião e sexo de cada uma das crianças (pp. 19, 20).

As cinco metas enunciadas contribuem para o enquadramento do último período sócio-histórico (1997) considerado neste estudo, tendo em consideração o discurso oficial que decorre do conteúdo das medidas legislativas seleccionadas (Lei n.º 5/97 e Despacho n.º 5220/SEEI/97).

2.7. A consagração da educação de infância como a primeira etapa da Educação Básica (1997)

A situação clarificou-se com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro de 1997), a qual indicou políticas claras para a expansão da rede de jardins-de-infância, ao considerar a Educação Pré-Escolar como primeira etapa da educação básica, enquanto alicerce e suporte de uma educação ao longo da vida, na mesma linha do que havia sido determinado em Maio de 1919, quando se consignou que “o ensino infantil passasse a ser não o prefácio da escola primária mas o seu primeiro capítulo” (Vasconcelos, 2005, p. 41).

Com a Lei-Quadro ficou consagrada a articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade, garantindo, deste modo, as componentes educativa e social da educação de infância, introduzindo ainda o conceito de tutela pedagógica única, ao definir a existência de uma Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, constituída por estabelecimentos de iniciativa pública e privada, nomeadamente solidária. Segundo Vasconcelos (2005), “na Lei-Quadro, a Educação Pré-Escolar aparece consagrada como a primeira etapa da Educação Básica, princípio que emana pela primeira vez das orientações educativas governamentais” (p. 41).

Esta Lei consagra ainda a sequencialidade educativa em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a integração das funções educativas e de apoio à família e a promoção da igualdade de oportunidades. Posteriormente, a 10 de Julho de 1997 (Despacho n.º 5220/SEEI/97) foi publicado o documento *Orientações Curriculares para a Educação*

Pré-Escolar, coordenado por M.^a Isabel Lopes da Silva. Este documento, longamente aguardado pelos profissionais de educação de infância, resultou de um processo de consulta pública que durou perto de dois anos: “o processo participado de construção das Orientações Curriculares foi considerado, posteriormente, pela OCDE, no seu Relatório Comparativo (2001) sobre as políticas para a infância, uma prática exemplar a nível internacional” (Vasconcelos, 2005, p. 41).

Ainda no ano de 1997, a Lei 115/97 de 19 de Setembro vem definir o reconhecimento do grau de licenciatura como habilitação mínima para o exercício de funções docentes em jardins-de-infância, consagrando finalmente, o valor de uma profissão decisiva para o futuro das crianças e para o enriquecimento da sociedade.

Nesta breve história da educação de infância em Portugal iniciada em 1834, marcámos o seu ponto de viragem no ano de 1997, o qual, como vimos, constituiu um marco histórico no âmbito das políticas para a infância. Ao consagrar definitivamente a educação pré-escolar como a primeira etapa da Educação Básica, protagonizou um relevante desenvolvimento curricular para a educação de infância.

3. O currículo na educação de infância

A importância do currículo está relacionada com o facto de ser um campo em constante problematização do conhecimento sobre as realidades alicerçadas nas dinâmicas culturais, educacionais, políticas e económicas, sendo expressão de conflitos e consensos que são construídos a partir da (re)definição das suas políticas e práticas. O currículo, nas suas vertentes de teoria e prática do desenvolvimento curricular, é um processo complexo que constitui o cerne de qualquer sistema educativo. Segundo Llavador (1994, citado por Leite, 2002) o currículo não é um objecto, mas sim “algo que ocorre em distintos momentos, em frentes distintas e implicando diferentes actores (ou agentes)” (p. 49).

3.1. Contributos para a clarificação do conceito de currículo

No nosso país, até à década de 90, os estudos curriculares eram ainda escassos, embora como campo de actividade prática a construção de planos de estudos e de programas de ensino remonte aos primórdios da história das instituições educativas. Assim, de acordo com Ribeiro (1990), “o estudo sistemático dessa prática e a consideração do currículo como área de estudo – aberta à curiosidade científica de muitos e traduzindo-se num volume crescente de literatura especializada – são, porém, acontecimentos bastante recentes” (p. 4). É um facto que, em tempos de crise e de mudanças sociais, os debates educacionais intensificam-se, em torno de duas questões principais, nomeadamente, a(s) função(ões) da escolarização e a natureza dos conteúdos culturais a serem ensinados. As respostas possíveis a estas questões “mobiliza variáveis diversas (axiológicas, antropológicas, epistemológicas, jurídico-políticas, sociológicas, psicológicas, praxeológicas) e a cada momento histórico coexistem respostas (discursos, políticas e práticas curriculares) hegemónicas e outras respostas de sentido inverso” (Diogo, 2004, *in* Paraskeva, org., 2005, p. 6).

Ao longo da história da educação são visíveis as preocupações dos governos, dos intelectuais e dos académicos com as questões curriculares, principalmente a partir da revolução industrial, tendo em conta as grandes alterações sociais ocorridas na sociedade e o questionamento em relação à escola, uma vez que esta era “um veículo privilegiado para a consecução dos novos objectivos que se pretendia que os futuros cidadãos viessem a atingir” (Serra, 2004, p. 26). Constituindo o jardim de infância e a escola poderosos agentes de socialização, temos de entender a sociedade e o currículo em estreita ligação um com o outro. De acordo com Pardal (1993),

a sociedade e o seu sistema político não podem alhear-se – nem o querem – do currículo escolar, manifesto ou oculto, dado que, através dele, com a participação dos mais diversos agentes (...), a sociedade faz sentir os seus valores

que pretende ver difundidos, o seu conceito de ciência, a hierarquização no interior desta, a desvalorização de algumas (disciplinas) e a anulação de outras (p. 15).

Sendo o currículo uma construção social - na medida em que reflecte as aprendizagens que se consideram importantes para determinado grupo, em determinada época - ele expressa a história social e política de uma nação, embora o currículo só se torne uma “questão socialmente visível quando se alteram as circunstâncias da relação escola-sociedade” (Roldão, 2003, p. 13). Em cada época histórica, o currículo enquanto veículo de *transmissão*, espelha as preocupações da sociedade sobre aquilo que deve ser *transmitido* na escola, de geração em geração, de modo a fazer prevalecer um sistema de crenças e valores que permita a sobrevivência da sociedade enquanto tal, protagonizada pelas crianças de hoje, os homens e as mulheres de amanhã.

Podemos considerar, de acordo com a breve análise dedicada à história da educação de infância no período referido, que o conceito de currículo sofreu inúmeras transformações, à luz das ideologias orientadoras das políticas educativas, revelando a importância dos conhecimentos decorridos das investigações realizadas pelos pedagogos e outros estudiosos.

Na consulta sumária a dicionários de língua portuguesa, o vocábulo *currículo* é definido como “atalho”, “caminho”, “percurso”, “trajectória”, “itinerário”... Tal é, também, o significado subjacente ao radical de *currículo*, que deriva do verbo latino *currere*, remetendo para noções de sequencialidade e totalidade (Pacheco, Flores & Paraskeva, 1999, *in* Pacheco, org., 1999) e de *curriculum*, que significa “pista de corrida” (Silva, 2000). Deste modo, sendo o conceito de currículo polissémico e multifacetado – um espelho de referências - é necessário encontrarmos pontos de confluência nesse jogo de espelhos.

Segundo Silva (2000) as primeiras investigações sistematizadas sobre o currículo surgem pela primeira vez nos Estados Unidos, nos anos 20, em relação directa

com o processo de industrialização e com os movimentos imigratórios, os quais “intensificavam a massificação da escolarização” (p. 10). Segundo o mesmo autor houve, então, “um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos” (p. 11). Nesta linha, encontra-se a obra *The curriculum*, que Bobbitt escreveu em 1918. De acordo com Silva (2000), o discurso curricular de Bobbitt perspectivava a fábrica como modelo institucional, devendo os estudantes ser processados como um produto fabril, de acordo com a especificação precisa de objectivos, procedimentos e métodos, com vista à obtenção de resultados mensurados. Assim, o currículo é visto como um processo de racionalização dos resultados (educacionais), rigorosamente medidos e avaliados, sendo a administração científica de Taylor a sua inspiração teórica. Segundo o autor acima referido, Bobbitt criou e descreveu uma noção particular de “currículo” e, aquilo que ele disse ser o “currículo” passou, de facto, a ser o “currículo”: “para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, ‘aquilo’ que Bobbitt definiu como sendo currículo *tornou-se* uma realidade” (Silva, 2000), transformando-se em teoria e também no objecto em si, ou seja, definiu o que o currículo é.

No entanto, existiram outras perspectivas de currículo, antes e depois de Bobbitt, nomeadamente as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Segundo Stenhouse (1986), já no século XVII, em Inglaterra, foi tentada a regularização dos vários cursos existentes na época, embora os finais do século XIX sejam a referência indicada para o surgimento das grandes tendências, que viriam a marcar o campo curricular do século XX.

Em constante problematização, o currículo foi, é e será, um campo de conflitos e consensos – que caracterizam a teoria e a práxis - construído a partir das diferentes realidades, pautadas por movimentações dinâmicas da sociedade. Teoria e práxis,

fundamentação e concretização, teoria e realidade: se a teoria descobre o real, ou melhor, espelha, representa e reflecte a realidade, a teoria é “uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede. Assim, (...) uma teoria do currículo seria um objecto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo” (Silva, 2000, p. 9). Mas, de acordo com a perspectiva do pós-estruturalismo (predominante na análise social), não é possível separar a descrição simbólica e linguística da realidade, ou seja, o objecto que a teoria descreve, é uma criação sua. Assim, Silva (2000) sugere que faz mais sentido falar não de teorias, mas sim de textos ou de discursos:

Uma teoria supostamente descobre e descreve um objecto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, pelo contrário, produz o seu próprio objecto: a existência do objecto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve. (...) um discurso sobre o “currículo” – aquilo que, numa outra concepção, seria uma teoria – não se restringe a representar uma coisa que seria o “currículo”, que existiria antes desse discurso e que está ali, apenas à espera de ser descoberto e descrito. Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efectivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, de facto, uma criação (p. 10).

Na nossa tentativa de clarificar o conceito de currículo, não pretendemos cingir-nos a definições, numa perspectiva ontológica (qual é a verdadeira essência do currículo?), uma vez que as diferentes concepções dependem dos discursos e teorias elaboradas por diferentes autores ao longo dos tempos. A nossa perspectiva é mais histórica, no sentido de determinar como é que o currículo tem sido definido em Portugal nos diferentes períodos abrangidos pelo nosso estudo, sem perder de vista o domínio da expressão dramática/teatro na educação de infância.

A noção de currículo está pois intrinsecamente ligada às noções de educação e ensino, embora segundo paradigmas bem diferentes, tendo em conta as diferentes

épocas históricas descritas anteriormente. Assim, a questão central de qualquer teoria do currículo tem a ver com a definição dos saberes que devem ser ensinados, ao longo dos diferentes graus do sistema educativo, tendo em conta uma fundamentação clara sobre os critérios de selecção desses saberes, ou seja, sobre um corpo de conhecimentos mais alargado, delimitando um conjunto de saberes que constitui, precisamente, o currículo.

Segundo concepções de currículo consideradas “típicas”, este é visto como um “elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, visando a graduação dos alunos nesse sistema, ciclo, nível ou curso” (Ribeiro, 1990, p. 11) e assim, o currículo confunde-se com “plano de estudos” (p. 12), ou seja, um conjunto estruturado de disciplinas distribuídas por tempos lectivos semanais para cada uma delas. O autor acima referido indica ainda a identificação de currículo com “programas de ensino” (idem), exprimindo-se numa listagem, de tópicos e temas, com determinada sequência e organização por disciplina. Da junção destas duas concepções, surge uma outra: o currículo é visto como “um conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino num determinado nível de escolaridade, ciclo ou domínio de estudos” (idem). Deste modo, as concepções referidas partilham a valorização de elementos exteriores ou visíveis do currículo, em detrimento dos aspectos intrínsecos que o fundamentam e conferem sentido aos elementos exteriores. Assim, o currículo pode representar uma forma de iniciação aos diferentes ramos do saber e ainda o desenvolvimento de capacidades e processos intelectuais representados nessas disciplinas do saber, dando-se mais importância às formas de gerar e validar esses conhecimentos do que aos resultados (Phenix, 1962, citado por Ribeiro, 1990).

Ribeiro (1990) parte das definições de currículo apresentadas por Phenix (1962), Saylor (1966), Foshay (1969) e Johnson (1977) – as quais traduzem algumas

concepções típicas - para chegar a uma única concepção de currículo. Vejamos as definições apresentadas pelos autores referidos, citados por Ribeiro (1990, p. 13):

1.^a definição: (Currículo define-se como) «o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire, sob a orientação da escola» (Foshay, 1969:275). 2.^a definição: «O currículo engloba todas as experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola» (Sailor, 1966:5). 3.^a definição: «O currículo é o modelo organizado do programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino – o que, como e quando se ensina» (Phenix, 1958:57). 4.^a definição: «O currículo é uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista. O currículo prescreve (ou, pelo menos, antecipa) os resultados de ensino; não prescreve os meios» (Johnson, 1977:6).

Nas duas primeiras definições, o currículo é tido como um conjunto de *experiências* (palavra-chave) vividas pelos alunos, na escola, ou seja, um conjunto de experiências educativas. Nas duas últimas definições, o currículo apresenta-se como o que se planeia ensinar, ultrapassando a experiência vivida pelos alunos, ou melhor dizendo, como plano e organização do processo de ensino-aprendizagem, segundo determinada sequência pré-definida. Ribeiro (1990) realça duas dimensões em relação à natureza e âmbito do currículo, decorrentes da análise das quatro definições apresentadas: “a) o currículo como algo que se visa, como intenção ou como objectivo; b) o currículo como algo que se experencia, como interacção e processo em curso” (p. 16), salientando ainda três conceitos de currículo como conjunto de: “a) objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar; b) matérias ou conteúdos a ensinar; c) experiências ou processos de aprendizagem” (p. 17). Decorrente destes três conceitos de currículo visualiza-se uma única concepção: “plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objectivos, conteúdos e processos” (idem).

Estas noções tradicionais de currículo encontram-se enraizadas em Portugal até 1974, tendo em conta uma “tradição educativa centralizada e uniforme” (Serra, 2004, p. 27) na qual era assumido, com todo o seu esplendor, o carácter nacional do currículo e o seu “direccionamento para um público que já se previa que era restrito” (Roldão, 2000,

pp. 9, 10), sendo os professores meros transmissores dos conteúdos programáticos emanados pelo discurso oficial.

Remontando às primeiras décadas do século XX, assistimos ao aparecimento de outras concepções curriculares, baseadas nas investigações psicológicas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, tendo como consequência a assunção da educação como um processo dinâmico, na medida em que se passaram a valorizar as necessidades e as experiências dos alunos (Fernandes, Alçada & Emídio, 1992). Nesta perspectiva, são de realçar os estudos de Dewey (1938), enquanto contributo valioso para o alargamento dos conhecimentos científicos que estão na base desta nova viragem dos estudos curriculares. Por volta dos anos 50-60, começa a tomar forma uma visão do currículo enquanto “produto que deve ser medido” (Fernandes, Alçada & Emídio, 1992, p. 83), em consequência das teorias behavioristas surgidas em torno dos trabalhos desenvolvidos por Pavlov, nomeadamente, Tyler, Popham, Bloom e Bandura, referidos por Serra (2004). Por outro lado, quando a ciência começa a ser perspectivada como “um conjunto em que as diversas partes assumem um papel de relevo” (Serra, 2004, p. 28), são valorizadas as áreas disciplinares. Surge então uma concepção de currículo inspirada nas teorias de Bruner, segundo as quais “a aprendizagem baseia-se essencialmente no domínio do processo [tendo em conta] os conceitos e princípios organizativos de cada disciplina e defendendo a utilização de métodos de investigação da respectiva ciência” (Fernandes, Alçada & Emídio, 1992, p. 84).

Nos finais da década de 60, a noção de currículo ultrapassa o plano das aprendizagens essenciais, entendendo-se agora como “um plano estruturado de ensino-aprendizagem englobando a proposta de objectivos, conteúdos e processos” (Ribeiro, 1990, p. 179, centrados nas práticas curriculares desenvolvidas nas salas de aula. O currículo passa a ser entendido de forma mais ampla, processual e dinâmica, uma vez

que integra decisões tomadas a dois níveis diferentes: o político-administrativo e o das estruturas escolares (Pacheco, Flores & Paraskeva, 1999, *in* Pacheco, org., 1999).

Ao termos em conta a abrangência destas concepções de currículo verificamos que, além do currículo *formal* (o currículo manifesto), é possível a existência do currículo *informal* (as actividades extra-curriculares) e ainda um currículo *oculto*, a partir de interesses e das necessidades dos alunos, aproveitados pelos professores para enriquecimento das dinâmicas da escola. Assim, a flexibilidade do currículo permite ultrapassar, de vez, as fronteiras delimitadas para cada uma das disciplinas leccionadas, tornando-se mais interdisciplinar.

Nas décadas de 70 e 80, ao coexistirem duas concepções de currículo, assistimos, por um lado, a um movimento crítico que apelava ao regresso à aquisição de competências fundamentais e às aprendizagens essenciais e, por outro, ao sentido do desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de tomada de decisões, na linha de uma educação para a cidadania (Fernandes, Alçada & Emídio, 1992).

Segundo Seixas (2002) Portugal tem conhecido, nos últimos anos, “um conjunto de inovações educativas expressas, muitas delas, em normativos legais que têm em comum uma vontade social e política expressa através da necessidade de mudar o sistema educativo, de forma a fomentar a igualdade de oportunidades para todos os alunos” (p. 31). Perante um público-alvo tão diversificado, no processo de democratização do ensino, o poder central viu dificultada a tarefa de gestão da escola, assistindo-se a uma descentralização das políticas educativas: Direcções Regionais de Educação, Sindicatos de Professores, Associações de Pais, Agrupamentos de Escolas, Alunos (principais destinatários e intervenientes no processo educativo), todos têm poder de decisão. A escola é agora uma zona de conflitos, caracterizada por um cenário de acesos debates e confrontações de poderes.

A finalidade da educação parece ser similar para todos os intervenientes no processo de gestão do currículo, entendido como “a grande referência dos valores, conhecimentos, atitudes e aprendizagens fundamentais que uma determinada sociedade pretende fazer passar de geração em geração” (Seixas, 2002, pp. 31, 32); mas existem, de facto, intenções “ocultas” no seio de cada um dos grupos de poder acima referidos, que tornam difícil a concretização de um currículo que ninguém sabe muito bem como se faz, na passagem difícil do currículo nacional para o currículo de cada comunidade, quando se procura um equilíbrio necessário entre duas forças: por um lado a globalização e, por outro, a procura de uma identidade social e cultural, no seio de cada uma das escolas. Assim, o currículo passa a projecto curricular (de escola e de turma), no qual cada uma das escolas, independentemente das suas características geográficas, sociais e culturais, assume as suas “opções e prioridades” (Roldão, 1999, p. 49), com vista ao sucesso educativo dos seus alunos. Deste modo, o currículo ultrapassa-se, na viabilização de trajectórias específicas para cada escola e para cada aluno, tendo em conta a identidade da escola, dado que, baseando-se nessa identidade específica, transforma-se, ele próprio, na identidade da escola.

Silva (2000) sugere uma combinação das teorias crítica e pós-crítica na teoria do currículo, uma vez que ambas nos alertaram para as relações existentes entre “saber, identidade e poder” (p. 152): o currículo, pensado através de conceitos técnicos (ensino e eficiência), de categorias psicológicas (aprendizagem e desenvolvimento) ou ainda de imagens estáticas (grade curricular e lista de conteúdos), ultrapassa estas “estreitas categorias da tradição” (idem) para, num cenário pós-crítico, ser concebido ainda a partir de outras metáforas.

Depois das teorias tradicionais, as teorias críticas ensinaram-nos que o currículo – território político – é um aparelho ideológico do Estado capitalista, ao transmitir a ideologia dominante, reproduzindo culturalmente as estruturas sociais, de forma a que

as diferentes classes (sociais) saibam quais são os seus respectivos papéis na sociedade: “a formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo” (Silva, 2000, p. 153). As teorias críticas mostraram-nos também que o currículo é uma construção social como a nação, o futebol e a religião, sendo resultado de um processo histórico: são as circunstâncias deste processo social e histórico, através de processos de conflito social, que fizeram com que se adoptassem determinadas formas curriculares e não outras, já focadas anteriormente, como por exemplo, a divisão dos saberes em disciplinas, ou a valorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros. As teorias pós-críticas avançam para uma análise de currículo através das relações de poder, mas admitindo um poder descentrado, “espalhado por toda a rede social” (idem), sendo o conhecimento uma parte integrante desse poder transformado; desconfiam de conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, uma vez que todos eles foram subjectivamente alterados (sendo a subjectividade sempre social), não existindo, por isso, “nenhum processo de libertação que torne possível a emergência – finalmente – de um eu livre e autónomo” (Silva, 2000, p. 154).

Segundo Roldão (2003), o conceito de currículo deve ser abordado a partir da interacção entre três níveis, nomeadamente:

como *facto*, no seu formato prescrito, que num dado momento traduz e corporiza o equilíbrio possível dos factores que nele intervêm; como *práxis*, apropriada reflexivamente pelos seus actores, que se actualiza em práticas que o constroem e constantemente reformulam gerando novas tensões de forma interactiva; como *interacção* entre o explícito (*fact*) e o vivido (*praxis*), mediada pelas prestações, reflexão e representação dos seus actores, interacção que, por sua vez, se constitui ela própria em objecto curricular (p. 15).

Contudo, é ainda necessário integrar os sistemas de valores que possibilitam a racionalização da actividade educativa. De acordo com Paraskeva (2002, *in* Huebner, 2005) esses sistemas de valores incluem o *técnico*, visível na ideologia curricular; o

político, na medida em que existe sempre poder e controlo por parte do educador/professor; o *científico*, na valorização da actividade educativa a partir do conhecimento produzido sobre ela própria; o *estético*, tendo em conta os significados simbólicos e estéticos inerentes à actividade educativa; e ainda o *ético*, uma vez que a actividade educativa envolve o relacionamento entre seres humanos (Huebner, 1966, *in* Huebner, 2005). Posteriormente, a linguagem curricular foi dividida em seis categorias: “*descritivo, explicativo, controlador, legitimador, prescritivo e linguagem da afiliação*” (Huebner, 1968, *in* Huebner, 2005, pp. 7-9), tendo em conta a complexidade da relação do homem com o universo e a linguagem utilizada – muitas vezes limitativa - para falar sobre educação.

3.2. A especificidade das dinâmicas curriculares na educação de infância

Os(as) educadores(as) de infância, quando reflectem sobre aspectos ligados ao currículo no jardim de infância, parecem sentir alguns constrangimentos e algumas limitações, uma vez que as questões curriculares são frequentemente associadas à escolaridade obrigatória. Sendo a educação pré-escolar facultativa, assiste-se a uma tendência para valorizar a ideia da inexistência de currículo neste nível educativo. No entanto, partindo da observação empírica das práticas pedagógicas em contexto de jardim de infância, é possível constatar que, inerentemente às suas práticas, os(as) educadores(as) têm várias preocupações do foro curricular, subjacentes a essas práticas, mesmo que não falem explicitamente em *currículo*. Tendo em conta a origem do currículo em educação pré-escolar, Spodek (1970) sugere que ele possa ter vários pontos de partida: as próprias crianças, uma qualquer teoria do desenvolvimento, uma qualquer teoria da aprendizagem, itens de testes psicológicos, ou ainda conteúdos

escolares. Contudo, cada uma destas origens tem as suas limitações e assim, uma origem adequada para o currículo deveria ser, no seu entender,

o conjunto dos objectivos que são os fins da educação para as crianças. Trata-se, no essencial, de uma declaração de valor sobre o que a criança deve ser. Destes objectivos podem fazer-se experiências curriculares e, usando-os, pode julgar-se a eficácia de um currículo. As áreas do saber e de interesse humano descritas anteriormente podem ser usadas como recursos no currículo mais do que como as suas origens (Spodek, 1970, p.14).

De acordo com diversos autores, o currículo na educação de infância deve ultrapassar, de forma inequívoca, um programa de estudos, ou um conjunto de conhecimentos, sendo visto como “o desenvolvimento holístico através do jogo livre e espontâneo” (David, 1990, citado por Serra, 2004, p. 33). E ainda, ter em conta as mais-valias trazidas ao desenvolvimento de cada criança, “pelo facto de ter partilhado um espaço construído a pensar nela, em contacto com outras crianças e com profissionais especializados, durante determinado período de tempo” (Serra, 2004, p. 34). Deste modo, o currículo pré-escolar contém todas as situações, previstas ou não, vividas pelas crianças no jardim de infância, ou seja, “a vida que acontece” (Carvalho, 1995, p. 40), com *aquela* grupo de crianças, com *aquela(a)* educador(a), *naquela* espaço e durante *aquela* tempo.

Contudo, o modo como a vida no jardim de infância acontece, ou seja, a forma como o currículo se desenrola, tem dividido alguns autores, no que toca ao seu âmbito, o qual pode ser considerado numa perspectiva restrita ou alargada. Assim, segundo Jonhson (1967, citado por Carvalho, 1995), numa perspectiva restrita, o currículo pode ser tomado como um conjunto estruturado de objectivos, um meio para atingir determinados fins sistematizados à partida. Tendo em conta a sua perspectiva mais alargada e de acordo com Sacristán (1988), o currículo é considerado um poderoso guia da actuação do(a) educador(a), um catalisador das dinâmicas da sala de aula.

Uma outra posição é assumida por Zabalza (1992), forte defensor de um currículo planeado e formal, tomado como o conjunto de metas que se desejam alcançar, os passos dados para o efeito, bem como as “razões que justificam as opções assumidas” (p. 95). De acordo com Bairrão e Vasconcelos (1997) esta concepção de currículo pode ser ainda complexificada, tornando-se uma “sequência organizada de tarefas ou propostas de tarefas de ensino-aprendizagem, bem como a utilização de materiais, tudo decorrendo num determinado cenário” (p. 16).

Numa concepção humanista do currículo, mais flexível que a anterior, não existe uma planificação prévia das actividades a desenvolver, uma vez que as crianças têm um papel muito activo nas escolhas dessas actividades. Nesta concepção, o currículo é tomado no seu sentido mais alargado, centrando-se na criança (Schwartz & Robinson, 1982) e privilegiando o seu desenvolvimento integral, “englobando, também, modelos curriculares que enfatizam o desenvolvimento social, a expressão emocional e a criatividade” (Serra, 2004, p. 35). Estes modelos basearam-se nas teorias de Piaget, valorizando o desenvolvimento cognitivo “através da experiência directa com os materiais, das situações de jogo e das aprendizagens pela descoberta pessoal” (Serra, 2004, pp. 35, 36). Também Dewey, Freud, Erickson e outros influenciaram currículos pré-escolares classificados nesta categoria (Gaspar, 1990, *in* Serra, 2004).

Zabalza (1992) realça o perigo deste tipo de currículos, por não valorizarem “uma escola infantil formalmente regulada” (p. 94), uma vez que existe o risco de não se conseguir estruturar a educação de infância (pré-escolar), contribuindo assim para a sua desarticulação com o primeiro ciclo do ensino básico (ensino escolar). Contudo, este autor, enquanto defensor do planeamento curricular, valoriza uma didáctica lúdica, no sentido de o *didáctico* e o *lúdico* se articularem entre si, através de uma adaptação contínua às características do grupo de crianças a que se destina, o que faz com que “não existam dois projectos educativos iguais” (Serra, 2004, p. 35).

Nas tentativas conceptuais de delimitação do campo curricular na educação pré-escolar surge, ainda, além do conceito de *currículo*, o conceito de *programa*, não podendo ser definidos da mesma forma. De acordo com Zabalza (1992) o *currículo* expressa-se através do *programa*, sendo este um documento oficial de carácter nacional – um instrumento de força legal - no qual são indicadas “as regras gerais e as linhas de trabalho a desenvolver em determinado nível de ensino (...) [e] constitui o marco de aprendizagens vitais de experiências vitais de aprendizagens que devem ser vivenciadas por todas crianças de um sistema escolar” (p. 95). Segundo Gaspar (1990, citado por Serra, 2004) o termo *programa* também é utilizado na descrição das rotinas diárias (o almoço, a higiene das mãos, etc.), que são actividades *educativas*, porque são desenvolvidas pelas crianças no jardim de infância, mas não são consideradas actividades *pedagógicas*.

Vasconcelos (1990) sugere um texto de Kliebard (1975) intitulado *Raízes Metafóricas ao Projectar um Currículo*, para explicar diferentes concepções de currículo na educação pré-escolar através de três *metáforas*: a da *Produção*, a do *Crescimento* e a da *Viagem*. Na metáfora da *produção*, Kliebard (1975, citado por Vasconcelos, 1990, p. 18) os currículos são ‘os meios de produção e o aluno é o material bruto que será transformado num produto acabado e útil sob o controlo de um técnico altamente competente’, que no caso é o(a) educador(a); o produto, ou seja, o resultado, é o factor mais importante; as palavras-chave desta metáfora são conceitos vulgarmente usados nos modelos económicos e de gestão dos países industrializados, como ‘traçado rigoroso’, ‘antecipação’, ‘meios de produção’, ‘eficiência’, ‘rigorosa avaliação’ (idem). Na metáfora do *Crescimento*, Kliebard (1975, citado por Vasconcelos, 1990, p. 19) refere que o currículo ‘é a estufa onde o aluno vai crescer e desenvolver-se até ao seu pleno potencial sob o cuidado de um jardineiro sensato e paciente’, que é o(a) educador(a); as imagens mais utilizadas nesta metáfora são “ ‘o

crescimento’, e a ‘variedade’ das plantas e a possibilidade do seu ‘florescimento universal’ ” (idem). Na metáfora da *Viagem*, o ‘currículo é uma estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado’, que é o(a) educador(a); a metáfora sugere que os efeitos dessa viagem sobre cada um dos viajantes estará de acordo com os ‘contornos da estrada’ (as especificidades individuais); a viagem será tanto mais ‘rica, fascinante e memorável’ quanto maior for o investimento na organização e planificação da mesma.

Na educação pré-escolar, de acordo com Carvalho (1995), a criança assume um compromisso com o seu crescimento e o seu desenvolvimento durante o tempo que está no Jardim de Infância; não existe, de facto, um grande compromisso com objectivos ou resultados a alcançar, embora esteja presente determinada organização de actividades (não muito rigorosa) e um horário mais ou menos flexível a cumprir. A maior diferença entre o ciclo pré-escolar e os outros níveis de ensino, ou seja, a sua especificidade, tem a ver com os conteúdos e o produto de aprendizagem. Na verdade, assiste-se ao

funcionamento de um sistema aberto que começa quando as crianças entram na escola e avança, exactamente, até ao ponto em que cada uma pode ir. Nos outros níveis de ensino, a tendência é o alcançar, geralmente num ano escolar, determinado produto final. (...) Todavia, se [a criança] aprende mais do que os “conteúdos estabelecidos” isso é ignorado, é esquecido, é abandonado e não aproveitado pela Escola. Parece então que o que a escola faz é limitar um processo que é infinito – a aprendizagem. Há autores que entendem que o processo decorre desta forma no Ensino Básico, no Secundário, no Superior e, até, no Mestrado. Acredita-se que os únicos lugares e níveis, onde o aluno pode aprender de acordo com o que ele precisa se localizam nos dois extremos, ou seja, no Pré-Escolar e no Doutoramento (p. 41).

Assim, o currículo na educação pré-escolar especifica-se e articula-se de forma adequada com as necessidades e expectativas das crianças, tal como no nível do doutoramento o currículo, igualmente, se especifica e articula com as necessidades e expectativas do doutorando, segundo uma ideia heterogeneizadora do currículo, não limitativa. A educação *pré-escolar* - apesar da designação inadequada do termo (cf.

cap. Introdução, pp. 5, 6) - ultrapassa a mera preparação para a escolaridade obrigatória, uma vez que deve ser uma construção de fundamentos para a vida de cada um, ou seja, *uma preparação para a vida*:

Quando mais solidamente forem constituídos estes elementos, tanto mais equilibrado será o edifício da personalidade. No sentido escolar do termo, a educação pré-escolar não tem de fazer com que as crianças adquiram ‘conhecimentos’ sistemáticos e organizados em programa. A vida que rodeia a criança, com toda a sua riqueza natural, constitui um reservatório de conhecimentos práticos amplamente suficiente que a criança, graças à sua actividade pessoal, pode descobrir e adquirir. É nesta fase que o papel do Educador se torna fundamental. Por si só, os conhecimentos não possuem qualquer valor; só o terão se tornarem um elemento estimulante (...) uma actividade intensa de aproximação, de comparação, de reflexão (...), que levem a criança a descobrir novos horizontes (Mialaret, 1976, p. 98).

Na verdade, é relevante a avaliação da prioridade que é dada a cada uma das diferentes componentes do currículo, bem como os critérios que justificam as opções feitas. Em relação à especificidade das dinâmicas curriculares para a educação de infância, o autor chama a atenção para o facto de a maioria dos programas de educação pré-escolar e, até, dos primeiros anos de escolaridade, se organizarem “(...) em torno de actividades, situações lúdicas ou experiências proporcionadas às crianças. Esta componente prevalece sobre as outras – conteúdos, avaliação e, em menor grau, objectivos – o que, aliás, é perfeitamente justificável do ponto de vista psicológico, pedagógico e social” (Ribeiro, 1990, p. 40).

Nos nossos dias, e tendo em conta diferentes abordagens na análise do currículo, vemos surgir muitos significados, além dos legados pelas teorias tradicionais: relação de poder, lugar, espaço, território, trajectória, viagem, percurso, horizonte, autobiografia, vida, identidade, texto, discurso, documento. De identidade... O currículo, projecto circular e radial, encontra-se a cada passo que dá no caminho que percorre. Neste sentido, a história da educação assume toda a sua pertinência, na medida em que o currículo enquanto projecto não é apenas o que nós queremos que seja, mas também

aquilo que nós quisemos que fosse: nas dinâmicas vivenciadas no passado encontraremos as possibilidades do futuro da escola.

3.3. Alternativas curriculares na educação de infância – perspectiva histórica

Num sentido lato, os conceitos, acepções e teorias de currículo podem ser aplicadas a todos os graus de ensino. Mas, de facto, existem especificidades intrínsecas à educação de infância que foram consideradas nos currículos pré-escolares, expressas no discurso curricular contido na legislação destinada à regulamentação do desenvolvimento das actividades educativas com as crianças nos jardins de infância. As mudanças educacionais implementadas ao longo da história da educação de infância integram também um lado enigmático – “o jardim secreto do currículo. Porque, até ao presente, ele tem permanecido tão secreto para os historiadores como para todos os outros” (Goodson, 1988, citado por Roldão, 2003, p. 17). Vislumbrando a riqueza do “jardim secreto” (*interior*) do currículo, é importante referirmos que a emergência das diferentes alternativas curriculares para a educação de infância também foram impulsionadas pelo discurso oficial (do *exterior*), sendo ditadas por linhas conceptuais, programáticas e organizacionais.

De acordo com a história da educação de infância em Portugal, desde os finais do século XIX, com a criação do primeiro jardim de infância oficial, temos vindo a assistir, precisamente, à emergência de um discurso curricular, que nos conduz a outra história: a dos modelos curriculares para a educação de infância.

Segundo Spodek e Brown (*in* Oliveira-Formosinho, org., 1998) a educação de infância, enquanto contexto educativo distinto dos outros níveis de ensino, surgiu lentamente. Por meados do século XIX, a escola primária foi a primeira abordagem formal das crianças pequenas nos Estados Unidos, considerando-se a “primeira forma de programa educativo para a criança pequena” (p. 14). Ao constatar-se, mais tarde, que

estas crianças eram, em alguns aspectos, diferentes das crianças mais velhas e dos jovens, surgiu a necessidade de especificar estes programas:

Embora os pioneiros da educação para a primeira infância tivessem apreendido intuitivamente a natureza da primeira infância, eram pouco claros quanto ao processo de desenvolvimento desde os primeiros anos até ao estado adulto. Havia a convicção, no entanto, de que as experiências proporcionadas às crianças pequenas influenciariam o adulto emergente. Com esse objectivo, estabeleceram-se programas para as crianças pequenas, embora estas não assentassem necessariamente em teorias sobre o desenvolvimento da criança. Cada um dos programas desenvolvidos por estes pioneiros era único, baseado numa visão particular da infância e do progresso educativo. Assim, cada programa representava um modelo curricular específico (idem).

Também o conceito de *modelo curricular* apresenta diferenças na sua definição, tendo em conta os diversos autores e as diferentes tradições teóricas assumidas. No entanto, actualmente, no entender de Formosinho (2001), refere-se a um sistema educacional que combina a teoria e a prática, dispondo de “uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria ensino-aprendizagem e desenvolvimento e duma consequente teoria da avaliação educacional” (p. 109). Assim, um modelo curricular pode ser considerado “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter determinado resultado educativo” (Spodek & Brown, *in* Oliveira-Formosinho, org., 1998, p. 15), ou seja, uma “gramática que cria uma estrutura conceptual e prática, um contexto de experiência e comunicação com a experiência, de acção e sua reflexão. E tal como a gramática ele permite, quer a prosa, quer a poesia, e mais que isso permite várias prosas e várias poesias...” (Formosinho, 2001, p. 109).

Deste modo, o modelo curricular assume simultaneamente dois referenciais: um teórico, que conceptualiza a criança e o seu processo educativo; e outro prático, que pensa a acção nos seus diferentes tempos (planificação, desenvolvimento e

reflexão/avaliação). As teorias explicativas dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças e os juízos de valor sobre os conhecimentos mais importantes a serem adquiridos são os seus pontos de partida. A investigação sobre os modelos pedagógicos pode assim ser realizada a partir de diversas frentes: fundamentos teóricos, políticas administrativas, conteúdos curriculares e metodologias para o processo de ensino-aprendizagem .

Se considerarmos que a prática educativa sistematizada tem sempre inerente a ela um qualquer modelo curricular, na perspectiva de Monge (1992, citado por Serra, 2004) podemos distinguir dois tipos de modelos: uns, elaborados a partir da prática, com fundamentos pedagógicos; outros, construídos a partir da aplicação da teoria à prática, fundamentados nas teorias psicológicas do desenvolvimento.

De acordo com os modelos construtivistas elaborados a partir da prática, conotados com os movimentos da Escola Nova e Escola Moderna, é realçada a importância da criança como ser “activo, construtor da sua aprendizagem através do jogo, da manipulação directa, da exercitação sensorial, do interesse, do princípio da globalização, do valor instrumental do conhecimento e da importância da organização de experiências através de projectos e técnicas de organização cooperativa” (Serra, 2004, pp. 40, 41).

Na perspectiva dos modelos construídos a partir da aplicação da teoria à prática, emergem essencialmente três modelos – o maturacionista, o comportamentalista e o cognitivista – os quais consideram “as teorias que, face à relação sujeito/objecto do conhecimento, assumem posturas diferentes que se traduzem em diversos princípios orientadores, com repercussão ao nível dos objectivos educacionais, estratégias de ensino e actuações educativas” (Serra, 2004, p. 41). O modelo maturacionista traduz-se em currículos centrados na criança e fundamenta-se nas teorias da psicologia dinâmica; o modelo comportamentalista traduz-se em programas estruturados para a aquisição de

conhecimentos académicos e baseia-se nas teorias behavioristas; o modelo cognitivista valoriza o desenvolvimento cognitivo (conhecimento físico, social e lógico-matemático), de acordo com os estádios de desenvolvimento da criança, fundamentando-se precisamente nas teorias do desenvolvimento cognitivo propostas por Piaget.

Também Vygotsky (1978, citado por Serra, 2004) influenciou os currículos na educação pré-escolar, através da valorização da experiência social, ao ter em conta uma *zona de desenvolvimento proximal*, isto é, a relação que existe entre o nível de desenvolvimento actual, de acordo com a resolução de problemas pela criança sem a ajuda de outros mais experientes, e o nível *potencial* de desenvolvimento, na resolução de problemas em colaboração com outros mais experientes.

Das ideias apresentadas decorre a constatação de uma inequívoca complexidade inerente ao processo do desenvolvimento curricular. Este, deve basear-se numa filosofia educativa coerente e abrangente, tendo em conta três ordens de factores: o conhecimento sobre a forma como a aprendizagem e o desenvolvimento se processam; os conhecimentos adquiridos no decorrer das práticas com as crianças; e ainda, a articulação contínua com o corpo de dados provenientes da investigação sobre, precisamente, a aprendizagem e o desenvolvimento. Assim, uma teoria pode permitir diferentes operacionalizações, ou seja, diversos modelos curriculares.

Segundo Spodek e Brown (*in* Oliveira-Formosinho, org., 1998), o campo da psicologia do desenvolvimento surgiu por volta de 1890, tendo influenciado as consequentes posições conceptuais dos modelos curriculares posteriores, os quais passaram a apoiar-se em teorias específicas de desenvolvimento e/ou aprendizagem, ao contrário dos modelos anteriores a essa data. Com efeito, os modelos curriculares mais antigos, desenvolvidos nos séculos XVIII e XIX, tendo sido concebidos antes do estudo científico do desenvolvimento humano, baseavam-se em conhecimentos ainda

intuitivos. É importante então realizarmos uma breve abordagem aos primeiros modelos curriculares, numa perspectiva histórica, para melhor conceptualizarmos as questões curriculares de hoje.

Julga-se que a “Escola do Tricô” (*L’ École à Tricoter*) fundada em 1767 (Spodek & Brown, 1998, *in* Formosinho, org., 1998) ou em 1769 (Gomes, 1986) pelo pastor protestante Oberlin (1740-1826), nos Vosges, território situado entre a Alsácia e a Lorena (França) constituiu o primeiro programa educativo destinado às crianças a partir dos dois anos de idade. Sendo ajudado por mulheres do povo, a professora tricotava e instruía directamente as crianças que, sentadas em círculo à sua volta, aprendiam as lições, as quais, segundo Spodek e Brown (*in* Oliveira-Formosinho, org., 1998), consistiam em “exercício físico, jogos e trabalhos manuais, bem como a aprendizagem da história e da Natureza através de imagens” (pp. 15, 16), primeiro no dialecto próprio e depois em francês. As crianças pequeninas conviviam com as mais velhas, as quais aprendiam a tricotar, a fiar e a coser (Gomes, 1986). As *escolas do tricô* confinaram-se a cerca de cinco aldeias da Alsácia até 1826, ano da morte de Oberlin, não tendo tido adoptadas no restante território francês, nem na Europa. Em relação a outras escolas, este modelo curricular teve na sua época um carácter inovador, uma vez que incluía jogos e trabalhos manuais, embora não valorizasse muito a leitura e a escrita. Muitos anos depois, em 1801, a Marquesa de Pastoret fundou em Paris a *salle d’hospitalité*, a qual, de acordo com as suas características, consideramos ser uma instituição tipo *creche* e não propriamente um estabelecimento de educação infantil. As *salles d’ asile* francesas, que posteriormente vieram a ser conhecidas como Escolas Maternais (*Écoles Maternelles*), “só assumiram autêntico significado educativo quando se modelaram sobre as *infant schools* inglesas, organizadas por um antigo operário do industrial e filantropo escocês Robert Owen” (Gomes, 1986, p. 14).

A “Escola Infantil” (*Infant School*) foi fundada por Robert Owen (1771-1858), na Escócia, em 1816. Este industrial e filantropo escocês, era um homem preocupado com as condições de vida e de trabalho dos seus operários, alguns dos quais tinham apenas seis anos. Nesse sentido, registou as suas concepções de reforma social, nomeadamente na obra *A new view of society*, datada de 1812 e, a fim de concretizar as suas ideias, cerca de quatro anos mais tarde, fundou uma grande instituição escolar, junto à sua fábrica de New Lanark, na Escócia. O operário tecelão James Buchanan foi escolhido como o responsável pela classe das crianças mais pequenas. O êxito desta iniciativa chegou ao conhecimento do político escocês Henry Brougham, que decidiu o seu alargamento à cidade de Londres, ainda sob a orientação de James Buchanan, tendo a iniciativa alcançado o mesmo êxito da experiência pioneira.

O papel de Owen foi exemplar, pois deu início a “várias reformas sociais, incluindo a subida da idade mínima para trabalhar para os 10 anos, o fornecimento de bens a preços inferiores aos praticados e melhores condições de habitação para os seus empregados” (Spodek & Brown, *in* Oliveira-Formosinho, org., 1998, p.16). Com o objectivo de formar crianças para a aquisição de bons hábitos, no sentido de estarem preparadas para o novo tipo de sociedade preconizado por Owen nos seus escritos, é fundado o *Instituto para a Formação do Carácter*. Esta escola acolhia crianças e jovens dos três aos vinte anos, distribuídos por três níveis, sendo o primeiro denominado *escola infantil*, destinado às crianças dos três aos seis anos de idade; o segundo, para crianças dos seis aos dez anos e o terceiro para alunos dos dez aos vinte anos, em regime nocturno. As matérias leccionadas compreendiam a leitura e escrita, a aritmética, a música, o canto, a dança, a costura, a geografia, a história e princípios morais básicos, bem como aspectos relacionados com o mundo físico, através de passeios ao exterior. As ideias filosóficas de Owen para a sua “escola infantil” não se baseavam em nenhuma teoria do desenvolvimento, mas preconizaram fundamentos que ainda hoje são aspectos

básicos de alguns modelos curriculares actuais, nomeadamente: “(...) a aprendizagem devia basear-se na razão; (...) a escola devia ser um local de prazer e (...) as crianças não deviam ser fisicamente castigadas ou coagidas a aprender ou a portarem-se correctamente” (Spodek & Brown, *in* Oliveira-Formosinho, org., 1998, p. 17). Embora os escritos de Owen tenham sido conhecidos nos Estados Unidos e na Europa e apesar de terem sido criadas algumas “escolas infantis” nos anos vinte do século XIX, uma década depois verificou-se o seu desaparecimento.

Muito antes da existência de qualquer estudo científico sobre o desenvolvimento infantil, Friederich Froebel (1782-1852) elaborou um programa pioneiro para a época, que continha “uma visão única sobre a natureza da infância, a natureza do conhecimento e os objectivos que a educação devia servir” (Spodek & Brown, *in* Oliveira-Formosinho, org., 1998, p. 17), fundando uma escola em 1873 - o “Jardim-de-Infância” (*Kindergarten*). Froebel valorizava o desenvolvimento natural das crianças, concebendo-as como flores a desabrochar num jardim. Assim, tal como as flores florescem no jardim, também as crianças se desenvolviam naturalmente, se devidamente cuidadas. A Fé, a Natureza e o Indivíduo - trilogia sempre presente na sua concepção de educação – constituíam uma unidade que o pedagogo tentava passar às crianças através do seu programa, tendo em conta um vasto número de experiências lúdicas. De acordo com os autores referidos, Froebel concebeu dez conjuntos de materiais – os “presentes” (*gifts*) – [que] “se destinavam a fazer construções específicas, conforme as orientações do professor” (p.17). As “actividades” (*occupations*) sugeridas por Froebel ainda hoje fazem parte do quotidiano dos nossos jardins de infância, compreendendo: modelagem com barro, dobragem e recorte de papel, enfiamento de contas, desenho, tecelagem e bordado; incluíam ainda jogos, canções maternais, literatura infantil, aritmética e o estudo da natureza (Spodek & Brown, *in* Formosinho, org., 1998; Serra, 2004). As crianças frequentavam o jardim de infância de manhã,

tendo a família um papel importante no programa de Froebel, uma vez que “as mães recebiam formação para aplicarem o programa em casa da parte da tarde” (Spodek & Brown, *in* Oliveira-Formosinho, org., 1998, p. 18). Ao evitar-se a instrução directa, o professor era tido como um “seguidor”, embora exigisse às crianças que realizassem as “actividades” com a utilização dos “presentes”, de forma especificada por ele.

Segundo Gomes (1986) foi a Baronesa de Marenholtz que, após a morte de Froebel, difundiu as suas ideias, realizando viagens e conferências por toda a Europa: Áustria, Bélgica, Espanha, Inglaterra, Itália, Suíça, França, Holanda. A criação de “jardins-de-infância”, segundo os princípios orientadores de Froebel, espalhou-se rapidamente pelos países referidos e também nos Estados Unidos, patrocinados por diversos organismos e instituições de beneficência.

O final do século XIX marca o surgimento da ciência moderna, que incorporou o estudo da criança, evidenciando os aspectos ligados ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, fazem-se sentir as influências da educação progressiva e da teoria psicanalítica nos currículos que então vão emergindo (Spodek & Brown, *in* Formosinho, org., 1998) Vemos surgir assim, o movimento da “Escola Nova”, o qual “aparece associado à ideia da obrigatoriedade escolar, que começou a ser progressivamente valorizada” (Serra, 2004, p. 44).

Neste contexto, são criadas diversas instituições organizadas para a educação de crianças pequenas, nomeadamente: em 1900, as “Casas da Criança” (*Case dei Bambini*) de Maria Montessori (1870-1952); em 1907, a “Escola de l’ Érmitage” de Ovídio Decroly (1872-1932); em 1920, as Escolas de Roger Cousinet (1881-1973); e, em 1925, a “Escola de Bar-sur-Loup” de Celestin Freinet (1897-1966).

Apesar de todas estas escolas-modelo terem contribuído para o desenvolvimento curricular da educação de infância, destacamos o legado deixado por Maria Montessori, tendo em conta a inovação da sua abordagem à educação das crianças pequenas.

Segundo Marques (1999), Maria Montessori desenvolveu o seu modelo curricular recorrendo, sobretudo, “à reflexão que foi fazendo sobre a experiência da Casa da Criança e outras instituições de ensino desenvolvidas sobre a sua influência. A sua influência primeira não foi a psicologia ou a filosofia, mas sim a medicina” (p. 21). Deste modo, a orientação do seu pensamento e acção são traçados tendo em linha de conta o naturalismo e o experimentalismo decorrentes da sua formação médica.

As suas influências foram Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Itard e Seguin (citados por Marques, 1999) mas foi Seguin – o qual desenvolveu um trabalho importante com crianças deficientes – que motivou Maria Montessori a aperfeiçoar e adaptar as suas orientações para as crianças ditas normais das classes regulares. As orientações de Seguin baseavam-se num “ambiente de aprendizagem altamente estruturado”, no “ensino individualizado” e nos “materiais de ensino apropriados” (Marques, 1999, p.21). Montessori acreditava que o conhecimento se baseava nas percepções que as crianças têm do Mundo e, assim, baseou o seu programa no treino dos sentidos, desenvolvendo diversos materiais e actividades com essa finalidade. Ao acreditar que as crianças pequenas influenciavam o seu próprio desenvolvimento, a pedagoga promovia a auto-educação, através da preparação do meio envolvente, respeitando os sucessivos estádios de desenvolvimento (períodos sensíveis), de modo a que as crianças procurassem as experiências necessárias à sua evolução, “no interior de um meio livre que lhes permitia manifestar as suas capacidades de desenvolvimento. Mais tarde, era usada informação mais simbólica” (Spodek & Brown, *in* Oliveira-Formosinho, org., 1998, p. 19). Este modelo curricular continha, além do “treino sensorial, exercícios de vida prática, educação muscular e o ensino de competências académicas básicas” (Spodek & Brown, *in* Oliveira-Formosinho, org., 1998, p. 20), através de um ensino indirecto, embora com sequências rígidas. Não existiam recompensas nem castigos, sendo “a liberdade das crianças temperada pelo seu amor à ordem” (*idem*).

Montessori foi ainda a responsável pela introdução do mobiliário adaptado às crianças pequenas. Apesar de muitos educadores não concordarem com a planificação rígida das actividades sugeridas por Montessori e criticarem a pouca importância dada ao jogo simbólico e à linguagem, não podemos esquecer que foi esta pedagoga que introduziu o respeito que é devido às crianças pequenas pelo facto de serem indivíduos (Serra, 2004). O modelo Montessori, coerente e consistente, manteve-se intacto até às últimas décadas, no decorrer das quais foram introduzidas algumas actividades educativas adicionais em muitos dos seus programas.

O primeiro “Infantário” (*Nursery School*) foi fundado por Margaret McMillan e Rachel McMillan no início do século XX, em 1911, num bairro pobre de Londres, com o objectivo de minimizar as condições insalubres e degradantes em que viviam as crianças e suas famílias. Sendo este objectivo prioritariamente no âmbito da saúde e bem-estar das crianças, segundo Serra (2004), Margaret McMillan “foi uma das primeiras pessoas a dar importância ao valor educativo das famílias” (p. 47). Até à data de 1911, e antes de se mudar para Londres, ela tinha trabalhado na administração escolar em Bradford, dando o seu contributo para a aprovação da legislação “que elevava a idade mínima do trabalho das crianças e lutado para que as escolas fornecessem almoços, banhos e exames médicos às crianças” (Spodek & Brown, *in* Oliveira-Formosinho, org., 1998, p. 20). Já em Londres e em parceria com a sua irmã, funda uma clínica médica para crianças pobres, mas a sua experiência mostra-lhe que o acompanhamento médico não é suficiente para melhorar as condições de vida das crianças, uma vez que, de volta a lares insalubres, as crianças voltavam a adoecer. Em 1911, abrem um acampamento onde as crianças podiam dormir ao ar livre e pouco tempo depois, abrem o infantário diurno: “Para além de satisfazer as necessidades físicas das crianças, de uma alimentação adequada, exercício, ar livre, higiene e

assistência médica, o infantário oferecia um programa educativo” (Spodek & Brown, *in* Oliveira-Formosinho, org., 1998, p. 20).

O “infantário” de McMillan foi concebido como um quarto de brinquedos, semelhante aos que existiam nas casas das crianças ricas, mas mais ampliado, para poder acolher o grupo de crianças. Continha também um jardim, localizado no centro das instalações e rodeado pelas salas, onde as crianças tinham ao seu alcance “legumes, ervas aromáticas, flores e árvores; tanques, lagos e fontes; carreiros, equipamentos infantis e animais” (Spodek & Brown, *in* Oliveira-Formosinho, org., 1998, p. 21).

O programa educativo do “infantário” era muito completo e valorizava a criatividade, a imaginação, através de uma componente lúdica forte. Embora os materiais de exploração sensorial, semelhantes aos de Seguin ou de Montessori, fossem utilizados, era privilegiado o treino sensorial a partir das experiências do dia-a-dia e também das actividades vivenciadas no jardim. Além das actividades de aprendizagem perceptiva e motora, McMillan foi mais longe que Seguin e Montessori, pois “incentivava muitas actividades de auto-expressão, incluindo trabalhos manuais, trabalho com barro, construções com blocos e jogos dramáticos. As histórias, as canções e os debates eram igualmente importantes (...). O papel da professora era o de uma ama” (Spodek, 1973, citado por Spodek & Brown, *in* Oliveira-Formosinho, org., 1998, p. 21).

O “infantário” de McMillan tornou-se mundialmente famoso, tendo sido criadas instituições do género um pouco por todo o mundo, até cerca de 1930. Segundo Curtis (1986, citado por Seixas, 2002), Margaret McMillan estava muito avançada para o seu tempo, no sentido em que percebeu que o amor e a segurança são vitais para o processo global do desenvolvimento das crianças. Práticas educativas ligadas à “intervenção precoce, envolvimento parental nas actividades do jardim-de-infância, assim como uma certa continuidade e progressão curricular” (Seixas, 2002, p. 48), são alguns contributos ainda presentes nas práticas pré-escolares actuais.

3.4. Modelos curriculares actuais para a educação de infância em Portugal

De acordo com Spodek e Brown (*in* Oliveira-Formosinho, org., 1998) o desenvolvimento dos modelos curriculares para a educação de infância constitui uma campo de investigação que, tal como outras áreas do conhecimento, tem atravessado fases distintas, ao longo dos tempos. Numa primeira fase, surgiram os modelos que se baseavam na “visão intuitiva da natureza da infância e das crianças [bem como] em pressupostos explícitos sobre a natureza do conhecimento e de como o conhecimento podia ser adquirido pelas crianças” (p. 42); são exemplos os modelos curriculares de Owen (1857, *in* Oliveira-Formosinho, org., 1998) e Froebel (s/d, *in* Marques, 1998). Na segunda fase já se faz sentir “a influência do conhecimento científico do desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação de infância” (Spodek & Brown, *in* Formosinho, org., 1998, p. 42), tal como no modelo curricular de Montessori (1964, *in* Marques, 1998) ou McMillan (1919, *in* Marques, 1998). Na terceira fase, dá-se ênfase às “variações planificadas, em que uma série de diferentes modelos de programas [nos anos 60 e 70] foi concebida com base em pressupostos diferentes acerca da natureza da aprendizagem e do desenvolvimento e em visões diferentes sobre que tipo de conhecimento é mais útil para as crianças” (Spodek & Brown, *in* Formosinho, org., 1998, p. 42). Na actualidade, estamos a viver ainda a quarta fase, em que não estão a ser desenvolvidos novos modelos curriculares. Os educadores, multi-influenciados, parecem não ter a preocupação de seguir um determinado modelo, de forma coerente e consistente, preferindo adoptar práticas ecléticas, que funcionam de forma articulada, independentemente da preocupação em se identificarem com este ou aquele modelo.

A investigação sobre os modelos curriculares para a educação de infância foi quase inexistente até cerca de 1960 e, actualmente, “parece provável que o desenvolvimento curricular prossiga no campo da educação de infância, servindo mais

para reformar os modelos e as práticas curriculares existentes do que para substituí-las. É difícil, neste momento, determinar com exactidão em que consistirão essas reformas” (Spodek & Brown, *in* Oliveira-Formosinho, org., 1998, p. 40).

Em Portugal, as Ciências da Educação surgiram apenas na década de 80, com todas as consequências inerentes à investigação educacional que daí advêm. A investigação no âmbito da educação pré-escolar foi muito reduzida até essa data e, neste sentido, o domínio do desenvolvimento curricular na educação de infância ainda constitui um corpo de conhecimentos pouco consistente, sendo deste modo um terreno ainda fértil. De acordo com Bairrão e outros (1997) as práticas educativas nos jardins de infância portugueses são um *pot-pourri*, uma espécie de “mistura de várias práticas sem a existência de linhas condutoras bem diferenciadas, o que origina, a maior parte das vezes, uma não consciência dos referentes teóricos que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica” (p. 16). Por outro lado, se tomarmos em linha de conta as diferentes fases de desenvolvimento profissional dos educadores, esses referentes teóricos implícitos às suas práticas poderão eventualmente sofrer transformações ao longo do seu percurso profissional (Katz, 1974).

Tendo em conta o *pot-pourri* das práticas de educação pré-escolar em Portugal, consideramos que conhecer as características dos modelos curriculares actuais que surgem com mais frequência nos jardins de infância portugueses, é um passo importante a dar, no âmbito da investigação sobre o desenvolvimento curricular.

De acordo com Serra (2004), os modelos curriculares mais frequentes são a “Pedagogia de Projecto”, o “Movimento da Escola Moderna”, o “Método João de Deus”, o “Currículo High Scope” e as primeiras abordagens no âmbito da Educação Experiencial” (Formação Inicial de Educadores de Infância da Universidade de Aveiro e projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias). Acrescentaremos ainda o modelo curricular de Reggio Emilia, tendo em conta a valorização concedida à educação

artística e ao envolvimento parental e comunitário, patente nos seus fundamentos e práticas, bem como a sua crescente divulgação no nosso país.

Antes de procedermos à sistematização destes modelos, é importante realçar uma referência histórica no campo curricular para a educação de infância em Portugal, considerada a primeira abordagem à construção de um currículo específico para a educação dita “infantil”. Segundo Gomes (1986, pp. 133-141) o projecto de José A. Coelho, contempla orientações pormenorizadas para a “escola infantil”, na sua monumental obra em quatro volumes intitulada *Princípios de Pedagogia*, principalmente no tomo IV. Uma vez que “o valor pedagógico da escola infantil reside fundamentalmente nas suas virtualidades para desenvolver a dimensão social da criança” (Gomes, 1986, p. 140), o “pedagogo” Augusto Coelho valorizava a “educação física” a “educação moral”, a “educação intelectual” e a “educação tecnológica e estética”, através do desenvolvimento de “operações técnicas” (as actividades), visando a aquisição de determinados conhecimentos definidos *à priori*. Segundo Coelho (1893, citado por Gomes, 1986, p. 151), o ensino infantil deve ser “alegre, fácil e doce”, em articulação com a vida familiar.

O Método João de Deus tem uma longa tradição histórica no campo da educação de infância em Portugal. De acordo com Gomes (1986, p. 155), quando a instrução primária foi considerada pelos homens da Revolução Liberal de 1820 como “um factor decisivo para a regeneração da Pátria e para a propagação da ideologia liberal” e quando, como consequência, a Carta Institucional de 1826 decretou “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, as questões ligadas aos “métodos de ensino” começaram a fazer parte dos discursos pedagógicos, quer académicos, quer oficiais.

A expressão “todos os cidadãos”, na segunda metade do século, significava dizer que a população portuguesa compunha-se de cerca de quatro milhões e meio de habitantes, acrescentando João de Deus na sua *Cartilha Maternal e Apostolado* (1881)

que, desses quatro milhões e meio de habitantes, quatro milhões e um quarto seriam analfabetos. Assim, existiam na época duas grandes preocupações: uma, objectivava o alargamento da instrução primária ao maior número possível de habitantes; a outra, visava o tipo de metodologia mais eficaz para atingir esse tão grande propósito.

Neste contexto, são publicados em Portugal diversos “livrinhos para ensinar a ler” (Gomes, 1986, p. 156), cada um dos quais procurando apresentar o melhor “método”. Destacamos o “Método de Ensino Mútuo” de João Crisóstomo de Couto e Melo, o “Método Repentino” ou “Método Português” de António Feliciano de Castilho e a “Cartilha Maternal” ou “Arte de Leitura” de João de Deus. A Cartilha Maternal, publicada em 1877 por João de Deus, ainda é a metodologia de iniciação precoce à leitura e à escrita usada nos Jardins-Escola, desde o século XIX até aos nossos dias.

O Método João de Deus, sendo um modelo caracterizado por uma prática programada e orientada no sentido das aprendizagens formais, assume-se como altamente estruturado para a aprendizagem precoce da leitura, escrita e cálculo. As educadoras de infância que exercem funções nos jardins-escola são formadas nas Escolas de Formação estruturadas de acordo com o método João de Deus, através de um plano de estudos muito próprio, que lhes permite pôr o método em prática.

A Pedagogia de Projecto foi amplamente divulgada em Portugal junto dos educadores de infância, principalmente a partir da década de 80, através de acções de formação organizadas pela Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE), Direcções Regionais de Educação (DRE) e também nos Centros de Formação de Professores.

Na acepção comum do termo “projecto”, este poderá significar a antevisão de algo que queremos que venha a acontecer, ou ainda o lançamento de qualquer coisa para o futuro - um “projectil” – tendo em conta a sua origem na palavra latina “projectu” (que quer dizer “lançado”) e a sua relação com o verbo latino “projectare” (que significa “lançar para diante”). Neste sentido e de acordo com Silva (1998) estamos a falar de um

“esboço de uma visão do futuro”, tendo em conta a previsão de um processo que tem várias referências a considerar: o “*porquê*”, tomado como “um ponto de partida, uma situação que se pretende modificar, um problema que é necessário resolver, uma intenção, uma curiosidade ou um desejo de realizar qualquer coisa que se traduz na decisão de desencadear um processo”, ou seja, a “razão de existir” do projecto; “*para quê*”, no sentido da “antecipação de um ponto de chegada que significa ter uma ideia do que se quer modificar na situação, das formas de encontrar resposta ao problema, de onde nos levará a realização da intenção ou o desejo”, ou seja, o “sentido” do desenvolvimento do projecto; e ainda “*como*”, traduzido na “previsão do processo para se chegar onde se pretende” (pp. 91-93).

Assim, o projecto está associado à construção de estratégias de vida pessoal e social, pela reflexão dialéctica em torno das condições de existência dos educandos. Esta é a mensagem do primeiro movimento filosófico-educacional constituído no início do século XX como reacção à pedagogia tradicional, tendo em conta as ideias de Dewey, expressas na obra *Schools of Tomorrow* (1915). Um seu discípulo, William Kilpatrick, escreve em 1918 um artigo intitulado *The Project Method* e introduz os fundamentos da Metodologia de Projecto, segundo a qual são as próprias crianças que projectam a sua actividade na escola.

Ao longo do século XX, estas ideias progressistas desenvolveram-se e deram origem a três movimentos educacionais: a Pedagogia do Trabalho (Ferrière, 1922, *in* Marques, 1998; Freinet, 1976), através da qual a criança é integrada no seu meio, reflectindo sobre ele, utilizando o texto livre, o jornal escolar e a oficina; a Pedagogia de Grupo (Dewey, 1938; Cousinet, 1959), segundo a qual o grupo funciona como um lugar de educação moral e social, tendo em conta a orientação dos sentimentos de competição ou de solidariedade surgidos de forma espontânea e pontual no grupo; as Pedagogias Libertárias (pedagogias da não-directividade) depositam toda a sua confiança na

natureza da criança, deixando-a desenvolver-se num clima de (quase) total liberdade. Tanto a Pedagogia do Trabalho como a Pedagogia de Grupo deram um contributo válido para a constituição teórica da Pedagogia de Projecto, mas as Pedagogias Libertárias foram sistematicamente indicadas como demasiado controversas, sendo acusadas de destruir a eficácia da escola, através do movimento iniciado por Trucker – a Administração por Objectivos – que valorizava a racionalidade técnica e a eficácia da administração escolar. Em Portugal, o movimento é introduzido em 1973, através das “taxonomias” de Benjamim Bloom (*in* Marques, 1998), a Pedagogia por Objectivos, a qual parecia agradar tanto à administração escolar como aos professores; contudo, os alunos defendiam as pedagogias não-directivas. Neste contexto, foi necessário encontrar um ponto intermédio, que equilibrasse as expectativas e necessidades dos alunos com o poder institucional dos professores. Esse equilíbrio surgiu com as teorias do Contrato Pedagógico (Filoux, 1974; Postic, 1986; *in* Jonnaert, & Borght, 2002), na base do qual os alunos e os professores negociariam um projecto de trabalho a desenvolver. A Pedagogia de Projecto justifica-se assim, pela conjugação de dois esforços: a descentração do professor e a consequente centração no aluno, bem como pela natureza do próprio processo de aquisição e construção de conhecimentos. No âmbito da educação pré-escolar, segundo Katz e Chard (1997), o Projecto é entendido como

um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. O trabalho de projecto poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico. Ao contrário da brincadeira espontânea, os projectos envolvem as crianças num planeamento avançado e em várias actividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas. (...) pode ser levado a cabo quer individualmente, quer em grupo, quer por toda a classe (pp. 3-4).

Esta abordagem é considerada uma pedagogia aberta e flexível, que parte de problemas concretos relacionados com a vida das crianças e com as dinâmicas do jardim de infância. É uma negociação entre educador(a) e crianças, expressando

vontades explícitas em querer aprender mais sobre qualquer tópico que lhes tenha despertado o interesse.

Na utilização da Pedagogia de Projecto é necessário planificar, contudo, o “projecto” não pode confundir-se com “plano”, embora o “plano” esteja implícito em qualquer “projecto”. Segundo Castoriadis (1975, citado por Silva, 1998), “o projecto é uma intenção de transformação do real (...). O plano corresponde a um momento técnico dessa actividade quando condições, objectivos e meios podem ser determinados com exactidão (...). O plano é apenas uma visão fragmentária e provisória do projecto” (p.93). De acordo com Serra (2004), a especificidade de cada projecto é caracterizada “pela situação, pelo tempo e por um determinado espaço em que ocorre” (p. 52), sendo o empenho do grupo, o que dá significado ao projecto. Também segundo Vasconcelos (1993, citado por Silva, 1998) “falar de pedagogia de projecto em jardim de infância (...), é falar numa abordagem pedagógica centrada em problemas” (p. 125). Tendo em conta que as dinâmicas sociais de um grupo num jardim de infância são diferentes das de outro grupo noutra jardim de infância, cada projecto educativo é único e irrepitível, pelo seu carácter pessoal e emocional.

Outro modelo curricular com amplas raízes em Portugal é o Movimento da Escola Moderna (MEM), que surgiu no nosso país em 1966, decorrendo da fusão de três práticas pedagógicas convergentes:

a concepção de um município escolar, numa escola primária de Évora, a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio, em 1963/64; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Hellen Keller apoiada nas técnicas Freinet; a organização, por Rui Grácio, dos Cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores, entre 1963 e 1966 (Niza, *in* Oliveira-Formosinho, org., 1998, p. 139).

Em 1966 é fundado o Movimento da Escola Moderna, por transformação do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica constituído no Sindicato. Embora nesse

mesmo ano, o MEM se tenha ligado à Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna relacionados com a Pedagogia de Freinet, a pouco e pouco o modelo português foi ganhando uma originalidade teórica, pautada pela esforço epistemológico-didático dos professores portugueses. Estes, ao longo de mais de vinte e cinco anos têm vindo a organizar-se num “movimento de autoformação cooperada de docentes (nos vários graus de ensino) cujas práticas educativas constituem ensaios estratégicos e metodológicos sustentados por uma reflexão teórica permanente” (Niza, *in* Oliveira-Formosinho, org., 1998, p. 140).

Segundo o mesmo autor, o modelo partiu de uma concepção empírica da aprendizagem assente no binómio tentativa e erro (tacteamento experimental de Freinet) e evoluiu para uma perspectiva de “desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha instrucional de Vigotsky e de Bruner” (Niza, *in* Oliveira-Formosinho, org., 1998, p. 139). Também a acção pedagógica, que inicialmente enfatizava a área das expressões, passou a valorizar a comunicação e a troca de informações. Através da interacção entre pares e da instituição de regras mediadas pelo conselho de turma (organização participada) as crianças apropriam-se do funcionamento de um sistema de treino democrático.

Os educadores e professores organizam-se em grupos formativos que compõem uma rede de núcleos regionais. Cada núcleo reúne-se durante um sábado mensal para apresentação e descrição de práticas pedagógicas e reflexão sobre temas do sistema educativo, num Encontro Nacional e, ainda, num Congresso Anual. Todas estas reuniões (de carácter estrito ou alargado) estão abertas a todos os profissionais de educação, constituindo-se como formação contínua.

As características próprias deste modelo têm a ver com a organização das classes, do espaço e do processo de ensino-aprendizagem. Em relação à organização das

classes, privilegiam-se os grupos heterogéneos, tendo em conta vários níveis etários e diferentes meios socioculturais, no sentido de fomentar o respeito pelas diferenças e a entreatajuda. Na organização dos espaços são integradas seis áreas básicas de actividade, que se distribuem à volta de uma área central polivalente, sendo elas a biblioteca e documentação, a oficina de escrita e reprodução, o espaço de laboratório e experiências, o espaço de carpintaria, o espaço de actividades plásticas e expressão artística e o espaço dos jogos, brinquedos e *faz-de-conta*. O dia desenrola-se ao longo de nove momentos distintos: acolhimento, actividades e projectos, refeição da manhã, comunicações, almoço, recreio, actividades colectivas e avaliação. As visitas de estudo e os contactos com a comunidade decorrem durante meio dia por semana. Nos chamados “conselhos de balanço”, as crianças são convidadas a planificar e a avaliar, com carácter diário, semanal e periódico.

Neste modelo, os(as) educadores(as) assumem-se como auditores activos, promovendo a organização participada e a livre expressão, incentivando o espírito crítico nas crianças, de acordo com os princípios cívicos e morais da democracia. Na perspectiva de Niza (*in* Oliveira-Formosinho, org., 1998) as finalidades formativas do MEM são: “1. a iniciação às práticas democráticas; 2. a reinstituição dos valores e das significações sociais; 3. a reconstrução cooperada da Cultura” (p. 141). Ainda segundo o mesmo autor, destas finalidades decorrem sete princípios estruturadores da acção educativa:

1. *Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação.* (...)
2. *A actividade escolar, enquanto contrato social e educativo, explicitar-se-á através da negociação progressiva dos processos de trabalho.* (...)
3. *A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação.* (...)
4. *Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano.* (...)
5. *A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos.* (...)
6. *As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha de saberes e das formas de interacção com a comunidade.* (...)

7. *Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “actores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos* (pp. 141-144).

O envolvimento e a implicação das famílias e da comunidade são os pontos fortes deste modelo que, de acordo com Niza (*in* Oliveira-Formosinho, org., 1998), servem “quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve” (p. 156).

Outro modelo curricular para a educação de infância digno de referência é o Currículo *High-Scope*. Situando-se numa perspectiva desenvolvimentista, surge na década de 60, no Michigan, através do trabalho dinamizado pelo psicólogo David Weikart, tendo como ponto de partida os trabalhos que realizou com crianças com necessidades educativas especiais. Sentindo-se motivado para desenvolver um programa de educação pré-escolar que preparasse as crianças para a escola primária, privilegiou o desenvolvimento cognitivo destas, desvalorizando a corrente behaviorista. Assim, em 1962, nasce o “Ypsilanti Perry Pre-School Project” que, segundo Oliveira-Formosinho (*in* Oliveira-Formosinho, org., 1998) “representa a primeira pedra do que é hoje o currículo *High-Scope*” (p. 56). Destaca ainda a autora que, nos nossos dias, o Currículo High-Scope está bem diferente do projecto inicial, uma vez que esta perspectiva se foi desenvolvendo e expandindo até à década de 90, ao longo de quatro fases:

- 1ª. Fase - “Educação compensatória”;
- 2ª. Fase - “Tarefas piagetianas/tarefas de aceleração”;
- 3ª. Fase - “As experiências-chave: da aceleração à construção”;
- 4ª. Fase: “A criança como motor da aprendizagem no diálogo” (*idem*, pp.57-69).

Segundo Oliveira-Formosinho (1998), o Currículo *High-Scope* mantém-se actualmente ainda nesta quarta fase.

Este currículo tem na sua base a influência da teoria cognitivo-desenvolvimentista, defendida por Piaget, Kolberg, Flavell, White, Elkind, Hunt e Siegel. O pressuposto principal é o de que a criança aprende fazendo e porque quer aprender, desenvolvendo-se num processo contínuo. Nesse sentido, a função do educador é a de incentivar essa aprendizagem em acção, partindo do princípio de que aquela experiência promoverá o desenvolvimento cognitivo das crianças, de uma forma sequencial, no sentido crescente da sua complexidade conceptual, a partir de interacções com o meio físico e social, tendo ainda em conta que a preocupação central da acção educativa é a promoção da autonomia das crianças.

Para a consecução desta finalidade basilar, o Perfil de Implementação do Projecto (PIP) organiza-se em quatro secções: “o ambiente físico”, a “rotina diária”, a “interacção adulto-criança” e a “interacção adulto-adulto” (Oliveira-Formosinho, *in* Oliveira-Formosinho, org., 1998, p. 66). O ambiente físico é caracterizado por áreas diferenciadas de actividade, destinadas a diferentes aprendizagens. A rotina diária destina-se à organização de um dia de “trabalho”, durante o qual cada uma das crianças terá oportunidade de negociar com o(a) educador(a) o que pretende fazer, em situações de jogo com os outros (ou sozinha), tendo em conta as potencialidades educativas presentes nos ambientes diferenciados que tem ao seu dispor. A rotina estável favorece uma adequada gestão do tempo, cumprindo a finalidade da promoção da autonomia, uma vez que a criança, ao conhecer a sequência dos acontecimentos, organiza-se de forma cada vez mais independente do adulto.

O modelo curricular High-Scope foi testado entre 1987 e 1992 e, segundo Hohmann, Banet e Weikart (1997) a qualidade do programa é boa, dado que pode potenciar, de forma substancial, “o sucesso do futuro da criança e a qualidade das suas contribuições para a família e a sociedade” (p. 10).

O Modelo Experiencial consiste numa abordagem centrada na criança integrando duas orientações, a cognitivista-desenvolvimental e a sócio-emocional. Assim, pretende-se uma gradual emancipação da criança, feita com base em dois indicadores de qualidade, que são variáveis: o “bem-estar emocional” e o “envolvimento ou implicação”. Segundo Laevers (citada por Serra, 2004),

a pessoa que está implicada em algo encontra-se num estado especial, caracterizado pela concentração, experiência intensa e motivação intrínseca. É, ainda, percorrida por um fluxo de energia e um alto nível de satisfação pessoal relacionada com o percurso exploratório relativo à actividade em que está envolvida. Assim, uma pessoa está totalmente implicada quando opera no mais alto nível das suas capacidades (p. 61).

Segundo a mesma autora, a abordagem experimental, nas suas vertentes teórica e prática, deu origem a vários conceitos e a instrumentos de apoio à avaliação e intervenção educativa, os quais foram integrados em projectos de investigação, entre eles o Projecto Effective Early Learning (EEL) em Maio de 1993, alargado posteriormente a Portugal e outros países. Na realidade portuguesa, a adopção do projecto experiencial surgiu através da Associação Criança e do Departamento da Educação Básica, no âmbito do processo que apoiou o desenvolvimento profissional sustentado, designado por Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP).

Segundo Formosinho e Formosinho (2000) na estratégia de intervenção da Associação Criança são utilizados diversos instrumentos pedagógicos, como o projecto DQP e ainda outros desenvolvidos pela Associação Criança, em conjugação com as Orientações Curriculares e com os modelos curriculares adoptados como referência: High-Scope, Movimento da Escola Moderna, *Reggio Emilia* e Trabalho de Projecto.

De acordo com Gaspar (citado por Serra, 2004) os modelos curriculares mais utilizados na educação de infância em Portugal “sofrem as influências das teorias sociomaturacionistas e cognitivo-desenvolvimentistas e (...) poderão enquadrar[-se] na

categoria de currículos centrados na criança” (p. 62). Exceptua-se desta consideração o modelo João de Deus, devido a alguns pontos de contacto com as teorias comportamentalistas. Na mesma linha de pensamento Oliveira-Formosinho (1998, citada por Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2000) destaca que os modelos referidos anteriormente (à excepção do modelo João de Deus) são compatíveis com as Orientações Curriculares definidas pelo Governo, mas mais explícitos. Neste sentido “(o modelo curricular) dispõe de uma teoria e uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem e desenvolvimento e de uma consequente teoria da avaliação educacional” (p. 55). Daí que a autora considere que este modelo propõe umas orientações mais gerais e outras mais específicas, no que se refere à prática educacional. Salienta ainda que

Se no âmbito teórico se definem as grandes finalidades educacionais e seus consequentes objectivos ao nível do processo de ensino-aprendizagem, no âmbito da prática explicitam-se orientações sobre o contexto educativo nas suas várias dimensões. (...) O modelo curricular é assim, simultaneamente, um referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e um referencial prático para pensar antes-da-acção, na-acção e sobre-a-acção (p. 55).

3.4.1. O Modelo Curricular *Reggio Emilia*

O modelo surgiu em 1945, ano marcado pelo fim da Segunda Guerra Mundial, em Villa Cella (perto de Reggio Emilia). As características principais deste modelo são o envolvimento da comunidade e das famílias nas equipas educativas das creches e jardins de infância, com uma forte componente de trabalho voluntário e ainda a incidência em todas as formas de expressão simbólica da criança pequena, através da exaustiva exploração de todas as linguagens expressivas e artísticas (Lino, *in* Oliveira-Formosinho, org., 1998).

Unidos por um forte sentido de entreajuda e de solidariedade, os habitantes de Reggio Emilia idealizaram uma escola diferente, na qual as crianças teriam a possibilidade de se desenvolverem plena e integralmente, visando um futuro melhor: a primeira escola para a educação de infância surge neste contexto altamente motivador. Com a colaboração dos pais, várias escolas vão surgindo na região.

O impulso do modelo dá-se com a deslocação da jornalista romana Loris Malaguzzi a Reggio Emilia, com o objectivo de fazer uma reportagem sobre a criação dessas escolas inovadoras. Ao ser contagiada pelo espírito empreendedor das famílias, membros da comunidade e professores e com a nova concepção de trabalho educativo em desenvolvimento nas escolas, envolve-se fortemente no processo e dá início a um trabalho de equipa, na posição de líder. Malaguzzi volta a Roma para fazer algumas formações no âmbito da educação de infância e volta a Reggio Emilia para continuar o seu trabalho.

Tendo em conta os variados problemas das crianças acolhidas – dificuldades de comunicação pela utilização de diferentes dialectos, pobreza e má-nutrição, entre outros – começa a desenhar-se uma intenção pedagógica que integre as experiências de cada um de forma positiva. Deste modo, todos aprendem juntos, em equipa, com o sentido comum de promover uma educação de qualidade.

Em 1963 surge a primeira escola municipal subsidiada pela Câmara de Reggio Emilia, hoje designada por XXV de Abril, rompendo-se o monopólio das instituições privadas em relação à educação de infância. A partir desta data declara-se aberto um processo de expansão do modelo Reggio Emilia e, tendo em conta a necessidade de mostrar o trabalho desenvolvido, surge a ideia de transportar a escola (professores, crianças, instrumentos de trabalho) para a cidade.

De acordo com Lino (*in* Oliveira-Formosinho, org., 1998) o modelo “tem vindo a evoluir com uma filosofia educativa, currículo, pedagogia, organização da escola e

estrutura do ambiente físico que o tornam único em todo o mundo” (p. 96). Desde a criação da primeira escola sofreu diversas influências. Efectivamente, na década de 60, a partir do debate sobre o papel da escola enquanto serviço social, as referências teóricas evidenciam autores como “Dewey, Wallon, Claparède, Decroly, Vygotsky, Erikson, Bronfenbrenner, Freinet, Dalton, Agazzi, Ferrière e Montessori” (Lino, *in* Formosinho, org., 1998, p. 97). Na década de 70, surgem ainda outras referências como “Wilfred Carr, David Shaffer, Keneth Kaye, Jerome Kagan, Howard Gardner, Serge Moscovici, Charles Morris, Gregory Bateson, Heinz Von Foester, Francisco Varela e Gianni Rodari” (idem). Inicia-se, deste modo, uma fase experimental, influenciada também por Piaget.

No referido modelo, o conflito e o reconhecimento das diferenças são utilizados nas relações interpessoais através das várias fases: oposição, negociação, ouvir o ponto de vista do outro e reformular as premissas iniciais, assentes nas relações, nas interações e na cooperação (Lino, *in* Formosinho, org., 1998). Deste modo, as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a utilizarem os mais diversos meios expressivos para o representarem: palavras, música, colagem, jogo dramático, pintura, modelagem, movimento, desenho, dança. Assim, em Reggio Emilia, a arte está naturalmente integrada no currículo, na forma de linguagens expressivas e comunicativas.

Apesar do sucesso do modelo curricular *Reggio Emilia* ser conhecido em Portugal há vários anos, a maior parte da bibliografia acessível está editada noutras línguas. Também não temos conhecimento de jardins de infância onde estas orientações estejam a ser seguidas como opção curricular básica. Contudo, tendo em conta as suas pedras basilares – a valorização das diferentes linguagens expressivas e artísticas e a articulação com as famílias e a comunidade - o currículo *Reggio Emilia* poderia ser enquadrado na realidade portuguesa, pondo efectivamente em prática o discurso pedagógico oficial, que valoriza tanto ambas as orientações.

Já em 1992, Cruz salientava a importância fundamental de uma adequada articulação com as famílias e a comunidade:

desenvolvendo a intervenção das famílias na educação da infância torna[-se] possível aumentar a sua autoconfiança e a sua auto-estima. Os pais compreenderão melhor as necessidades das crianças e os educadores aperceber-se-ão de uma forma mais clara do papel da família, reconhecendo o valor das aprendizagens realizadas em casa pelas crianças, através das conversas, do contar das histórias, da televisão ou do brincar (pp. 95, 96).

A partir destas trocas de experiências, é possível acolher as famílias enquanto parceiros efectivos no processo de dinamização do currículo no jardim de infância.

Em relação ao papel das artes na educação também existem inúmeras experiências e esforços, embora recentes, de as integrar, no sentido de minimizar constrangimentos no âmbito das práticas pedagógicas, tendo em conta, precisamente, a integração das artes na educação.

3.5. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Devido à existência de práticas muito diversificadas nas modalidades de apoio à infância em Portugal, sentiu-se a necessidade de encontrar uma referência comum para este nível educativo. Assim, no seguimento da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97), é publicado o Despacho n.º 5520/97, correspondente ao documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), depois de um processo de elaboração amplamente participado por muitos(as) educadores(as) de infância. A sua publicação veio dar “uma maior visibilidade à educação pré-escolar, trazendo uma certa dignificação social do papel dos educadores, enquanto profissionais” (Serra, 2004, p. 69).

No prefácio do documento, Teresa Vasconcelos, na qualidade de Directora do Departamento da Educação Básica e de Coordenadora do Gabinete para a Expansão e

Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, afirma: “o educador é o construtor, *o gestor do currículo* (...). Pretende-se que estas Orientações Curriculares sejam um ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação ao longo da vida” (p. 7). As OCEPE, da autoria de Maria Isabel Silva (Instituto de Inovação Educacional) e do Núcleo de Educação Pré-Escolar, é editado pelo Ministério da Educação, através do Gabinete de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Na sua introdução é explicitado que as Orientações Curriculares constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, destinando-se à organização da componente educativa, embora não constituam um programa,

pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar com as crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos (Silva, 1997, p. 13).

As Orientações Curriculares organizam-se a partir de princípios gerais e fundamentam-se em objectivos pedagógicos expressos na Lei-Quadro (art. 2º. e art. 10º.). No capítulo II do documento, dedicado à Intervenção Educativa, dá-se especial atenção à organização do ambiente educativo, às áreas de conteúdo e à continuidade educativa e define-se que a organização do ambiente educativo deverá contemplar a organização do grupo, do espaço, do tempo, do meio institucional e a relação com os pais e outros parceiros, através de uma abordagem sistémica e ecológica. Relativamente às áreas de conteúdo, são determinadas três áreas: formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo. A continuidade educativa determina o início da educação pré-escolar aos 3 anos, a qual antecede a transição para a escolaridade obrigatória.

No que diz respeito às áreas de conteúdo é evidenciado o carácter transversal da área de Formação Pessoal e Social, ao integrar todas as outras. A área de Expressão e Comunicação engloba diversos domínios - expressões motora, dramática, plástica e musical; linguagem oral e abordagem à escrita; matemática - justificados e especificados de forma diferenciada, embora na prática tenham de ser assumidos como complementares uns dos outros, tendo em conta a globalização das expressões e a articulação dos saberes. A área de Conhecimento do Mundo baseia-se na sensibilização às ciências, aos saberes sociais e ao rigor científico, propondo o aproveitamento de situações de descoberta e de exploração do meio próximo ou distante.

A intencionalidade educativa, existindo em todos os momentos que as crianças vivem no jardim de infância e sendo o suporte de todo o processo educativo, exige que

o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos (Silva, 1997, p. 93).

Neste sentido deverá existir uma avaliação contínua, reflexiva e metacognitiva sobre o processo educativo.

4. Os caminhos da educação artística

Tendo em conta o problema da arte na educação, “os sentimentos e as motivações humanas assumem por vezes formas tão diversificadas e imprevisíveis que se torna difícil acreditar que venha a existir uma teoria que explique a totalidade do processo de ensino/aprendizagem” (Santos, 1982, p. 2). Efectivamente, muitos pedagogos portugueses têm defendido uma concepção de educação que não seja apenas uma simples transmissão de saberes, mas sim um processo que actue sobre a formação total da pessoa, através de uma metodologia heurística. Salienta ainda que,

ao praticar-se uma vida higiénica e saudável, respirando ar puro, dormindo adequadamente e tendo uma alimentação racional, contempla-se a dimensão biológica; o exercício da compreensão, do raciocínio científico, da imaginação e da criatividade, situam-se na dimensão cognitiva; as metodologias de cooperação e de trabalho em grupo poderão ser incluídas numa educação socializadora; e as actividades desportistas satisfarão as necessidades cinéticas (Sousa, 2003a, p. 11).

Para ser adequada, a educação terá de ser também holística, para a pessoa no seu todo, de acordo com a concepção pioneira de Sócrates e defendida por Pitágoras, os quais, de facto, influenciam “as posições platónicas de uma educação voltada para a formação da pessoa no seu todo, objectivada para a sua evolução” (idem). De acordo com as ideias de Platão, esta formação e evolução só poderiam ser efectuadas através da arte, considerada espiritual, do domínio dos deuses e, portanto, transcendente ao homem, o qual só poderia vislumbrar o seu reflexo.

A educação artística não é, pois, uma concepção recente. Sousa (2003a) refere ainda o contributo de Herbert Read nos anos 50 - que provocou inúmeros debates, concepções e práticas - no sentido da inclusão da educação artística nos currículos educacionais, um pouco por todo o mundo. Também em Portugal se verificou um ressurgimento das posições pedagógicas nacionais sobre educação pela arte, tendo sido criado em 1965 um Centro de Investigação Pedagógica na Fundação Calouste Gulbenkian, onde foi desenvolvida uma psicopedagogia da educação artística por um grupo de pedagogos. Estes foram também fundadores da Associação Portuguesa de Educação pela Arte e do Curso de Professores de Educação pela Arte, o qual acabou por ser extinto por despacho ministerial, apesar deste ter sido avaliado positivamente. Segundo Sousa (2003a) teve, então, lugar “um interregno em que os estudos que continuaram a ser desenvolvidos sobre educação pela arte raramente eram tornados públicos” (p. 12).

4.1. As relações entre *Educação e Arte* – Abordagem histórica

Dada a diversidade de contributos de diversos autores no domínio da evolução do conceito de *arte na educação*, não é possível referirmos todos eles. Daí que nesta breve abordagem histórica iremos considerar apenas três concepções diferentes entre si, sugeridas por Sousa (2003a), cronologicamente situadas em períodos históricos muito distantes uns dos outros: a primeira, denominada por *Arte Espiritual e Transcendente*; a segunda, designada por *Arte e Jogo*; e a terceira, a *Educação pela Arte*. Em cada uma delas, é diferente o modo como a Arte foi considerada na Educação, tendo em conta as concepções de alguns autores, nomeadamente, Platão, Schiller e Read (citados por Sousa, 2003a).

Muitos dos princípios orientadores da educação actual estão contidos nas ideias de Platão, assumindo a ideia de educação como capacidade interna e inata, intrínseca à própria pessoa, que é necessário ajudar a desenvolver, num sentido moral de evolução espiritual. No *Livro VII d' A República*, Platão (427–346 a.c.) especifica também a importância da educação da infância, dando especial relevo à liberdade, espontaneidade, não-directividade e ludismo, enquanto metodologias educacionais:

A primeira educação será dada na infância durante o período intermédio que vai do nascimento à educação propriamente dita – tarefa que parece ser a mais difícil de todas. (...) O ensino deve ser ministrado sob uma forma isenta de constrangimento... Porque o homem livre não deve aprender como escravo; com efeito, quando os exercícios são praticados à força, o corpo não se encontra pior por isso, mas as lições que se fazem entrar à força na alma não ficam aí. Não uses da violência na educação das crianças, mas procede de modo que se instruem brincando; poderás assim discernir melhor as tendências de cada uma (citado por Sousa, 2003a, p. 17).

Para Platão, a arte era algo superior ao homem, de nível transcendente mas, apesar de inatingível, o homem tenderia para a arte, que o elevaria no sentido de um estado de êxtase, o qual seria motivado pela contemplação de obras de arte. Também Aristóteles (384 – 322 a.c.) segue esta mesma concepção, embora entenda que a arte é

própria do homem e não dos deuses, através da sua dimensão psicológica. Assim, a contemplação das formas físicas da obra de arte despertariam um sentimento emocional nos seres humanos.

Platão concebe a educação como um esforço do homem em caminhar no sentido da espiritualidade, uma evolução moral, um desenvolvimento espiritual. Considera ainda que o melhor caminho para o desenvolvimento é a arte, como descreve na obra *Fedro*, onde refere que a educação artística, logo desde muito cedo, é a única educação harmoniosa para o corpo e enobrecedora para a alma, “porque ela pode operar na infância durante o sono da razão. E quando a razão surge, a Arte terá preparado o caminho para ela. Então ela será bem vinda, como um amigo cujas feições essenciais têm sido há muito familiares” (citado por Sousa, 2003a, pp. 21, 22). De acordo com o exposto, esta primeira concepção foi designada por *Arte Espiritual e Transcendente*.

A concepção designada por *Arte e Jogo* tem a ver com as reflexões pedagógicas desenvolvidos por Christoph Friedrich Schiller (1759-1805) - médico, historiador, poeta, dramaturgo, publicista e filósofo - sobre a importância da arte na educação. Entre 1789 e 1793 escreve a obra *Cartas sobre a Educação Estética*, referindo, pela primeira vez, a importância de uma educação estética na formação do homem, sugerindo ainda a actividade lúdica como a forma metodológica mais adequada. A sua concepção estética também valoriza a elevação espiritual, embora se posicione na perspectiva do artista, que é o criador da obra de arte, quando procede ao seu estudo. Schiller considera que a obra de arte em si não proporciona quaisquer resultados directos em termos educacionais, sejam eles intelectuais ou morais embora, através da criação, o homem possa evoluir estética, moral e espiritualmente. Seguindo as concepções clássicas, Schiller já concebia a beleza como uma verdade interior que poderia e deveria ser projectada para fora (expressão), atribuindo a toda a forma viva a beleza suprema. Preconizava a actividade lúdica como metodologia educativa, estética e

moral, vendo como convergentes os impulsos lúdico e estético, conforme escreve nas suas *Cartas* (citado por Sousa, 2003a, p. 23):

O ser humano só joga quando realiza o significado total da palavra homem, e só é um ser plenamente humano quando joga (...). A beleza, como forma de consumação da sua humanidade (...), constitui o objecto comum dos impulsos, ou seja, do impulso lúdico (15.^a Carta). O ser humano no seu estado físico apenas sofre o poder da natureza; liberta-se desse poder no estado estético e denomina-o no estado moral (24.^a Carta). O impulso estético para a arte deve desenvolver-se através do jogo (26.^a Carta).

A última concepção sobre as relações entre Educação e Arte (*Educação pela Arte*) tem em conta os trabalhos de Herbert Read (1893-1968) - presidente da UNESCO e da Associação Internacional de Educação pela Arte (INSEA) - sendo marcos referenciais os seus estudos nos campos da filosofia da arte, da história da arte, da sociologia da arte e, sobretudo, da educação pela arte.

Em 1942, Read defende na sua tese de doutoramento - *A Educação pela Arte* - sendo a sua obra mais conhecida, a qual teve repercussões no mundo inteiro. Então, retoma um postulado de Platão: “a arte deve ser a base da educação”, acrescentando que o facto desta ideia “não ter sido seriamente considerada por qualquer dos seus seguidores, sendo apenas Schiller uma excepção, [é] uma das curiosidades da história da filosofia” (Read, 1982, p. 13).

Para o autor, o objectivo geral da educação é o de “encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence. (...) Neste processo, a *educação estética* é fundamental” (Read, 1982, pp. 22, 23). Não se refere ao campo específico do ensino das artes propriamente ditas, mas a algo mais vasto, que ele concebe como *educação estética*, a qual engloba todos os modos de expressão individual: musical, dançada, dramática, plástica, verbal, literária e poética. Esta educação estética vai permitir o desenvolvimento dos “processos

de percepção, imaginação (...) e da expressão” (Read, 1982, p. 24), numa relação harmoniosa do ser humano com o mundo exterior. Como metodologia de uma educação pela arte, propõe a expressão livre, o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação, experienciadas através de três atitudes distintas e que requerem abordagens diferentes. Como destaca Sousa (2003a), a actividade de expressão pessoal, não pode ser ensinada, dado que:

- o indivíduo tem uma necessidade e uma capacidade inata de expressar os seus sentimentos e por vezes de os comunicar aos outros; a actividade de observação, sendo esta quase inteiramente uma faculdade adquirida;
- o indivíduo deseja registar as suas impressões sensíveis, clarificar os seus conhecimentos conceptuais, edificar a sua memória e construir objectos que o auxiliem nas suas actividades práticas; a actividade crítica, que se pode desenvolver;
- o indivíduo reage aos modos de expressão que lhe são ou foram dirigidos e dá uma resposta aos valores do mundo dos factos (p. 26).

No entender de Read (1982, p. 24) a educação apoia o desenvolvimento, “mas à parte a maturação física, o desenvolvimento apenas se manifesta na expressão – signos e símbolos audíveis e visíveis”. Deste modo, o autor define a educação como “o cultivo” de todos os modos de expressão, sendo todos eles processos “que envolvem a arte, porque a arte não passa de boa produção de sons, imagens, movimentos, etc. O objectivo da educação é por isso a criação de artistas – de pessoas eficientes nos vários modos de expressão”.

4.2. Educação e Arte em Portugal

Ao abordarmos a História da Educação em Portugal, a perspectiva da inserção das artes no sistema educativo evidencia os contributos de diversos autores, de acordo com a análise efectuada por Sousa (2003a). Tendo ainda em conta que durante muitos

séculos não existiu uma preocupação relevante em relação ao papel da arte na educação, o autor destaca quatro grandes períodos:

I – As artes na educação

II – Uma educação que inclui a formação estética

III – A educação pela arte

IV – A educação artística

No primeiro período considerado, são conhecidas as ideias de Luís A. Verney de 1746 e de António R. Sanches de 1760. Então, os autores fizeram algumas referências em relação à importância das artes na educação, na tentativa de incluírem disciplinas artísticas nos planos curriculares do sistema escolar. Contudo, é com a proposta de Henrique Nogueira, contida nos seus *Estudos sobre a Reforma em Portugal*, de 1835, visando a inclusão da música vocal e instrumental nas escolas, que esse objectivo ganha alguma visibilidade, sendo concretizado o canto coral nas escolas, pelo Padre Borba e António Joyce. De facto, durante muitos anos e até cerca de 1970, as únicas disciplinas artísticas existentes nos currículos da escolaridade portuguesa, eram o canto coral e o desenho.

Mais tarde, começa a criar corpo uma concepção de educação que inclui a formação estética. Neste âmbito, Sousa (2003a) refere Almeida Garrett, que tanto na sua obra *Da Educação* de 1829, como nos seus discursos proferidos nas cortes, faz referência a uma concepção de educação que inclui a importância de uma abordagem estética, defendendo uma introdução de todas as artes e, posteriormente, um ensino artístico específico, para aperfeiçoamento de uma determinada arte. Para poder concretizar as suas ideias, criou o Conservatório Nacional para a formação de artistas. Outros pensadores, políticos e pedagogos seguem esta perspectiva pedagógica de Garrett, enaltecendo o valor educativo das artes. Foram eles: António Feliciano de Castilho, Antero de Quental, João de Deus, João de Barros, Cardoso Júnior, Leonardo

Coimbra, António Sérgio, Adolfo Lima, Adolfo Coelho, César Porto e Álvaro Viana de Lemos (Sousa, 2003a).

Por volta de 1950 começam a aparecer em Portugal as primeiras ideias sobre educação pela arte, de acordo com as ideias de João dos Santos, Calvet de Magalhães, Alice Gomes, Almada Negreiros, Chiró, João de Freitas Branco, António Pedro, Adriano Gusmão e Cecília Menano, entre outros. Este grupo funda, em 1956, a Associação Portuguesa de Educação pela Arte, idealizando um modelo pedagógico baseado numa educação efectuada *através* das artes, indo além das perspectivas do ensino nas artes e das artes na educação. O objectivo principal é a Educação, considerando as artes como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação integral a todos os níveis: afectivo, cognitivo, social e motor. Foi o único modelo que apontou como seu objectivo a educação afectivo-emocional, propondo como técnica educativa a expressão artística (dos sentimentos, dos afectos, das emoções), pelas artes, através da arte. Outros estudos sobre esta perspectiva da educação pela arte foram desenvolvidos a partir de 1965, no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Gulbenkian, por Rui Grácio, Breda Simões, Bernard da Costa, Arquimedes Santos e outros pedagogos. Deve-se precisamente a Arquimedes Santos a criação de uma área de estudos interdisciplinares – a psicopedagogia da expressão artística (Sousa, 2003a).

Em 1971, sendo Madalena Perdigão presidente da reforma educativa, é criado o Curso de Professores de Educação pela Arte, no Conservatório Nacional, tendo como professores Arquimedes Santos, Wanda Ribeiro, Graziela Cintra, Freitas Branco, José Sasportes, Fernando D'Orey, Raquel Simões, Maria de Lurdes Martins, Helena Cidade, João Mota e outros. A influência exercida por estes pedagogos e pelos alunos formados por este curso começou a fazer-se sentir no sistema escolar geral, logo a seguir à Revolução de 25 de Abril, com a inserção nos programas da escolaridade primária da

área de movimento, música e drama. Evidenciamos que, apesar do sucesso alcançado por esta iniciativa, em 1980, o ministro Vitor Crespo suspende a Escola de Educação pela Arte, sendo extinta três anos depois.

Ainda em 1978, o *Projecto de Plano Nacional de Educação Artística* define oficialmente a “Educação pela Arte” e a “Educação para a Arte”, tendo a “Educação pela Arte” a ver com o desenvolvimento da expressão artística e visando a “Educação para a Arte” a formação de artistas profissionais, através do ensino artístico.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 30 de Setembro) é oficialmente aceite, pela primeira vez em Portugal, de modo claro e inequívoco, que a Arte é um factor importante na formação integral da pessoa, devendo por isso fazer parte integrante do sistema educativo. Esta Lei determina, por isso, que nos currículos dos níveis Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Superior, Educação Extra-Escolar e Ensino Especial, sejam integradas áreas disciplinares com os objectivos de desenvolver as capacidades de expressão, a imaginação criativa, a actividade lúdica e de promover a Educação Artística e as diferentes formas de Expressão Estética. Também o Decreto-Lei n.º 344, de 2 de Novembro, da Educação Artística, em 1990, define e regulamenta a implementação da Educação Artística no sistema escolar, nas seguintes vertentes: música, dança, teatro, cinema, audiovisual e artes plásticas, em todos os níveis de escolaridade. Em 1993, o Ministério da Educação, a Secretaria de Estado da Juventude e o Clube Português de Artes e Ideias lançam o programa PAIDEIA – Arte nas Escolas, que abrangeu 180 escolas secundárias, até 1997. Em 1998 é aprovado o Parecer n.º 3/98 do Conselho Nacional de Educação, intitulado *Educação Estética, Ensino Artístico e sua Relevância na Educação e na Interiorização dos Saberes* (Sousa, 2003a).

Actualmente, temos a consciência de uma conquista importante sobre conhecimentos relacionados com a psicopedagogia da educação artística, que não

podem deixar de ser consolidados nos fundamentos e práticas em qualquer modelo curricular para a educação de infância.

4.3. Arte, expressão e comunicação

Segundo Cunhal (1996) “a arte é uma expressão do Belo e o artista um seu criador. [Assim, é] impossível abordar problemas da arte sem aflorar, mesmo que de passagem, e à maneira de introdução, um campo de conceitos no qual são talvez mais as perguntas que as respostas” (p. 1).

Tendo em conta este pressuposto e perspectivando uma clarificação conceptual que sirva os propósitos da educação artística, rejeitaremos à partida uma concepção subjectivista, dado que esta, segundo Best (1996), “apresenta um quadro (seriamente ambíguo, mas usualmente aceite de modo inquestionável) autónomo-individualista (...). A confusão fundamental aqui é a de olhar o indivíduo, os seus sentimentos e experiências, como independentes de um contexto cultural” (p. 10). Daí que, compreender o papel da arte na educação implica, deste modo, associar as questões fundamentais da arte na educação com questões *puramente* filosóficas que, no entender do mesmo autor, são “a filosofia do espírito e a linguagem” (p. 11). Assim, ao analisar as características fundamentais da arte, ou seja, o “carácter da arte”, importa relacionar, de forma clara, estas três áreas centrais da filosofia – a filosofia do espírito, a linguagem e a própria filosofia da arte – pelo que, apesar das tentativas de concretizar uma clarificação objectiva do conceito de arte, qualquer esquema de argumentação utilizado não pode ser considerado simples. Esta decisão pode revelar-se um problema, mas um problema maior seria, sem dúvida, correr o risco de dar respostas falsas ou prejudiciais, tal como nos adverte Best (1996), uma vez que “na arte, como em muitas áreas de filosofia, respostas simples são, quase invariavelmente, respostas falsas e algumas vezes não só falsas, mas extremamente prejudiciais do ponto de vista educacional” (p. 11).

A clarificação que pretendemos viabilizar está directamente relacionada com uma concepção contemporânea de arte, obra de arte e artista. Embora não caiba no âmbito desta pesquisa realizar uma análise exaustiva sobre a *filosofia estética*, a *história da arte* ou a *sociologia da cultura artística*, são justificáveis algumas abordagens e intersecções, dado que contribuem para a compreensão de conceitos usualmente utilizados no contexto da educação artística. Por outro lado, sendo a arte um *fenómeno* inerente à natureza humana, esta abordagem provoca um problema conceptual: como o *fenómeno* contempla experiências em processo dinâmico e interactivo entre os diferentes contextos de vida - pessoal, social e cultural – resulta, pois, numa dificuldade acrescida à nossa argumentação.

Precisamos, contudo, de um ponto de partida. Começaremos por algumas definições que, embora parecendo tautológicas, constituem um bom exercício de reflexão: “A arte é tudo aquilo a que os homens chamam arte” (Formaggio, 1973, p. 10). Existem outras definições semelhantes, que apresentaremos como confirmação da densidade do conceito. As próximas citações encontram-se na obra de Frederico Morais (1998): “A arte é o que eu e você chamamos arte”; “A arte é a arte” (Jan Dibbets, 1972, citado por Morais, 1998, p. 33); “Se alguém acha isto arte, então é arte” (Donald Judd, s/d, idem); “A arte é um conceito estatístico. Se há gente suficiente que decide que uma coisa é arte, então é arte” (Piotr Kowalski, 1977, idem); “A arte enquanto arte não é outra coisa senão arte. A arte não é o que não é arte” (Ad Reinhardt, 1957, citado por Morais, 1998, p. 34); “Tudo é arte. Nada é arte” (Ben Vautier, 1973, citado por Morais, 1998, p. 37); “A arte não pode ser nada, não deseja nada, não diz nada” (Grupo BMPT, 1967, idem); “A arte é tudo. Tudo o que fazemos ou mesmo imaginamos é arte” (Naum Gabo, 1962, idem); “Todas as definições, ou todas as contradições, cabem dentro da arte. Cabem a regra e a emoção, o rigor e a intuição, a fantasia mais desbragada e o

cálculo matemático” (Morais, 1998, p. 15); “A única reivindicação da arte é a arte. A arte é a definição da arte” (Joseph Kosuth, 1969, citado por Morais, 1998, p. 146).

De acordo com esta última afirmação, pareceria que o problema de clarificação do conceito de arte estaria resolvido. Todavia, analisando mais aprofundadamente as definições apresentadas, constatamos que, pelo contrário, o processo de questionamento está ainda no princípio. De facto, as definições referidas, parecendo tautológicas, não o são, pois impedem que se procure um significado definitivo e universal para o conceito de arte, uma vez que aquilo a que os homens *hoje* chamam arte não é o mesmo a que os homens *ontem* chamaram arte. Segundo Formaggio (1973) “não é possível fixar num ponto imóvel, constituído por esta ou por aquela definição real, um fluxo em movimento e em constante projecção de experiências que se tecem, inexoravelmente, simultaneamente, no tempo e no espaço” (p. 10). Sendo a arte um dos conceitos mais difíceis de explicar, tem gerado interrogações que, pontualmente, têm vindo a construir, a nível histórico, limites, ampliações e modificações contínuas de uma possível lei de conexão dos vários significados da arte.

Enunciando de forma arbitrária possíveis significados de arte, surgidos através de associações conceptuais (espontâneas ou reflectidas) entre sentimentos, experiências e conhecimentos percebidos por cada um de nós, poderíamos afirmar então que *arte* é: descoberta, liberdade, visão, obra, intuição, forma, ideia, intensificação, acto, criação, linguagem, marca, prece, técnica, comunicação, sentimento, beleza, interpretação, metafísica, racionalidade, transcendência, cultura, transformação, espontaneidade, expressão, signo, reforma, consciência, realce, abstracção, fisicalidade, entretenimento, elevação, símbolo, natureza, perfeição, conhecimento, loucura, ordem, sonho, experiência, vida, construção, sofrimento, genialidade, integração, estética ... Poderíamos continuar este exercício de associação indefinidamente, mas ele não nos

ajudaria muito na tarefa a que nos propomos. No entanto, no seio deste continente de significados, que obviamente pertencem a todo um universo de esferas do conhecimento, dificilmente consideraríamos uma destas conotações como errada. Bastaria contextualizar o significado para lhe encontrar um sentido. Quer isto dizer que talvez seja impossível encontrar um contorno definido e compreensível para o significado de arte. O comentário do psiquiatra João dos Santos (1991) parece constituir uma resposta válida para a nossa questão. Contava ele que certo dia um jornalista perguntou a um artista plástico o que era a arte, obtendo a seguinte resposta: “Talvez a Arte seja justamente isso de nós nos interrogarmos constantemente sobre o que é a Arte” (p. 90).

Contudo, julgamos ser possível encontrar alguns elementos credíveis para a compreensão de uma ideia geral de artisticidade, que nos sirva ao contexto da educação artística, ou seja, “trata-se de fazer intervir as redes categoriais que a cultura contemporânea elaborou” (Formaggio, 1973, p. 12). Assim sendo, vários domínios do conhecimento contribuem, transversalmente, para a compreensão do fenómeno artístico e estético. Efectivamente, o pensamento contemporâneo tem-se debruçado sobre as manifestações individuais e/ou colectivas da expressão humana, elaborando concepções divergentes. Para Croce (1902, citado por Ferrucci, 1992, p.179), “a expressão constitui o primeiro degrau da actividade teórica do homem. Coincide com a intuição e, como esta, é a forma que sintetiza o individual”. Então, no entender do autor,

elabora, de maneiras infinitamente variadas, as sensações e as impressões de cada um, tal como o conceito pelo contrário organiza e sintetiza o universal. Os dois domínios, por um lado o da expressão ou intuição e representação, por outro o do conceito, são independentes e dão vida a duas ciências bem distintas, o primeiro à da fantasia ou Estética, o segundo à do conceito ou Lógica (idem).

Deste modo, a obra de arte seria apenas uma categoria complexa da expressão, não parecendo existir uma nítida distinção entre expressão artística e não artística. Ora,

se toda a expressão pode ser considerada artística, as diferenças entre factos expressivos específicos são anuladas, quando Croce (idem) os reúne por meio de categorias demasiado amplas. A perspectiva de Cassirer (1923, citado por Ferrucci, 1992) é a de realçar, pelo contrário, a *especificidade* da expressão:

[A] natureza ao mesmo tempo subjectiva e objectiva, imediata e reflectida, de cada forma expressiva, é também própria da expressão artística em sentido restrito, a qual só o é verdadeiramente na medida em que se apresenta como o resultado de uma interpretação e reestruturação intencional do percebido; na medida em que essa é, também, representação, e no sentido já não de intuição, mas sim, numa perspectiva declaradamente anticrociana e com uma maior aderência ao significado próprio do termo, de realização e objectivação da própria intuição num dado material, numa dada técnica imprescindível (p. 181).

Também Dewey (1934, citado por Ferrucci, 1992) distingue *expressão de explosão*, *expressão de impulso incontrolado*, afirmando que a expressão não é intuição nem inspiração, mas sim o resultado de uma interacção entre os impulsos internos do indivíduo e as propriedades/características do meio, configurando a expressão no seio da arte enquanto produto de uma experiência “pura”, ou seja, “da máxima integração entre as estruturas perceptivas e imaginativas do artista e as propriedades do material empregue”, assumindo que

a experiência criativa não está de modo nenhum desligada das outras modalidades de interacção do indivíduo com o mundo circundante; pelo contrário, representa um caso óptimo, um modelo para toda a esfera das actividades humanas, as quais são tanto mais dignas de serem perseguidas quanto mais tendem para a coerência e a realização que são características da expressão artística (p. 181).

Daqui se depreende que também Dewey realiza algum esforço em integrar a expressão artística numa visão globalizante, realçando os aspectos comuns a todas as formas expressivas, artísticas e não artísticas. As diferentes formas expressivas com uma forte componente estética constituem-se num sistema único e, assim, uma correlação entre expressão artística e formas de sentimento, sensibilidade ou percepção, não pode ser de tipo analógico: quando um artista se exprime, o resultado expressivo

não é apenas a simples reprodução de uma forma da sensibilidade ou da percepção individualizada do próprio autor, mas assumirá uma fisionomia específica, tendo em conta factores diversos, tal como o itinerário criativo concretizado anteriormente pelo artista, para citarmos apenas um exemplo.

Ao falarmos de expressão estabelecemos quase intuitivamente uma relação com a fenomenologia do corpo, a maneira de olhar e a intencionalidade do gesto, mostrando o nexo entre as forças anímicas e as aparências, mas não a reduzindo aos conceitos positivistas de causa e efeito. De facto, existe um sentido vivo que electriza a palavra e a imagem não é causa determinante da existência desta, transformando-se a expressão e o seu significado num processo de mútuas atracções. Assim, retomando Ferrucci (1992), “os graus de transparência destas relações são diversos. Raro é o fenómeno existente em si mesmo” (p. 54). Logo, se em artes como o canto, a dança e o teatro existiria um elo de ligação forte com os movimentos do corpo, nas artes ditas figurativas e, especificando, na pintura estilizada ou abstracta, essa ligação já não é tão inteligível, porque entre o quadro pintado e a mão que o pintou houve ainda o modo de olhar do pintor, caracterizado por um contexto, por um enquadramento histórico. Poderemos então afirmar que quanto maior for o empenho no acto expressivo, mais variações se obtém a partir do tema dominante? Assim parece ser, visto que, a relação que se estabelece entre as forças e as formas de arte é dinâmica, pois “é graças ao movimento que passa de umas para as outras, ou melhor, é no interior desse movimento que nasce o acto expressivo: o gesto plástico, a corrente melódica, a frase lírica” (Bosi, 1991, p. 14). O acto expressivo constitui-se, assim, enquanto via de acesso à obra de arte e, segundo Read (1976), esta será “tanto mais artística quanto mais definidos os seus canais de expressão. (...) A arte é fuga ao caos. É movimento ordenado em números; massa ilimitada em medida; indeterminação de matéria à procura do ritmo da vida” (p.14).

4.4. A singularidade da expressão na criança

É difícil compreender até que ponto uma criança pequena, ao deixar as suas marcas pintadas no papel, está, ou não, a realizar uma pesquisa estética. Tendo sido demonstrado que a criança pequena é um ser racional, parece-nos, então, que ela terá expectativas/intenções a nível estético. Por outro lado, estando a expressão individual ligada a necessidades interiores, existirão normas psicológicas que caracterizam a sua evolução. Contudo, de acordo com Stern (1974),

ninguém sabe nada acerca da expressão. Mas o termo está na moda e qualifica tantas coisas diferentes que se perdeu o seu sentido, ou então tornou-se um desses denominadores do comum utilizado nos discursos políticos – A liberdade, o interesse nacional, a cultura, a expressão. Restam-me dois meios: precisar o sentido que dou à palavra «expressão», ou substituí-la por um termo apropriado e sem equívoco. Confesso que qualquer destes meios me embaraça” (p. 20).

Na verdade, a criança é um contínuo desabrochar dos seus sentidos, numa tentativa de descodificação e apropriação do mundo que a rodeia, desde o seu nascimento. A criança é, também, acção, expressão natural, jogo, marca de si própria no mundo, revolução. A expressão da criança é pois, uma capacidade e uma necessidade que deverá ser continuamente exercitada, experienciada, descoberta e reflectida. Constatamos, inequivocamente, a existência de uma relação entre expressão e comunicação, explorada nas vivências das crianças com bastante frequência. A criança tenta relacionar-se consigo própria, com os outros e com o mundo, através de formas verbais e não verbais.

Tal como o verbo latino *expremere*, significa *espremer*, ou seja, exercendo força ou pressão sobre algo é possível extrair *qualquer coisa*, uma *substância*, do seu interior para o seu exterior. Assim, do mesmo modo, de dentro para fora surge a *expressão* no ser humano. Tornam-se compreensíveis as outras significações para o verbo *expremere*,

sugeridas por Faggianelli (1981): “representar, traduzir, reproduzir, imitar (...). [É procurada] uma adequação entre o que se quer representar e o que se representa, entre o que existe – objecto, espectáculo, pensamento, emoção – e o que é a sua «expressão», substância que emana do ser” (p. 10).

No entanto, existe um sentido próprio e um sentido figurado para a expressão. O referido autor fala-nos de uma tendência actual para esquecer o primeiro significado de *expremere* (fazer sair um líquido, premindo-o) para conservar o seguinte: “(...) tornar sensível por qualquer sinal, um facto de consciência (e, *em geral*, toda a coisa existente), definindo-lhe o sentido”. Verificam-se, assim, perfeitamente visíveis, duas vias paralelas: “tornar sensível, por qualquer sinal” e “definindo-lhe o sentido” (Faggianelli, 1981, p. 10).

Por sua vez, o verbo latino *communicare* significa partilha, dar algo a alguém e receber algo desse alguém, ou seja, ter algo em comum com os outros. Estabelece-se, assim, uma partilha entre indivíduos, uma comunhão de bens, sejam eles espirituais, afectivos ou materiais. De acordo com o mesmo autor, o verbo, ao reunir as significações de dar e de tomar, acentua uma “(...) *parte comum* que liga quem dá a quem toma” (Faggianelli, 1981, p. 13). Esta partilha entre seres estabelece-se segundo dois sentidos: um mais imediato, quando dois indivíduos dominam o mesmo sistema de comunicação (ou seja, o mesmo código linguístico, que se constitui enquanto bem comum de ordem social); outro mais profundo, quando um indivíduo, ao relacionar-se com outro, deseja partilhar com ele sentimentos e emoções; o laço estabelecido depende, portanto, de quem dá e de quem recebe, isto é, depende da sua expressão.

A expressão considerar-se-ia como uma linguagem só entendida pelo sujeito que a exprime; ou seja, quando se expressa, o indivíduo *comunica consigo próprio*, pois o acto expressivo só a ele diz respeito.

Segundo Porcher (1973) a livre auto-expressão traduz um dos objectivos essenciais das actividades de formação da personalidade, pelo que o conjunto das disciplinas artísticas constitui um espaço exemplar no qual se constrói o progressivo domínio dos meios dessa expressão:

é ali, talvez, que deveria ser feito o trabalho de renovação mais considerável, na medida em que se acham em jogo, nesse plano, os falsos conceitos reguladores da prática pedagógica antiga: para citar apenas um exemplo, a noção de *espontaneidade* na qual se apoia um certo tipo de ensino artístico baseia-se numa concepção equivocada na relação do homem com o mundo. Não existe espontaneidade natural nem liberdade imediatamente criativa. É preciso dar à criança os instrumentos necessários para a sua auto-expressão (p. 15).

Também Arquimedes Santos (1999) refere a “validade da expressão” [enquanto] “processo libertador, pela espontânea expressividade de motivações, tensões, emoções, noções, acções, propiciando a realização pessoal e a descoberta de si próprio” (p. 39). Esta sua opinião segue o ponto de vista do pedagogo Cousinet (s/d, citado por Santos, 1999), o qual afirma que “a expressão pode atingir o belo, pode estar além do belo, e talvez aquém do belo. Pertence, antes de mais, a um outro domínio. É do domínio da correspondência exacta, da perfeição, da realização. É o que faz para nós o seu valor psicológico e educativo” (p. 39).

O valor educativo da expressão pode entender-se de forma positiva e eficaz, se soubermos gerir a autenticidade do acto expressivo na criança com a flexibilidade de intervenção do educador. A este respeito, diz-nos Best (1996):

O princípio filosófico geral de que a possibilidade de expressão livre ao poder ser alargada por meio de um entendimento alargado do meio de transmissão, pode ser uma linha de conduta valiosa, mas para avaliar as necessidades de indivíduos particulares será sempre requerido juízo sensível e informado. Esta é a razão pela qual não pode haver qualquer substituto dos professores de alta qualidade, (...) de modo a preencher as potencialidades individuais, não inibidas, dos estudantes (p. 125).

Este autor afirma que, nas artes e noutros domínios da vida, o desenvolvimento do indivíduo através do pensamento e da experiência depende da aprendizagem de práticas culturais e sociais, através do exercício objectivo das disciplinas necessárias. A sua concepção de expressão implica, pois, a ideia objectiva de que o acto expressivo, tal como entendemos a expressão dramática, pode e deve ser educado, tendo em conta o contexto social e cultural no qual o indivíduo se movimenta. Na verdade, o próprio considera “seriamente enganador procurar e fazer tudo a favor de um ‘ideal’ ininteligível de acordo com o qual as potencialidades individuais podem ser completamente atingidas, evitando ou fazendo desaparecer todas as influências normativas” (Best, 1996, p.125). Afirma então:

O ponto que defendo não tem qualquer credibilidade por meio da possibilidade de sensibilidades e reacções espontâneas. O ponto que defendo é que se requer compreensão do meio de transmissão – artístico ou linguístico – de modo a ser-se apto a reagir e sentir de modo apropriado, quer seja espontaneamente, ou não (p.126).

Segundo o autor poderá falar-se de expressão livre dado que a educação, sensível e esclarecedora (no sentido de educada), pode ser libertadora. Assim, uma reflexão sobre as práticas adequadas para a educação artística remete para a seguinte ideia: não é a total liberdade que está na base da educação expressiva, pelo contrário, é a educação expressiva, orientada por professores de qualidade, que pode contribuir para libertar a criança. Libertar aqui quer dizer, ajudar a criança a construir a sua cidadania, ao fazer uso de todas as suas capacidades expressivas.

No entender de Gloton e Clero (1976) a actividade expressiva está directamente relacionada com a actividade criadora, pois “o que é expressivo procura necessariamente uma testemunha, um espectador. Os jogos de expressão, aqueles que colhem a sua fonte no gesto, na palavra, no desenho, ganham assim, a espécie de

objectividade que é indispensável para que haja criação” (p. 52). Deste modo, a criatividade procede à criação de formas que expressem as intenções do criador, numa linguagem acessível aos outros.

A infância, como já vimos, constitui uma etapa da vida humana com significação própria, sendo notória, desde muito cedo, uma actividade expressiva natural, espontânea e intensa. A criança tem, antes de mais nada, necessidade de actividade e é através do movimento, do ritmo, dos sons, da voz, das mãos, do corpo, que nela surgem as expressões corporal, vocal, musical, plástica e dramática. Mas toda esta actividade expressiva não surge compartimentada, como se existisse um recipiente estanque para cada uma delas; pelo contrário, elas são águas de várias cores, que se misturam vigorosamente, plenas de conteúdo e de intenção. As expressões, visões do mundo da criança, deverão ser vistas como manifestações assentes num princípio geral de globalização, que por sua vez vai buscar conteúdo à própria natureza da criança, que procura o seu modo de expressão natural numa actividade complexa e bem estruturada, o jogo. Existindo este desde o nascimento da criança, é agora reencontrado e complexificado, manifestando-se pelas expressões, em toda a sua globalidade, integrando o desenvolvimento bio-psico-social (global) da criança.

A expressão, esse algo que emana de todo o seu ser, assume forma perceptiva, sensível, substancial: reveste-se de um sentido definido. Assim, os impulsos, os desejos, as tensões, os medos e os sentimentos que coexistem no mundo interior da criança, desencadeiam uma necessidade de exteriorização dos mesmos, uma manifestação, que engloba esforço, alívio e empenho. Podemos, então, considerar um prolongamento da pessoa, dado que é uma representação do seu ser que, ao exprimir-se, liberta-se do que o exprime, ou seja, *a expressão traduz o ser*. Destas considerações salienta-se o aspecto individual da expressão que, simultaneamente, implica a existência de laços

indissociáveis com o meio humano, espacial e temporal, ou seja, a expressão reage no meio e actua nele. Assim, a expressão, é também, acção. Por sua vez, na criança, a acção é essencialmente jogo, actividade lúdica. Jogando e comunicando, na dança, no canto, no drama, no desenho, na pintura, e noutros meios expressivos, ela encontra-se a si própria e ao mundo que a envolve, desenvolvendo todas as suas capacidades. Na manifestação expressiva, a criança mostra-nos quem é e leva-nos de volta ao nosso reinício, na forma de paraíso reencontrado.

4.5. Arte e jogo

A partir de investigações comparativas sobre diferentes técnicas educativas (Axline, 1950; Fleming, 1974; Snyder, 1989; citados por Sousa, 2003a, p. 149), o jogo foi considerado a principal “ferramenta” educacional, quer para os(as) educadores(as), quer tendo em conta a auto-educação, uma vez que a criança, se o desejar, também brinca sozinha e/ou com os outros.

Para responder à questão “porque joga a criança?” Sousa (2003a, pp. 153-157) refere que foram desenvolvidas diversas teorias do jogo, no domínio da psicologia, desde o século XIX, nomeadamente: *Teoria do pré-exercício* (Groos, 1896, 1899); *Teoria da recapitulação* (Hall, 1893); *Teoria do excesso de energia* (Spencer, 1900); *Teoria do exercício complementar* (Langer, 1901); *Teoria da rivalidade* (Freud, 1922); *Teoria do estímulo* (Carr, 1903); *Teoria catártica e de compensação* (Reaney, 1916; Robinson, 1920, 1923; Carr, 1925); *Teoria da integração no meio* (Lehman & Witty, 1927; Whitley, 1929); *Teoria do prazer* (Buheler, 1929); *Teoria da supramotivação* (Taylor & Curti, 1930); *Teorias da derivação pela ficção e da expressão de tendências* (Claparède, 1931); *Teoria dinâmica e estrutural* (Buytendjick, 1934); *Teoria do descanso ou recreio* (Muths, Lazarus & Schaller, 1935); *Teoria da necessidade*

biológica (Appleton, 1948); *Teoria da transfiguração* (Marinho, 1967); e *Teoria da assimilação-acomodação* (Piaget, 1964).

Considerando as referidas conceptualizações, é visível o interesse que a actividade lúdica da criança tem vindo a despertar. Contudo, não cabe no âmbito da presente pesquisa, que se assumiu como histórica, desenvolver uma análise crítica e psicológica dos aspectos particulares de cada uma delas.

Independentemente de qualquer teoria, ao observarmos as brincadeiras das crianças, constatamos que, durante o período da infância, a actividade predominante é a actividade lúdica. Se considerarmos ainda o prazer que envolve a actividade lúdica e o extrapolarmos para alguns divertimentos dos adultos, podemos ter em linha de conta, apenas como hipótese, que certas actividades – expressivas e artísticas – como pintar, esculpir, dançar, representar, além de outras similares, podem ser consideradas como formas de jogo. De acordo com esta ideia, o autor sugere ainda que entre a actividade lúdica e a artística existem muitas semelhanças, verificando-se que ambas:

- constituem actividades desinteressadas, sem qualquer fim utilitário, que não seja o da acção em si;
- proporcionam prazer a quem as pratica;
- brotam espontaneamente, emergindo do mais profundo do ser psíquico, como pulsões com imperiosa necessidade de ser satisfeitas;
- produzem envolvimento afectivo-emocional, delícia, paixão, êxtase, estados de exaltação;
- requerem imaginação, invenção, criatividade, estando estritamente ligadas ao novo, à inovação, ao original, ao inédito, ao fora do vulgar;
- se dirigem para algo espiritual, para algo que é belo, que é bom, que é o bem, que satisfaz plenamente (Sousa, 2003, p. 169).

Apesar da possível validade das comparações entre a actividade lúdica e a actividade artística, o jogo nem sempre é expressivo ou criativo como as diversas manifestações artísticas e, assim, não podemos considerar toda a actividade lúdica como sendo artística. Mas a arte pode ser considerada como um forma de jogo. Deste modo, e de acordo com o mesmo autor:

Quando uma criança joga ao pião ou ao berlinde, está a jogar, mas não a efectuar uma actividade de natureza artística (expressiva e criativa). Quando pinta, faz de índio, dança ou canta, estes jogos já possuem, porém, as características que nos permitem considerá-los como jogos artísticos, ou seja, são eminentemente expressivos e criativos. Assim, em educação artística, a metodologia fundamental não serão ensinamentos, exposições orais, exercícios, mas experiências e vivências através de actividades lúdicas artísticas, ou seja, jogos expressivos e criativos (p. 176).

Com esta breve referência a algumas relações entre jogo e arte, pretendemos chamar a atenção para o próximo ponto de chegada, que é o que Costa (2003) chama de “instinto do jogo teatral como dado antropológico”, existente na actividade lúdica da criança.

5. Paisagens cénicas para a Educação de Infância – o papel do teatro

Na concepção do teatro como arte, deveríamos ter em linha de conta a sua estética. Assim, a história do teatro confunde-se, muitas vezes, com teoria do teatro ou com crítica do teatro, o que traz diversos problemas ao campo dos estudos teatrais. No entanto, não é nosso propósito deslindar estes problemas, no âmbito deste estudo. Interessa-nos, sobretudo, fornecer algumas achegas à clarificação do conceito de teatro, no âmbito da educação de infância. Partimos do princípio que o teatro é uma actividade muito séria, “precisamente porque é um jogo” (Strehler, 1990, citado por Costa, 2003, p. 16). No entender do autor referido, a palavra brincar tem um significado duplo, pois

Caracteriza o jogo da criança, o jogo em que se acredita que nos queremos divertir e divertir os outros; ao mesmo tempo, implica uma total disponibilidade: brincando, a criança imagina de facto que é um ladrão ou um assassino e toma o brinquedo que tem nas mãos pelo objecto real com que quer brincar; é, pois, extremamente séria a sua brincadeira. E eu sou uma criança muito séria que brinca com a seriedade da infância e com o abandono da criança que brinca (idem).

Na verdade, jogando, a criança constrói as suas paisagens cénicas. Através do jogo, enriquece-as e complexifica-as. O significado duplo, a seriedade e a brincadeira, acaba por resumir-se a um só, ou seja, o jogo é uma actividade muito séria.

5.1. Contributos para a clarificação do conceito de *teatro*

Relativamente à clarificação do conceito, Berthold (2001) afirma que “o teatro é tão velho como a humanidade, [existindo] formas primitivas ditas teatrais desde os primórdios do homem. A transformação numa outra pessoa é uma das formas arquetípicas da expressão humana” (p. 1). O teatro nasceu das práticas lúdicas da alegria e do esforço do homem primitivo pela libertação das suas emoções e dos seus esforços para dominar o mundo visível (aquilo que já conhecia e dominava) e o mundo invisível (o que não compreendia e o que ainda desconhecia). Então, através da percepção dos ritmos da vida, surgiram os primórdios dos rituais dramáticos – ritmos, danças, símbolos, representações – cada vez mais complexos. O teatro tornou-se, assim, expressão do homem individual e do homem colectivo.

No entender da mesma autora, não há grandes diferenças entre as formas de teatro primitivo e as mais avançadas, do ponto de vista cultural, uma vez que a sua diferença essencial “é o número de acessórios cénicos à disposição do actor para expressar a sua linguagem” (p. 1). Tanto nos tempos primitivos como nos actuais, o actor (o artista), tenta alcançar uma outra realidade, ao elevar-se acima das leis que governam a vida quotidiana, pretendendo transformar-se no mediador de uma qualquer verdade, ou seja, de uma mensagem que ele considera importante, para si e para os outros. Desta forma, é necessária a presença dos outros, de um público constituído por espectadores preparados e receptivos para captarem essa mensagem.

De acordo com Vasques (2003), a resposta à questão *o que é teatro?* não é tranquilizadora, ao implicar diversos pontos de vista pautados por uma indefinição decorrente “da «metafísica» pós-moderna (...) que, na sua ânsia democratizadora e liberal, defendeu e promoveu a mistura, a quebra de fronteiras, a contaminação, promovendo, em suma, uma utopia niveladora própria à cultura de massas (...), cujas consequências se fazem sentir, hoje, num mal-estar que se volve, sub-repticiamente, na ascensão do autor, da personagem, do intérprete-rei solitário e náufrago...” (p. 8). No seu entender, a procura da resposta deve ser sincrónica e diacrónica. Assim, temos por um lado a leitura das “margens” e dos “fundos de página” e por outro, a pesquisa pelo “emaranhado das ideias”, as quais, segundo Abirached (1994, citado por Vasques, 2003, p. 8), parecem estar suspensas no tempo, ressurgindo uma e outra vez:

De 1880 até aos nossos dias, é possível aperceber uma espécie de efeito de insistência na pesquisa teatral como se fosse necessário cada linha traçada ser percorrida várias vezes, com velocidades e segundo perspectivas que variam, para nos assegurarmos definitivamente de que essas linhas não se abrem sobre o teatro do futuro (idem).

No entender de Vasques (2003), verifica-se uma questão central tendo em conta duas ideias opostas: uma, que entende o teatro como arte imitativa da realidade, vocacionado para o entretenimento e destinado a ser consumido por maiorias; e a outra, que legitima o teatro enquanto criação artística, destinado a minorias de elite preocupadas em reconhecer essa qualidade artística. Deste modo, orienta-se no sentido da educação, “na procura duma técnica (que lhe facilite o ensino e a aprendizagem) e de organização que se revelará menos em consonância com os ditames de uma geografia particular do que com as inquietações sincrónicas que atravessam os momentos histórico-sociais” (p. 9).

Tendo em conta o cenário da intervenção sócio-cultural, o teatro poderá ser considerado uma “arte plural [dado que] as opções artísticas, estéticas, políticas, religiosas e sociais, são factores determinantes da liberdade, da democracia e do desenvolvimento” (Bento, 2003, p. 76). O teatro, objecto privilegiado de intervenção na educação e na cultura, recupera diversas formas de expressão, reelaborando-se e dando origem a novos conceitos.

Neste sentido, a questão da terminologia relacionada com as actividades ditas teatrais é um problema, tendo em conta as diversas designações utilizadas tanto pelos teóricos como pelos práticos; assim, na elaboração de currículos e na publicação de obras temáticas, multiplicam-se os termos. Na verdade, todos eles têm o seu lugar, porque dizem respeito a determinadas particularidades de um tipo de trabalho teatral mais isolado – como o trabalho com a voz, denominado “expressão vocal” - ou estão conotados com determinadas correntes ou escolas, como os derivados do movimento pedagógico centrado na expressão livre, como “teatro livre”, “teatro actuante”, “expressão global” e “criação colectiva”. Não podemos ainda perder de vista as duas dimensões conotadas com o teatro, evidenciadas, de acordo com Bento (2003), “através do representar e do fazer. Ou seja, através da arte dramática e da expressão dramática” (p. 79), diferenciadas pelos objectivos e pelas estratégias atribuídos a cada uma delas, tendo em conta os territórios – cultura e educação – em análise.

Contudo, o termo “teatro” é assumido na língua portuguesa de uma forma simplista. Na verdade, a palavra serve para estabelecer muitas correspondências entre os seus significados. Assim, podemos dizer que vamos ao *Teatro* Lethes assistir a uma peça de *teatro* (teatro-edifício e teatro-espectáculo); ou podemos ler a obra *Teatro de Luís de Camões* (teatro-texto); deste modo, o termo assume uma certa ambiguidade, ultrapassando a função (do teatro) para se situar numa ideia de teatro mais geral.

Importa agora clarificar a orientação do presente estudo que, não delegando uma menor importância ao campo da intervenção do teatro na cultura, focaliza-se no papel destinado ao teatro no campo da educação, mais concretamente, na educação de infância.

No discurso pedagógico oficial encontramos terminologias diversas, de acordo com o vocabulário curricular aplicado aos diferentes níveis de ensino. Em Portugal, arbitrariamente, são utilizados os termos “expressão dramática” e “teatro”, destinados à actividade desenvolvida pelas crianças e alunos. No entanto, no documento que traduz as orientações curriculares em vigor para a educação pré-escolar, é apontado, apenas, o termo “expressão dramática”. Se só tomássemos em consideração o discurso pedagógico oficial, o nosso problema de terminologia estava resolvido. Mas como o discurso oficial português reflecte influências de discursos pedagógicos de outros países, nomeadamente, o francófono e o anglófono, bem evidenciadas na respectiva literatura temática, o problema emerge novamente.

Segundo Landier e Barret (1999), as denominações expressão dramática e teatro são diferentes, “indo uma em direcção ao objectivo do desenvolvimento pessoal que é, acreditamos, o objectivo geral da escola, indo a outra no sentido da sensibilização às práticas artísticas e, em particular, ao teatro” (p. 11). Os mesmos autores acrescentam ainda que “a dupla denominação, a dupla via, não quer dizer nem dicotomia, nem separação, nem esticar as crianças num ou noutro sentido” (idem). Quer seja expressão dramática ou teatro, privilegia-se a criança, pelo que uma pedagogia da expressão “pode ajudar a construir múltiplas pontes entre a arte e o ensino” (p. 12). Assim sendo, os autores, ao considerarem o teatro num sentido metafórico lato, esperam “ajudar os alunos a serem os actores do seu próprio destino sobre o grande palco do mundo” (idem). Considerando a prática pedagógica do teatro nesse sentido mais lato, assumem

que se pode “fixar como finalidade favorecer o desenvolvimento, o desabrochar da criança através de uma actividade lúdica que permita uma aprendizagem global (cognitiva, afectiva, sensorial, motora e estética)” (idem). A finalidade de uma pedagogia da expressão teria a mesma finalidade geral da educação, ou seja, o desenvolvimento global das crianças.

Gauthier (2000, pp. 17-18) vai um pouco mais longe e diferencia o discurso francófono do anglófono. De facto, tendo em conta os programas escolares do Quebec, o termo “expressão dramática”, utilizado em 1972, foi substituído por “arte dramática” em 1982, tendo o último guia pedagógico do pré-escolar proposto “linguagem dramática”. Junta-se à lista “expressão corporal” e “jogo dramático”, utilizado em França, em 1936. No discurso francófono, “arte dramática” e “jogo dramático” continuam a ser os termos mais utilizados. Barret (1986) ao analisar as afinidades linguísticas de conceitos decorrentes da expressão – desde arte a terapia – considera a arte dramática, a expressão dramática e o teatro como elementos intermédios entre arte e terapia. O discurso anglófono propõe termos diferentes para qualificar o tipo de intervenção teatral junto das crianças: em 1930, surge o *creative dramatics* nos Estados Unidos; em 1963, atinge o auge o termo *improvisations*, seguido de *theater games*; *drama* (*educational drama*, *developmental drama*, *spontaneous drama* e *child drama*); e ainda *play* e *role play*.

Salientamos que, tanto no discurso francófono como no anglófono, raramente se utiliza a palavra “teatro”, tal como acontece no discurso português. No entanto, sem ambiguidades, Gauthier (2000) fala de “fazer teatro desde os cinco anos” (p. 5), expressão que dá o título à obra referenciada.

O Grande Dicionário da Língua Portuguesa (1989), da autoria da Sociedade Portuguesa de Autores, define “teatro” como “a arte de representar” (p. 515), sendo

este, na verdade, o significado mais frequentemente aceite, pressupondo um espectáculo, actores e público espectador.

De acordo com Pavis (2001), a expressão dramática ou teatral, como toda a expressão artística, “é concebida, segundo a visão clássica, como uma exteriorização, uma evidenciação do sentido profundo ou de elementos ocultos, logo, um movimento do interior para o exterior (...) e realiza-se melhor, em cena (...) na expressividade gestual e corporal do actor” (p. 154).

Segundo Chancerel (1936) a expressão e a dramatização de situações do quotidiano necessitam de uma adequação de sentimentos, de ritmos, de gestos. Essas realidades podem constituir a essência do teatro e, por isso, de acordo com Bento (2003) “faz cada vez mais sentido dizer que o teatro se envolve em duas componentes distintas” (p. 85), a expressão dramática e a arte dramática. Assim, o teatro assume-se como essência da linguagem destas duas componentes, sendo a expressão dramática um “campo vasto da expressão artística, lúdica e social” (p. 86). Por outro lado, Pavis (2001) entende a arte dramática como um campo de relações estabelecidas entre a literatura dramática, a representação e a encenação, ou seja, como um espaço de intersecções visíveis no jogo do actor. Assim, a arte dramática ganha corpo na criação e fruição de obras de arte, enquanto que a expressão dramática impulsiona o desenvolvimento pessoal e social, o qual constitui um dos objectivos gerais da educação.

Pelo que foi exposto, entendemos que a acentuação das variáveis expressão-acção é diferente na expressão dramática e na arte dramática: na primeira, a tónica é colocada na expressão em geral; na segunda, o peso maior recai no drama, na acção. Por sua vez, a componente lúdica contida na expressão dramática poderá despoletar a acção, assim como, na arte dramática, o jogo é o meio através do qual se representa o texto

(dramático). Tendo ainda em conta a importância do corpo nos dois processos (expressão e acção), verificamos que existem dois papéis diferentes: na expressão dramática, o corpo serve de mediador entre a dimensão interior e o mundo exterior, enquanto que, na arte dramática, o corpo mostra a personagem, sendo um intermediário entre o actor e o público.

Deste modo, segundo Bento (2003), a *realidade* e o *fazer* estão relacionados com a expressão dramática, bem como o *representar* e a *ficção* se relacionam com a arte dramática, através de convergências (os fins) e de divergências (as estratégias), nas suas variadas formas relacionais. De acordo com o autor referido, a dupla natureza do teatro está no movimento de construção que vai “do fazer a realidade ao fazer da ficção”, em duas etapas (pp. 88, 89): *fazer a realidade, realidade a fazer, realidade a representar, realidade como ficção*, dizem respeito à expressão dramática; *representar a ficção, ficção a representar, fazer a representar, fazer a ficção* traduzem a arte dramática.

O teatro, contendo em si a expressão dramática e a arte dramática, não perde de vista o dom da criação e o privilégio da fruição. Remetendo-nos, esta, para a recepção do espectador, a clarificação da essência do teatro terá sempre a ver com aspectos relacionados com a estética, que não cabem, contudo, no âmbito deste estudo.

A nossa opção, assumida no título que dá nome ao presente estudo - Educação de Infância, Currículo e Teatro - é o termo “teatro”, embora no decurso do desenvolvimento do trabalho tenhamos recorrido ao termo “expressão dramática”, retirado do discurso pedagógico oficial. Uma vez que não pretendemos realizar uma análise exaustiva das diferenças entre as significações dos diversos termos abordados, a nossa opção parece-nos a mais adequada, no sentido de assegurar as componentes que dela podem fazer parte: a expressão, a arte e a estética. Ao adoptar o termo “expressão

dramática” em exclusivo, estaríamos a salvaguardar apenas a vertente expressiva que, não sendo redutora, poderá não ter como objectivo o desenvolvimento artístico e estético da criança pequena. Ora, já Read (1982) nos sugeria que, se as crianças pudessem exercitar os meios expressivos necessários à aprendizagem, ou seja, se adquirissem o domínio dos códigos, elas poderiam ser artistas. Contudo, não estamos a pretender dizer que o teatro descende da expressão dramática, ou o inverso, ou que as crianças não podem ser artistas. No nosso entender, a adopção do termo “expressão dramática” nos currículos pré-escolares justifica-se plenamente, uma vez que a expressão dramática utiliza “situações predeterminadas ou completamente deixadas ao acaso do momento (improvisação), que colocam o participante na possibilidade imediata de se exprimir, comunicar, sentir e experimentar. E assim, através do jogo, aprender” (Solmer, 2003, p. 356). Deste modo, ajuda as crianças a aprofundarem o conhecimento do mundo. Como refere o autor, neste tipo de “trabalho elaborado em grupo, o indivíduo é simultaneamente actor e espectador e essa actuação de carácter eminentemente lúdico leva-o gradualmente a um estado de autoconfiança através da tomada de consciência das suas capacidades” (idem).

Na verdade, antes de qualquer outra coisa, as crianças exprimem-se. Mas essa expressão não tem que ser libertária e desorganizada. É preciso educá-la, deixando aberta uma via para o desenvolvimento de projectos, uma vez que, no nosso entender, quando existe um projecto, uma intencionalidade, é teatro. Deste modo, o teatro é disciplina e método, produto e processo, ou seja, a metodologia a privilegiar no desenvolvimento de projectos teatrais é uma pedagogia do processo, uma pedagogia da acção. Logo, na educação de infância, o teatro traduz toda a actividade com intencionalidade educativa, ligada a actividades que explorem meios expressivos e comunicativos (verbais e não verbais), através da utilização de processos de imitação e recriação de situações do dia-a-dia, com uso da imaginação e utilizando fantoches e

marionetas, adereços, cenários, diálogos e jogo de *faz-de-conta* que, como veremos mais à frente, constitui uma necessidade antropológica da criança. Deste modo, eleva-se ao máximo o padrão expressivo-dramático, possibilitando ainda a realização de projectos mais aprofundados, que incluam a representação teatral, caso a dinâmica do grupo assim o implique.

5.2. O Teatro *para* a Infância

Num espectáculo teatral a criança é exposta a uma complexidade de estímulos visuais, sonoros, linguísticos, gestuais e plásticos, onde cada um desses estímulos possui determinado sistema de códigos, que é distinto de uns para os outros, provocando um prazer essencialmente sensorial. Num bom espectáculo é notório o forte envolvimento e a mobilização perceptiva por parte das crianças. De facto, o teatro para a infância poderá ser tudo aquilo que os adultos quiserem, mas nem sempre tem sido o que as crianças precisam ou merecem:

Da primeira vez que levei a minha filha ao teatro – a ver uma dessas peças ditas para a infância – aquilo de que ela mais gostou (e são palavras dela) “foi quando uns senhores mascarados trouxeram balões aos meninos e ficaram depois todos a brincar numa sala cheia de luzes acesas.” Quer dizer: do que ela mais gostou, afinal, foi do ...INTERVALO! Decerto porque foi aí que se pôde libertar da quietude forçada do espectáculo (puro espectáculo que era) e dar largas à sua actividade lúdica num livre jogo para-teatral... (Barbosa, 1990, p. 127).

Não existindo receitas para um bom teatro é sempre possível reflectir sobre ideias-chave, que nos permitem instaurar algumas concepções sobre teatro dito de qualidade. A primeira ideia-chave tem a ver com os equívocos do teatro para a infância, que partem do princípio (errado!) de que um teatro para a infância é um teatro infantilizado: as lições de moral, as intenções didácticas, os finais felizes, o humor

grosseiro, os diálogos pobres, as gritarias e as correrias em palco, o excesso de efeitos especiais e a participação forçada dos espectadores. A segunda ideia-chave tem a ver com a possibilidade de conexão entre tudo o que acontece em cena e aquilo que uma criança é: a fantasia, o brilho, a poesia, a cor, a simplicidade, o movimento, a música, o silêncio, a metáfora, o jogo, a descoberta, o sensível, a magia. Assim, os objectivos do teatro para a infância deverão ter em linha de conta os objectivos gerais para a formação integral das crianças, sem esquecer o desenvolvimento das capacidades criativas inerentes ao pensamento divergente: “ participação real da criança num espectáculo, no sentido do imaginário, passa pela percepção intuitiva, e não forçosamente intelectual, do ritmo que o actor lhe propõe, (...) um ritmo complexo que ela não analisa, mas percebe ao nível de todo o corpo” (Jean, s.r., citado por Fragateiro, 1983, p. 23).

Tendo em conta as características das crianças, os seus modos de recepção face ao espectáculo teatral são diferentes dos modos de recepção dos adultos. “Ir ao teatro” não é uma escolha da criança pequena, pois ela vai assistir a espectáculos levada pelo adulto, uma vez que não tem autonomia para ir sozinha. Assim, à partida, a sua motivação é diferente da motivação dos adultos.

Uma boa representação teatral manifesta-se na participação das crianças e pode ir desde o silêncio prolongado até à mais intensa excitação. A criança reage a um ou outro aspecto que mais lhe chama a atenção, tendo alguma dificuldade em permanecer atenta durante um longo período. O sucesso de um espectáculo teatral poderá ter a ver com a qualidade das imagens, com o ritmo da cena e com os elementos surpresa que vai possuindo, cuidadosamente articulados, de maneira a despertar a criança de corpo inteiro, a disponibilizá-la para a história, para as diferentes histórias em cena.

Os estádios de desenvolvimento da criança têm importância nos seus modos de recepção: entre os dois e os quatro/cinco anos a percepção infantil correlaciona-se

essencialmente com uma componente afectiva e com o comportamento motor. A criança atenta toma consciência das acções em cena, mas percepção-as de forma imediata e fragmentada, dando mais importância a alguns pormenores que selecciona como importantes, sem ainda ser capaz de interiorizar uma sucessão lógica de acções dos actores. Os sons, as cores e as formas em movimento parecem ser os elementos mais influentes na recepção das crianças num espectáculo teatral. A pouco e pouco, a criança vai adquirindo competências ao nível da racionalidade, da retrospectiva, da análise, da síntese, do estabelecimento das relações objectivas, do espírito crítico, da compreensão dos símbolos e das abstrações inerentes ao espectáculo de teatro. Ela enriquece ainda a sua linguagem imagética e conseqüentemente, o seu repertório verbal.

Pelo que foi exposto, depreende-se que as trocas com o público são um factor a não negligenciar num espectáculo. De facto, o jogo assume uma importância vital enquanto dimensão fundamental do teatro contemporâneo. Contribuindo para tornar o espectáculo mais vivencial, o jogo torna o teatro para a infância ainda mais exigente, pois este tem de estar estruturado de forma aberta, no sentido de integrar as manifestações espontâneas e activas das crianças espectadoras. O actor precisa, assim, de se estruturar a partir da maleabilidade, da flexibilidade corporal e mental, do rigor, de uma verdade profunda face à acção teatral. Será então necessário um trabalho específico no teatro para a infância, tendo em conta a especificidade do público “infantil”? Respondendo a esta questão, Fragateiro (1983, p. 45) contextualiza duas formas de articulação entre as companhias produtoras de teatro e as crianças: o “teatro de animação”, onde ainda existe uma certa autonomia do teatro em relação à escola, e o “jogo/espectáculo”, mais directamente ligado às questões da aprendizagem, com um carácter “utilitário” demasiado evidente. É tentador acreditar que, na nossa modernidade, existem mil e uma formas de expressão (ou ainda mais) para os escritores, para os actores, para os encenadores e, nesta ordem de ideias, que haverá também mil e

um modos de recepção do espectador (ou ainda mais), cada um com as suas leituras, compreensão e fruição estética. Mas pode limitar-se a criação da obra de arte, seja ao que for, como por exemplo, ao nível etário? Especificar é limitar? Esta questão da especificidade do espectáculo tendo em conta o nível etário, coloca-se principalmente quando contextualizamos o espectáculo teatral na escola, e assim, é a partir do momento em que a criação teatral se aproxima da escola que “começa a surgir a necessidade de articular a sua produção com as etapas específicas da formação/aprendizagem, lançando dados, abrindo pistas, facilitando essa aprendizagem” (Fragateiro, 1983, p. 45).

O problema da recepção é muito amplo e complexo, pois abarca a obra teatral e o efeito da obra no espectador, implicando a cumplicidade deste. Assim, o primeiro critério a ter em conta é a definição da representação como um acto de comunicação estabelecido com as crianças. À partida, temos uma especificidade relacionada com os problemas comunicativos que as crianças, enquanto destinatários da cena teatral, têm para resolver, e que são, sem dúvida, diferentes dos problemas dos adultos. De facto, a criança vivencia a sua realidade transfigurando-a com a sua imaginação e, portanto, capta essa realidade de um modo específico, diferente do adulto.

Como se depreende, a criança não é um destinatário passivo da representação, sendo precisamente o oposto, ou seja, um agente activo na construção da obra de arte. Esta actividade produtiva relaciona-se amplamente com as estruturas imagéticas da criança, que concretiza no preenchimento dos espaços vazios e dos silêncios, criados como tal pela representação aberta e polissémica, isto é, através de um exercício estético motivado pela acção dramática. Neste processo de recepção, a criança activa metaconhecimentos, bem como convencionalismos próprios da expressividade artística do sistema, estabelecendo correlações entre diversos signos culturais, que são, como já vimos, específicos das culturas da infância. Quando se representa para crianças, deve-se ter em consideração o redimensionamento do papel do receptor. Mas, se o Teatro se

expressa através da Arte, ele vai além do conhecimento científico e embrenha-se nos mistérios das sensações, das emoções e dos sentimentos, que constituem o domínio empírico da infância.

4.3. O teatro *das* crianças – competências teatrais no jogo de “faz-de-conta”

O teatro é uma das áreas contempladas na estrutura global da educação artística. Assim, quando trabalhamos esta área com as crianças, no jardim de infância, devemos ter sempre presente os três vectores da educação artística - expressão livre e criativa, domínio dos códigos e frequência das obras de arte – sendo as duas primeiras realizadas no jardim de infância, tendo em conta a actividade própria da criança e a aprendizagem dos códigos (linguagens) para enriquecer essa actividade dramática; a última, tem a ver com a possibilidade das crianças assistirem a representações teatrais realizadas por colegas seus ou por companhias de teatro amadoras ou profissionais, que podem ser dinamizadas no próprio estabelecimento ou noutra local na comunidade.

De acordo com Guimarães e Costa (1986, p. 26), atendendo às etapas de desenvolvimento, as fases de evolução da expressão dramática na criança são essencialmente quatro: a “imitação diferida” (a partir de um ano e meio de idade); o “jogo simbólico” (a partir do nascimento, com predominância até cerca dos seis anos); o jogo dramático (a partir dos quatro anos); e por fim, a “dramatização”, baseada em guiões escritos, com apresentação de uma peça de teatro e actuação como actor, a partir dos seis anos até à idade adulta. No cruzamento destes dados verificamos que, segundo as autoras, a fase correspondente ao “jogo simbólico” tem uma duração relativamente curta, abarcando o nível etário da infância; as outras fases têm em conta uma actividade dramática que pode ter lugar ao longo da vida, ressaltando-se a “dramatização”, que pressupõe uma maior complexidade da actividade teatral, destinando-se às crianças mais velhas.

Para clarificarmos a importância do teatro *das* crianças, iremos recorrer ao conceito de teatro enquanto “instinto teatral”, na perspectiva de Costa (2003, pp. 15-18), considerando o jogo de *faz-de-conta* na criança. Na verdade,

O teatro, antes de ser catártico ou crítico, clássico ou moderno, poético ou político, é uma forma de vida onde o que está em jogo é precisamente jogar a existência; todos lá vão satisfazer uma paixão primordial: sentir funcionar as engrenagens do vivido ou do invisível – engrenagens evidentes ou secretas cujo funcionamento pode abrir a tenaz do destino e dos constrangimentos que pesam sobre todos (actores, autores, espectadores...) (Sibony, 1977, citado por Costa, 2003, p. 17).

Deste modo, o teatro existe desde sempre, visto que a pulsão para a teatralidade, o “*imenso desejo de teatro*” (Guénoun, 2004, p. 151) é um dado antropológico, “parecendo corresponder a uma necessidade universal do homem de brincar a ser outro, diferente, a uma necessidade de transfiguração” (Costa, 2003, pp. 16, 17). Também Pedro (1950, citado por Costa, 2003, pp. 21, 22), sugere que, no princípio, desde que “o homem dispõe da fala, de vestias e de instrumentos, ele ou os meninos dele, pelo menos, apeterceram um mundo imaginário onde fingissem ser o que não eram, e agissem nesse mundo como se ele fosse real, encurtando no tempo da acção e precipitando as suas consequências” (p. 21). O mesmo autor considera ainda que a história das antigas manifestações teatrais pode ser observada nas actuais brincadeiras das crianças: “que são essas lojas de bonecas, telefones e carrinhos, cavalos de pasta e espadins de latoaria, senão os grandes armazéns da contra-regra do autêntico teatro infantil, essa infância do teatro a que assistimos quotidianamente?” (pp. 21, 22).

De acordo com Costa (2003), é possível encontrarmos uma vasta literatura sobre a importância do brincar ao “*faz-de-conta*” como estratégia fundamental para o desenvolvimento afectivo e cognitivo da criança (a primeira obra portuguesa que tentou demonstrar a importância destes jogos, que data de 1986, intitulava-se “Eu era a mãe”, da autoria de Maria A. Guimarães e da própria Isabel A. Costa). Contudo, poucas vezes

estes jogos foram analisados do ponto de vista “das competências teatrais das crianças” (p. 23). Na concepção de Costa (2003) existem elementos da linguagem teatral no jogo de “faz-de-conta” das crianças, sendo possível estabelecer uma relação “entre a intervenção do adulto e a qualidade do desenvolvimento das competências teatrais das crianças” (p. 25). Neste pressuposto tão importante para a definição dos currículos para a educação artística e para a educação de infância, deve ter-se em conta não só o desenvolvimento global e harmonioso das crianças, como também o “nível do desenvolvimento artístico e estético que o teatro pode e deve permitir” (idem).

O *desejo de teatro* na criança é semelhante ao *desejo de teatro* no adulto. A observação dos jogos de faz-de-conta das crianças pequenas (a *infância do teatro*) poderão dar-nos pistas importantes sobre o modo como a criança actor-autor-espectador permanece em nós, adultos actores-autores-espectadores, uma vez que, no entender de Costa (2003), é na criança pequena que existe a primeira manifestação do desejo antropológico do teatro.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

No presente estudo, optámos por um desenho metodológico tipificado na investigação histórica. Ao levarem em conta registos de eventos passados que foram realizados por outros, os historiadores interpretam os dados que têm ao seu dispor, lançando novas camadas de interpretação. Neste processo de recolha, análise e interpretação de dados tomam decisões: por um lado, dão ênfase ou ignoram determinadas particularidades; por outro, organizam esses dados em categorias e modelos. Assim, “os relatos históricos não são narrativas literais do passado mas antes [uma] realidade construída” (Felgueiras & Menezes, 2004, p. 811), ou seja, cada historiador constrói a sua própria história.

1. Problemática, objectivos e questões de pesquisa do estudo

Tendo em conta o período histórico que decorre entre a data da criação do primeiro jardim de infância oficial (1882) até à publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97) e do documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), a problemática definida para o presente estudo tem em consideração a evolução histórica do papel atribuído ao teatro, no discurso oficial dos currículos para a educação de infância institucionalizada; nesta perspectiva, são estabelecidos alguns paralelismos e intersecções com a evolução do contexto sócio-político em Portugal, o qual sofreu grandes transformações político-educacionais ao longo de cerca de cem anos.

De acordo com a problemática referida, os objectivos principais do presente estudo visam:

- Clarificar diferentes conceitos e concepções decorrentes da evolução do discurso pedagógico português sobre: história da educação, infância, educação de infância, educação artística, currículo e teatro.
- Analisar o discurso oficial (1882-1997) relativo à evolução histórica da teoria e do desenvolvimento curricular no domínio do teatro e no âmbito da educação de infância, identificando possíveis potencialidades e constrangimentos inerentes a esses discursos.

Tendo em conta os objectivos referidos, identificámos as seguintes questões de pesquisa:

- Qual é a evolução do papel do teatro no discurso pedagógico oficial dos currículos para a educação de infância?
- Será a dimensão atribuída ao teatro nos currículos para a educação de infância facilitadora do desenvolvimento artístico e estético da criança?

Deste modo, pretendemos dar alguns contributos para a clarificação dos aspectos citados, ao longo da realização de um percurso essencialmente histórico, de forma a concretizar, ainda que de forma parcial, a evolução do discurso pedagógico oficial relativo à educação de infância, ao currículo pré-escolar e à educação artística em Portugal, com a finalidade de identificar as orientações curriculares propostas ao longo dos períodos sócio-históricos considerados, no domínio específico do teatro, salvaguardando as multi-significações que o termo encerra.

2. Justificação do desenho metodológico

No enquadramento de uma investigação histórica, documental, o estudo assume uma perspectiva qualitativa, descritiva, interpretativa e longitudinal, com carácter exploratório.

Tendo em conta que os métodos qualitativos se diferenciam de outros paradigmas, passamos a explicitar algumas dessas características diferenciadoras que orientam o desenho metodológico do estudo.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998) as abordagens qualitativas:

- são “indutivas”, uma vez que permitem o desenvolvimento de conceitos e a compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados;
- são “holísticas”, ao tomarem os fenómenos como um todo, sendo analisados o passado e o presente das situações;
- assumem que nas situações, é dada uma grande importância ao “significado dos contextos”;
- são “subjectivas”, sendo a “questão da objectividade (...) o principal problema”;
- valorizam o “processo” de investigação, sendo o plano “flexível”;
- assumem que o “investigador é o instrumento da recolha de dados” (p.179-180).

Na abordagem qualitativa, uma das técnicas privilegiadas é, precisamente, a análise documental. O presente estudo incide, assim, sobre a análise documental de documentos conotados com o discurso pedagógico oficial, relativo à evolução do papel do teatro nos currículos para a educação de infância, tendo em conta uma temporalidade de média duração (1882-1997) e as flutuações das conjunturas relativas aos fenómenos educativos. Entendemos assim a importância do carácter interpretativo do procedimento metodológico. O nível de análise privilegiado neste estudo tem a ver com uma história diacrónica, dado que estuda fenómenos ao longo de um período de tempo pré-determinado, no caso o discurso pedagógico oficial relativo à educação de infância, ao currículo, à educação artística e ao teatro, estabelecendo algumas relações entre as diferentes conjunturas.

A operação privilegiada para esta investigação histórica assenta numa síntese interpretativa, ao valorizar o esforço de constituição de um facto descritivo que pode não ser o contido no documento, tendo ainda em consideração que, segundo Felgueiras

e Menezes (2004), “seja qual for a natureza do objecto histórico ele é resultado da memória consciente de uma *praxis* em que outros actores contracenaram” (p. 812).

2.1. A investigação histórica em educação

A abordagem da educação do ponto de vista da sua história pode ser considerada “como uma fase preliminar da acção” (Léon, 1983, p. 17), uma vez que o questionamento do processo evolutivo das dinâmicas educativas pressupõe uma avaliação dos seus efeitos a longo prazo, o que obriga, inevitavelmente, a “fenómenos de regresso” (idem).

Por outro lado, de acordo com Chatelet (1962), a investigação histórica envolve determinadas características do espírito historiador, enquanto produto de uma longa evolução, dado que o passado e o presente não são diferentes no seu modo de ser e no seu conteúdo, embora sejam bem visíveis as diferenças introduzidas pelo espaço e pelo tempo; admite a irreversibilidade do curso dos acontecimentos, bem como a causalidade dos mesmos, ou seja, a possibilidade de explicar um acontecimento a partir de um outro anterior àquele; existe também uma preocupação real em objectivar o passado, ordenando-o no sentido da legibilidade, através de técnicas específicas. Na perspectiva de Léon (1983), esta inteligibilidade histórica fundamenta-se na “concepção moderna da racionalidade: a razão forma-se lentamente no decurso da evolução da humanidade” (p. 24). De acordo com Clause (1976, citado por Léon, 1983, p.66), no domínio da história da educação são possíveis diferentes “hipóteses de trabalho” para a investigação histórica:

- A hipótese *racionalista*: a história da educação (teoria e prática) explicaria os progressos da razão.
- A hipótese *idealista*: a história da educação seria a realização mais ou menos perfeita de uma ideia; o seu primeiro “momento” seria um pensamento, uma doutrina, o que imporia aos factos a sua orientação e a sua finalidade.

- A hipótese *objectiva*: a história da educação deveria manter-se exclusivamente no plano dos factos e das teorias pedagógicas.
- A hipótese *sociológica*: de Durkheim, para quem “a educação seria uma coisa eminentemente social tanto pelas suas origens como pelas suas funções”.
- A hipótese *marxista*: a educação, tal como a moral ou a filosofia, seria “uma estrutura coerente que exprime nas suas modalidades, orientações, limites e objectivos, as modalidades, orientações, limites e objectivos da infra-estrutura” (forças e relações de produção).
- A hipótese *culturalista*: a história da educação deveria estar “intimamente ligada à história da sociedade, considerada na complexidade dos elementos de todas as ordens e de todos os níveis que dela fazem uma estrutura funcional específica”.

No presente estudo, ao analisarmos questões de política educacional no domínio do desenvolvimento curricular, tomamos em linha de conta inúmeros elementos que contribuem para a complexidade da sociedade portuguesa e para as relações estabelecidas com o poder e com a autoridade. Assim, optámos pela hipótese *culturalista*, por nos parecer a mais adequada, tendo em conta uma estrutura funcional que não permite separar a história da educação da história da sociedade. Na abordagem histórico-cultural, as escolhas individuais são, na verdade, o resultado de constrangimentos impostos pelas “circunstâncias históricas, pelos processos conjecturais e pelas diversas expressões de poder e de autoridade” (Morrow & Torres, 1997, p. 313). É ainda importante referirmos que uma investigação em educação pressupõe que tenhamos em linha de conta a perspectiva de Brofenbrenner (1979, citado por Portugal, 1992) sobre a ecologia do desenvolvimento humano, o qual

implica o estudo (...) da interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram (p. 37).

Deste modo, as relações estabelecidas na emergência da trilogia Educação de Infância, Currículo e Teatro, sustentada pelo discurso pedagógico oficial, foram fundamentadas pelo enquadramento teórico que serviu de base ao estudo. Assim, para a concretização desta investigação, procedemos a uma aprofundada revisão de literatura temática, com a finalidade de obtermos um número significativo de informações que conferissem um suporte teórico válido para as questões de pesquisa formuladas. Neste sentido, tomámos em consideração literatura pertinente, tendo em conta algumas abordagens históricas e conceptuais a partir de cinco grandes temas, nomeadamente: a história da educação de um modo geral, a história da educação de infância em Portugal, o currículo na educação de infância, os caminhos da educação artística e as paisagens cénicas (o papel do teatro) para a educação de infância:

- a evolução da história da educação, desde a história de características mitológicas à história científica;
- aspectos particulares do saber histórico em Portugal;
- a importância do discurso pedagógico oficial para a história da educação;
- os processos de construção política da educação;
- a infância enquanto construção social;
- os discursos sobre a infância e a institucionalização da educação das crianças;
- a história da educação de infância em Portugal;
- a clarificação do conceito de currículo e a especificidade das dinâmicas curriculares na educação de infância;
- os modelos curriculares históricos e actuais na educação de infância;
- as relações entre arte e educação, tendo em atenção a realidade portuguesa;
- as relações entre arte, expressão e comunicação e a singularidade da expressão na criança;
- o binómio arte-jogo;
- a clarificação do conceito de teatro e as suas multi-significações;
- considerações sobre o teatro para a infância;
- as competências teatrais da criança pequena.

2.2. A investigação histórica do ponto de vista do(a) educador(a) de infância

Qualquer investigação tem alguma margem de risco, tendo em conta a importância do rigor. Assim, a estratégia investigativa utilizada é de algum modo arriscada, uma vez que nos propomos realizar uma investigação *histórica*, a qual parece ser, à partida, do domínio exclusivo dos historiadores.

Contudo, o presente estudo contempla, particularmente, o ponto de vista e as expectativas do(a) educador(a) de infância. Este(a), assumindo-se como profissional preocupado(a) com as suas práticas pedagógicas, não pode perder de vista os aspectos relacionados com a fundamentação dessas práticas, no sentido de uma concepção de educação de infância perspectivada no âmbito da excelência. Esta só é atingida, no nosso entender, quando o(a) educador(a) adquire competências profissionais estruturadoras dos seus modos de ser, de saber e de saber-fazer, compreendidas numa perspectiva globalizante e fundamentadas num conhecimento real sobre o passado e o presente da educação de infância no geral e em múltiplos aspectos no particular, ultrapassando o nível de resolução de problemas imediatos.

Ao contemplar particularidades do ser humano inequivocamente reveladoras da sua complexidade e potenciadoras do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem, a educação artística merece destaque, e, no caso específico das crianças pequenas, o domínio do teatro é entendido como um ponto de partida e de chegada, tendo em conta a importância que as próprias crianças conferem aos seus jogos de faz-de-conta, os quais concretizam o desejo antropológico (instintivo) de transfiguração, de aprender a ser outro. Este desejo infantil parece constituir uma necessidade universal, uma afirmação da vida, que existe desde sempre (Costa, 2004). Quer isto dizer que todas as crianças, em qualquer época, brincaram (e brincam) ao “faz-de-conta”.

No planeamento da educação de infância, o papel do teatro não deve, pois, ser negligenciado. Para encontrar currículos cada vez mais eficazes para a educação de infância é fundamental que o(a) educador(a) conheça os esforços levados a cabo no passado. Assim, debruçámo-nos sobre o discurso pedagógico oficial, o qual entendemos como um ponto de referência fulcral para a caracterização dos sucessivos quadros educativos descritos ao longo deste estudo.

Pretendemos analisar o passado para no futuro sermos capazes de *abrir caminho* a um papel mais interveniente das artes na educação. Na verdade, ao considerarmos a importância da educação de infância como primeira etapa da educação básica e ao valorizarmos o papel das artes no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças pequenas, estamos também a *abrir caminho* à valorização das artes ao longo do percurso do sistema educativo, bem como ao longo da vida.

3. Fontes

No entender de Léon (1983) se “o conhecimento histórico é relativo, também é historicamente relativo” (pp. 64, 65) pelo que, provavelmente, não existem factos em si, tendo em conta as relações existentes nos diversos sectores do conhecimento.

Segundo o mesmo autor, torna-se ainda imprescindível, para a validação do conhecimento científico, que a nossa actividade investigativa seja sujeita a uma crítica externa e interna:

- a crítica externa inclui verificações de integridade (a forma do documento é a original ou não) e de autenticidade (o documento vem da fonte à qual é atribuído ou não);
- a crítica interna verifica o conteúdo e a significação do documento.

3.1. Processo de selecção, constituição e caracterização do *corpus* documental

De acordo com a definição da problemática, objectivos e questões de pesquisa, considerámos como *corpus* documental o conjunto de “documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 31), constituídos a partir de fontes primárias e secundárias, de acordo com a abordagem geral das linhas conceptuais, programáticas e organizacionais do discurso oficial para a educação de infância - discursos dos diferentes protagonistas ligados ao poder, no sentido sugerido por Reboul (1984) - tendo em atenção o período de tempo pré-determinado (1882-1997), de acordo com dois grandes marcos da história da educação de infância em Portugal: a criação do primeiro jardim de infância público (1882) e a consagração da Educação de Infância como primeira etapa da Educação Básica, bem como a publicação do documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), ambas em 1997.

O *corpus* documental é composto por legislação publicada nos Diários do Governo e nos Diários da República e também por documentos publicados através de organismos oficiais reguladores e orientadores do sistema educativo, como o Ministério da Educação. Como fontes preliminares, recorreremos principalmente às obras de Joaquim Ferreira Gomes, *A Educação Infantil em Portugal* (1986) e de Maria João Cardona, *Para a História da Educação de Infância em Portugal* (1997), uma vez que ambas contêm informações sistematizadas relativamente à identificação de documentos implicados nas linhas conceptuais, programáticas e organizacionais do discurso oficial para a educação de infância. A selecção do *corpus* documental para a recolha inicial de dados foi realizada com base em dois critérios:

Critério 1 (C1) - Existência de documentos com conteúdos conceptuais, programáticos e organizacionais da educação de infância.

Critério 2 (C2) - Publicação no período abrangido pelo estudo (1882-1997).

De acordo com os critérios definidos, reunimos duzentos e quarenta e seis documentos. Devido ao número excessivo de documentos encontrados, realizámos uma segunda selecção, com base no C2 acima referido e ainda atendendo a um novo critério (C3), que permitisse apontar para um *corpus* documental mais restrito ao campo do currículo:

Critério 3 (C3) - Existência de documentos com conteúdos programáticos da educação de infância.

Deste modo, foram encontrados quinze documentos com orientações curriculares para este nível educativo, os quais constituíram o *corpus* documental do presente estudo. Tendo em conta as questões de pesquisa, que expressam a necessidade de explorar o papel do teatro no discurso oficial, definimos outro critério (C4), para encontrar os documentos sujeitos a análise de conteúdo:

Critério 4 (C4) - Existência de documentos com conteúdos programáticos da educação de infância no domínio do teatro.

Na verdade, a constituição do *corpus* documental deve ser realizada com base numa selecção tendo em atenção as seguintes regras: a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência (Bardin, 1977). Assim, foram considerados todos os documentos oficiais que tinham a educação de infância como

tema (exautividade); foi seleccionada uma parte significativa desse conjunto de documentos, nomeadamente todos aqueles que continham orientações relativas ao currículo para a educação de infância (representatividade); tivemos ainda em conta a certificação do rigor dos critérios de escolha acima referidos (homogeneidade); os documentos escolhidos foram considerados fontes adequadas de informação sobre os currículos para a educação de infância, tendo em conta o teatro no currículo como objecto de análise (pertinência).

3.2. Análise de conteúdo

Depois de constituirmos o *corpus* documental procedeu-se à sua análise, recorrendo às técnicas de *análise de conteúdo*, dado que permitem realizar uma descrição objectiva e sistemática dos conteúdos dos documentos, com a finalidade de interpretação dos mesmos.

De acordo com Stone (1966, citado por Bardin, 1977), a análise de conteúdo permite a realização de inferências objectivas e sistemáticas em relação às características específicas contidas nas mensagens. Assim, existe uma orientação no sentido da formalização das relações entre temas, tendo em vista a descodificação da estrutura dos textos. No caso do presente estudo *histórico*, o uso destas técnicas poderá “facilitar a interpretação de certos dados e, em particular, a utilização da riquíssima fonte que é o vocabulário (Duby, 1999, p. 22).

Como refere Bardin (1977), no processo de desmontagem dos discursos deve proceder-se, por um lado, à *descrição* do seu conteúdo (enumeração resumida das características do texto) e, por outro, à sua *interpretação* (significado dessas características). Na passagem da descrição à interpretação, o referido autor salienta a importância da *inferência*, como um procedimento intermédio, explícito, controlado e lógico. Através desta técnica é possível tratar fontes de natureza diversa, “que de outra

forma não podiam ser utilizadas de maneira consistente pela história, psicologia ou sociologia (Vala, *in* Silva & Pinto, orgs., 1986, p. 107).

Apesar da subjectividade inerente às investigações científicas, é necessário que o investigador mantenha alguma distância “em relação a interpretações espontâneas, nomeadamente às suas próprias” (Campenhoudt & Quivy, 1998, p. 230), no processo de produção de novos discursos, a partir da desmontagem dos que constituem o objecto de análise. No entender de Vala (*in* Silva & Pinto, orgs., 1986, p. 104) estas “inferências” são realizadas “com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas categorias foram inventariadas e sistematizadas”.

As técnicas de análise dos conteúdos permitem aprofundar a estrutura interna de um dado testemunho e, mediante diversos sistemas de categorização, efectuar comparações sincrónicas ou diacrónicas entre documentos diferentes. Assim, foi utilizada a análise categorial, que consiste no desdobramento do texto em unidades de sentido.

Segundo Vala (*in* Silva & Pinto, orgs., 1986), a análise de conteúdo considera a delimitação de objectivos e a definição de um quadro de referência teórico orientador da investigação, a constituição de um *corpus*, a definição de categorias e de unidades de análise, visando a fidelidade e a validade da análise de conteúdo.

A unidade de análise por nós escolhida foi a unidade semântica. A partir das categorias e subcategorias identificadas foram definidos os indicadores. Assim, a categoria, a subcategoria e os indicadores, sendo definidos na fase de realização da metodologia e não *a priori*, foram submetidos a um “procedimento exploratório” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 255).

3.3. Grelhas de análise, categorias, subcategorias e indicadores

As grelhas de análise foram definidas de acordo com a seguinte estrutura:

a) Definição da categoria – “currículo na educação de infância”

b) Definição da subcategoria – “teatro”

c) Definição das “unidades de registo” (indicadores) que decorrem da categoria, sendo aquelas o “segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para se proceder à análise” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 257), nomeadamente: imitação, mímica, jogo de exercício, jogo simbólico, jogo de papéis, jogo “faz-de-conta”, representação de acções, personagem, actuação dramática, representação dramática, actividade dramática, improvisação, jogo de regras, jogo dramático, dramatização, drama, representação de peça de teatro, encenação, actor, espectador, teatro, adereços e materiais específicos, casa das bonecas, cenários/cantinhos, pinturas faciais, fantoches, máscaras, expressão dramática, sombras chinesas, teatro de sombras (ao todo, trinta e um indicadores); e ainda a definição das “unidades de contexto”, as quais constituem o segmento mais longo, ou seja, a frase que contém a unidade de registo devidamente identificada e situada no documento e que nos permite assegurar a fidelidade e a validade da análise.

Os indicadores identificados decorrem das multi-referenciações que o termo “teatro” (subcategoria) encerra, de acordo com os diversos contextos perspectivados nos documentos analisados. A seriação apresentada para os trinta e um indicadores seleccionados foi baseada na evolução da expressão dramática perspectivada por Guimarães e Costa (1986), e, ainda, em actividades e materiais necessários para o desenvolvimento do teatro e da expressão dramática no jardim de infância.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados e interpretados os dados relativos aos objectivos definidos e às questões de pesquisa seleccionadas para o presente estudo, tendo em conta a problemática enunciada.

1. Definição dos períodos sócio-históricos considerados para a selecção do *corpus* documental

Para o início do processo de selecção dos documentos oficiais que referem as principais linhas conceptuais, programáticas e organizacionais para a educação de infância em Portugal, tivemos em conta os períodos sócio-históricos definidos por Cardona (1997), nomeadamente:

- **o período entre 1834 e 1909**, que corresponde às últimas décadas da monarquia e ao início da educação de infância como parte do sistema educativo, o qual vê surgir o primeiro jardim de infância dito oficial, em 1882;
- **o período da 1ª República, de 1910 a 1932**, durante o qual a educação de infância se situa entre o modelo escolar e a procura da sua especificidade, tendo em conta as características psicológicas das crianças;
- **o período entre 1933 e 1959**, correspondente ao Estado Novo, em que a educação de infância foi vista como uma tarefa essencialmente destinada às mães de família; **o período de 1960 a 1973**, ainda no regime político do Estado Novo, mas com uma maior abertura política, o que provocou o início de um processo de mudança;
- **o período entre 1974 e 1978**, profundamente marcado pela revolução de Abril de 74, e durante o qual ganhou forma uma concepção sócio-educativa da política para a infância, culminando com a criação da rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação;

- **o período de 1979 a 1986**, que concretizou a coexistência de duas concepções diferentes de educação de infância, ao dar lugar a duas redes, uma dependente do Ministério da Educação e outra do Ministério da Segurança Social, tendo culminado na publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e na Reforma do Sistema Educativo;
- **o período entre 1987-1996**, no qual o discurso oficial enfatiza a educação de infância como um meio de combate ao insucesso escolar;
- e ainda **o período correspondente ao ano de 1997**, durante o qual a educação de infância foi definida na *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* como a primeira etapa da Educação Básica e se viabilizou um grande desenvolvimento no domínio curricular, com a publicação do documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*, pelo Ministério da Educação.

1.1. Caracterização dos períodos sócio-históricos

A caracterização dos períodos sócio-históricos apresentada nos Quadros 1 a 8 contemplam dois eixos caracterizadores – o domínio político e o educacional – perspectivados através dos marcos históricos relativos a alguns aspectos conceptuais, programáticos e organizacionais da educação de infância (o discurso oficial), fundamentais para a evolução deste nível educativo nos períodos considerados.

Quadro 1 – Caracterização do período sócio-histórico entre 1882-1909

Nº. TOTAL DE ANOS	CARACTERIZAÇÃO		MARCOS HISTÓRICOS
	POLÍTICA	EDUCACIONAL	
27 anos	Últimas décadas da Monarquia	Início da educação de infância como parte do sistema educativo	1882 – Criação do primeiro jardim de infância público, em Lisboa 1893 – Publicação do Programa para a Escola Infantil, de José Augusto Coelho 1896 – Regulamentação do programa para as escolas infantis

No ano de 1834 surge a primeira *casa de asilo*, a qual é considerada, de facto, a primeira instituição para acolhimento de crianças pequenas. Assim, após a criação da Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida, ainda no reinado de D. Pedro IV, surgem cerca de doze casas de asilo até ao ano de 1897 e, gradualmente, a concepção caritativa e assistencial é substituída por uma nova concepção educativa. Apesar da definição das condições necessárias para a criação de novas instituições através de um decreto de 1878, regulamentado por outro decreto de 1881, o clima de grande instabilidade política e social, caracterizado pelas sucessivas quedas dos gabinetes ministeriais, não existiram quaisquer resultados práticos. Na verdade, a educação de infância era uma preocupação real, quer dos pedagogos quer dos políticos, mas a agitação política vivida na sociedade portuguesa não permitiu a concretização das medidas legisladas, apesar do esforço de alguns (Rosa, 1972, citada por Cardona, 1997).

No decurso dos vinte e sete anos compreendidos entre 1882 e 1909, são de assinalar três marcos fundamentais para a evolução da educação de infância em Portugal, do ponto de vista do discurso oficial e em relação às linhas conceptuais, programáticas e organizacionais deste nível educativo: o primeiro, a criação do primeiro jardim de infância público, em Lisboa (1882), ao qual se seguiu, ainda no mesmo ano, o Regulamento Provisório dos Jardins de Infância da Câmara Municipal de Lisboa; o segundo, a publicação de um programa estruturado para a Escola Infantil (1893), integrado numa obra vasta da autoria do pedagogo José Augusto Coelho, intitulada *Princípios de Pedagogia*. Naquele programa, o autor afirma que o principal valor pedagógico da escola infantil consiste nas suas potencialidades de desenvolvimento da dimensão social da criança (Gomes, 1986). Na opinião de Cardona (1997), o relevo dado à especificidade do ensino infantil, contido no programa de José Augusto Coelho, foi o grande contributo pedagógico, que ainda hoje se reveste de grande importância, sobre o qual se baseia o enquadramento da educação de infância no sistema educativo

actual, ou seja, a educação pré-escolar considerada como primeira etapa da educação básica; o terceiro, em 1896, é precisamente a publicação de um decreto que regulamenta o programa do ensino primário e das escolas infantis, o qual, embora considere a escola infantil como um “curso da escola primária”, salvaguarda a especificidade de uma em relação à outra.

Referimos ainda que a última medida legislativa deste período, relativa à educação de infância, é um decreto de 1901, que reforça a importância da criação de mais escolas infantis nas cidades mais populosas do país, demonstrando um interesse concreto do poder político em relação à educação das crianças pequenas. De 1901 a 1909, a conjuntura histórica continua a caracterizar-se por uma grande agitação sócio-política, rica em actividade pedagógica e em realização de congressos, mas não é publicada qualquer reforma educativa. Nas vésperas da implantação da República, em Novembro de 1910, a educação de infância não é ainda definida como um *grau* de ensino, embora exista uma maior aproximação ao modelo escolar. Assim, o papel mais valorizado da escola infantil é o da instrução das crianças, tendência esta que se vai manter nos primeiros anos do período da República. Apesar do agravamento da agitação sócio-política nos últimos anos da Monarquia e de não ter sido realizada qualquer reforma do ensino, este período foi fértil em actividade pedagógica (Rosa, 1972), tendo em conta a realização de inúmeros congressos e a existência de iniciativas privadas importantes.

Quadro 2 – Caracterização do período sócio-histórico entre 1910-1932

Nº. TOTAL DE ANOS	CARACTERIZAÇÃO		MARCOS HISTÓRICOS
	POLÍTICA	EDUCACIONAL	
22 anos	1ª. República, período de intensa actividade política motivada por novos ideais	A educação de infância entre o modelo escolar e a procura da sua especificidade	1911 – Diferenciação do ensino infantil em relação ao escolar 1911 – Definição dos programas para o ensino infantil 1928 - Valorização das funções social e educativa do ensino infantil

No período correspondente à 1ª. República, marcado por novos ideais, é preconizada uma finalidade para a educação, a qual deveria servir determinados propósitos que fossem além da instrução básica dos cidadãos, no sentido de contribuir para o desenvolvimento sociocultural de todos, tendo em vista uma classe mais consciente do princípio da igualdade de direitos. Deste modo, a instrução dos cidadãos, desde tenra idade, é valorizada como o meio privilegiado para uma evolução social concreta (Cardona, 1997). Do ponto de vista educacional, é patente uma definição da educação de infância entre dois modelos: o escolar e um outro, mais específico, tendo em conta as características e as necessidades das crianças pequenas.

Ao longo dos vinte e dois anos que demarcam este período sócio-histórico, realçamos três medidas legislativas fundamentais, que contribuem para a definição deste período: com a primeira medida, o Decreto de 1911, a educação infantil ultrapassa a finalidade de minimizar as carências sociais das crianças, consagrando-se, assim, a sua função educativa de promoção de igualdade social para todas as crianças; com a segunda, o Decreto de 25 de Agosto publicado no mesmo ano, é criado um programa detalhado para o funcionamento das escolas infantis, sendo de notar a demarcação deste ensino em relação ao ensino primário. Estava salvaguardada, finalmente, a especificidade da escola infantil, sendo realçado, contudo, um ensino gradual, lúdico, baseado nos interesses das crianças e com lições de curta duração, destinando-se as aprendizagens de tipo escolar destinadas apenas às crianças mais velhas; a terceira medida, o Decreto de 15 de Outubro de 1928, sobressai pela positiva, pois, ao reestruturar o ensino normal vem reforçar a necessidade de dar às professoras do ensino infantil uma formação específica. Também salienta a necessidade de desenvolver o ensino infantil, valorizando as suas funções social e educativa. Este decreto surge como consequência do golpe de Estado considerado a génese da ditadura militar de Salazar, a 28 de Maio de 1926. Nesta data, inicia-se uma política de austeridade concretizada por

Salazar. No entanto, apesar de algumas medidas tomadas ainda antes da publicação da Constituição de 1933 (regime político do Estado Novo) poderem ser consideradas restritivas dos progressos conseguidos com o ideário republicano, surgem algumas medidas consideradas positivas, sendo um exemplo o Decreto de 15 de Outubro de 1928 mencionado anteriormente.

Quadro 3 – Caracterização do período sócio-histórico entre 1933-1959

Nº. TOTAL DE ANOS	CARACTERIZAÇÃO		MARCOS HISTÓRICOS
	POLÍTICA	EDUCACIONAL	
26 anos	Instauração do regime da Ditadura – o Estado Novo	Educação de infância como tarefa essencialmente destinada às mães	1937 – Extinção do ensino infantil público

Com a instauração do regime da Ditadura designada por Estado Novo, a educação de infância define-se, rapidamente, como uma tarefa destinada essencialmente às mães de família.

De facto, este desinvestimento oficial na educação de infância em Portugal teve um profundo impacto negativo na sua evolução, durante cerca de quatro décadas. O Estado Novo, baseando-se no pensamento Católico, projecta na sociedade grandes princípios ideológicos, como a unidade, a ordem e o racionalismo, personificadas na célebre trilogia Deus, Pátria e Família. Através da Escola e da Igreja, as crianças vão interiorizando estas ideias, desde tenra idade (Cardona, 1997). Segundo a mesma autora, os principais valores a transmitir às crianças são, de forma insistente e obsessiva, a obediência, a resignação e a caridade.

A modernização é desvalorizada, bem como a vida cultural do país. A família-modelo é aquela que se organiza segundo papéis bem definidos: o pai, no trabalho; a mãe, em casa, cuidando do lar e dos filhos.

Na Constituição de 1933 já é visível a ideia-chave da *família como a principal base da educação* pelo que, deste modo, o panorama educativo vai sofrer grandes transformações, como seria de esperar, sendo uma delas o facto da educação de infância passar a ser considerada como uma tarefa das “mães de família”, surgindo rapidamente as medidas legislativas adequadas para a consecução deste grande objectivo.

Em 1934 foi publicado o Decreto n.º 24402 de 24 de Agosto, que terminou com a obrigatoriedade das fábricas providenciarem creches para os filhos das trabalhadoras; em 1936, o Decreto n.º 26893, de 15 de Agosto, aprova o estatuto da Obra da Mães para a Educação Nacional (OMEN), “determinando que esta passe a ter como função o desenvolvimento do ensino infantil, enquanto complemento da educação familiar (...) [orientando] as mães no sentido da defesa do nacionalismo e dos bons costumes” (Cardona, 1997, p. 146); em 1937 é publicado o Decreto n.º 28081, de 9 de Outubro, que determina o fim do ensino infantil público, uma vez que este era demasiado dispendioso para o Estado. A Obra das Mães é defendida como a solução mais adequada para a resolução do problema da educação das crianças pequenas.

É importante referir que a partir desta data a vertente assistencial é valorizada, em detrimento da componente educativa. Considerou-se então que o ensino infantil só deveria funcionar em circunstâncias particulares, devendo ser preservado o papel fundamental e prioritário das “mães de família”.

Ao longo destes vinte e seis anos, segundo Cardona (1997), para além dos motivos económicos “observa-se que subjacente a esta posição estiveram também motivos de ordem ideológica, apesar de não claramente explicitados, que vão ao encontro da posição do Estado Novo em relação ao papel da mulher” (p. 50). Por outro lado, também não foram definidas as medidas legislativas necessárias para pôr em prática esta determinação e, deste modo, apenas a iniciativa privada e a assistência social se responsabilizaram por iniciativas em relação à educação de infância.

Quadro 4 – Caracterização do período sócio-histórico entre 1960-1973

Nº. TOTAL DE ANOS	CARACTERIZAÇÃO		MARCOS HISTÓRICOS
	POLÍTICA	EDUCACIONAL	
13 anos	Estado Novo renovado	Emergência de um interesse real pela infância, surgimento de iniciativas diversificadas, crescimento desordenado da rede institucional pré-escolar	1973 – Publicação da nova estrutura do sistema educativo, com a reintegração da educação de infância

Durante estes treze anos, a sociedade portuguesa assiste a uma renovação do regime do Estado Novo, existindo agora um número cada vez maior de mulheres de todas as classes sociais com acesso à escolarização e ao mundo do trabalho. Verifica-se ainda um processo crescente de migração da população das aldeias para a cidade, bem como um aumento da esperança de vida. A par da evolução do papel social das mulheres verifica-se uma evolução da educação de infância (Chamboreon & Prévot, 1982, citados por Cardona, 1997). Com a melhoria das condições de vida das famílias, tendo ainda em conta a evolução dos estudos de psicologia e sociologia, gerou-se um interesse real pelas crianças pequenas. Deste modo, foi atribuída a função compensatória das carências estruturais da família à educação de infância, valorizada como potenciadora do desenvolvimento cognitivo e como preparação para a vida futura das crianças. No entanto, o surgimento de estruturas educativas diversificadas vai criar um crescimento desordenado da rede institucional pré-escolar.

Apesar do desinteresse do Ministério da Educação em relação à educação de infância, nos finais da década de 60 - revelado pela inexistência de instituições que não estavam sujeitas a qualquer fiscalização, com o Primeiro Ministro Marcelo Caetano o regime do Estado Novo vê surgir uma época de maior abertura.

Mais tarde, em 1973, o Projecto de Reforma do Sistema Educativo do Ministro Veiga Simão é objecto de um grande debate público, sendo o crescimento gradual da rede de educação de infância uma das suas questões prioritárias.

Com a publicação da nova estrutura do sistema educativo (Lei n.º 5/73), a educação de infância, destinada a crianças dos 3 aos 6 anos de idade, é reintegrada no sistema educativo. Numa coordenação efectiva de esforços dos sectores públicos e privados, a definição de normas de funcionamento dos jardins de infância, a organização de programas educativos para esclarecimento das famílias e a formação dos educadores de infância passam a ser da responsabilidade do Ministério da Educação, em colaboração com outras entidades.

Quadro 5 – Caracterização do período sócio-histórico entre 1974-1978

N.º TOTAL DE ANOS	CARACTERIZAÇÃO		MARCOS HISTÓRICOS
	POLÍTICA	EDUCACIONAL	
4 anos	Passagem de um regime ditatorial para um regime democrático	Constituição de grupos de trabalho para a definição da política social relativa à maternidade e à infância; definição da função educativa da educação de infância; crescente emergência de iniciativas populares para apoio às crianças	1977 – Criação da rede oficial da educação pré-escolar

O regime do Estado Novo é deposto com o golpe de Estado a 25 de Abril de 1974, dando-se início a um regime democrático. A época que se inicia é marcada por uma maior visibilidade dos problemas sociais e, de acordo com Stoer (1986), as instituições da sociedade civil têm agora condições para a sua expansão e renovação.

No decorrer destes quatro anos, a guarda das crianças era um problema social alargado a toda a população, desenvolvendo-se paralelamente um processo ideológico, o qual via a escola como a principal via para alcançar o socialismo. Assim, observaram-se desde logo grandes movimentações populares organizadas e dinâmicas, com vista à constituição de grupos de trabalho para a definição da política social relativa à maternidade e à infância e, conseqüentemente, para definição de uma política educacional que servisse os propósitos da sociedade.

A educação de infância vai então desenvolver-se a partir de leis e decretos das estruturas governamentais, mas principalmente, tendo em conta as capacidades e o poder democrático dos cidadãos (no caso, dos pais), o qual serviu para pressionar o Governo no sentido de implementar estruturas de qualidade para apoiar as crianças pequenas.

A situação da educação de infância era, na verdade, muito confusa: por um lado, muitas das instituições criadas funcionavam em condições precárias; por outro, a situação de segregação social, em relação às crianças de diferentes níveis sócio-económicos que frequentavam instituições diversas (umas, privadas com fins lucrativos e dependentes do Ministério da Educação e outras, dependentes da Assistência Social) era demasiado evidente; e, por último, era notória a falta de coordenação entre os diferentes Ministérios.

Sendo urgente a criação de uma rede pública com tutela do Ministério da Educação, a medida veio a concretizar-se com o Decreto-Lei n.º 17/77, a qual criou as estruturas institucionais destinadas às crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Contudo, não foram definidas as condições necessárias para a sua criação e assim, esta indefinição veio dificultar a sua concretização (Cardona, 1997).

Segundo a mesma autora, o início da rede pública do Ministério da Educação implicou a coexistência de duas redes institucionais paralelas, centradas em questões diferentes: uma, nas questões educativas; e a outra, nas questões sociais. Progressivamente, assiste-se a um processo de diferenciação entre o público e o privado, uma vez que, apesar de se valorizar uma concepção de educação de infância numa perspectiva sócio-educativa, o Ministério da Educação assumia a função educativa como prioritária, enquanto que a Segurança Social privilegiava a resposta às necessidades reais (alimentação, higiene, saúde, guarda) das crianças e das famílias.

Quadro 6 – Caracterização do período sócio-histórico entre 1979-1986

Nº. TOTAL DE ANOS	CARACTERIZAÇÃO		MARCOS HISTÓRICOS
	POLÍTICA	EDUCACIONAL	
7 anos	Falta de coordenação entre os serviços dos diversos ministérios implicados na educação de infância e legislação confusa	Coexistência de duas concepções de educação de infância: a <i>socioeducativa</i> (rede particular e de solidariedade social) e a <i>educativa</i> (rede pública)	1979 – Publicação do <i>Estatuto das Instituições Privadas de Solidariedade Social</i> ; Publicação dos <i>Estatutos dos Jardins de Infância</i> , com reforço da especificidade deste nível educativo; 1986 – Publicação da Lei de Bases para todo o Sistema Educativo, com a confirmação da especificidade da educação pré-escolar

A visível falta de coordenação entre os serviços dos diversos ministérios que definiam as políticas educativas para a educação de infância, bem como a existência de legislação confusa relativa ao sector, implicaram o agravamento da heterogeneidade da rede institucional pré-escolar.

Em 1997 são publicados dois documentos importantes, o *Estatuto das Instituições Privadas de Solidariedade Social* e, dois dias depois, os *Estatutos dos Jardins de Infância*. As diferenças entre as redes institucionais privada e pública são assim reconhecidas e consagradas, não sendo ultrapassadas as controvérsias existentes (Formosinho, 1997), reforçando-se a coexistência de duas concepções de educação de infância diferentes.

Merece realce a importância dos *Estatutos dos Jardins de Infância* no reforço da especificidade da educação de infância, ao salvaguardar-se a sua autonomia em relação à escola primária (Cardona, 1997).

Finalmente, em 1986 é definida a Lei de Bases do Sistema Educativo, um projecto de longa data, na esteira da Reforma Veiga Simão de 1973. Embora a Lei de Bases não traga grandes novidades em relação aos princípios contidos nos Estatutos de 1979 vem reforçar a especificidade da educação pré-escolar em relação aos outros níveis de ensino.

Este período, com a duração de sete anos, é marcado por grandes desequilíbrios, como a quebra do aumento da rede institucional de jardins de infância, aliada ao aumento do número de educadores(as), o que vem trazer sérios problemas à organização do próprio sistema. Deste modo, os profissionais de educação de infância começam a viver um dos períodos mais críticos da sua existência.

Quadro 7 – Caracterização do período sócio-histórico entre 1987-1996

Nº. TOTAL DE ANOS	CARACTERIZAÇÃO		MARCOS HISTÓRICOS
	POLÍTICA	EDUCACIONAL	
13 anos	Desresponsabilização do Ministério em relação à expansão da rede pública, com a opção de financiamento para a criação de instituições privadas e dependentes de autarquias	Concepção da educação de infância como meio de combate ao insucesso escolar; rede institucional da educação de infância demasiado diversificada e desarticulada	1988 – Criação das Direcções Regionais de Educação; aprovação do PIPSE, com a criação de 413 novas salas de jardins de infância; 1990 – Publicação do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e Professores do Ensino Básico

Ao longo destes treze anos os debates sobre educação intensificam-se, uma vez que o sistema educativo português parece estar desajustado em relação às necessidades reais do país, tendo em conta o insucesso escolar existente. A Comissão da Reforma do Sistema Educativo começou então a trabalhar, no sentido da definição de propostas possíveis para a reestruturação de todo o sistema. Neste contexto, a educação de infância passou a estar centrada na sua função “pré-escolar”, sendo valorizada como um meio eficaz de combate ao insucesso escolar.

Com a criação das Direcções Regionais de Educação em 1988, os serviços responsáveis pela concepção, definição de normas e coordenação educativa (a nível central) diferenciaram-se dos serviços responsáveis pela gestão e acompanhamento pedagógico (a nível regional). Deste modo, o Departamento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação passou a definir as orientações gerais da educação de infância, deixando o papel de acompanhamento directo dos(as) educadores(as) de

infância para as Direcções Regionais de Educação, sediadas em todos os distritos do país. No entanto, embora a educação de infância seja considerada em “pé de igualdade” com os níveis de ensino, o seu peso é pouco significativo, devido ao número reduzido de educadores(as) e de jardins de infância. Ainda no mesmo ano, abrem-se novas perspectivas para a educação de infância, ao ser criado o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE). Tendo em conta o alargamento da rede pré-escolar às zonas mais desfavorecidas, de intervenção prioritária, são criadas (413) novas salas de jardim de infância.

No entanto, nos anos seguintes, continuou a existir a uma grande dificuldade na articulação das iniciativas dos diferentes serviços responsáveis, bem como uma desresponsabilização do Ministério da Educação em relação à expansão da rede pública, com a opção de financiamento para a criação de instituições privadas e dependentes de autarquias. Em 1990 é publicado o *Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e Professores do Ensino Básico*, o qual consagra a carreira docente dos diversos níveis em pé de igualdade.

Quadro 8 – Caracterização do período sócio-histórico relativo ao ano de 1997

Nº. TOTAL DE ANOS	CARACTERIZAÇÃO		MARCOS HISTÓRICOS
	POLÍTICA	EDUCACIONAL	
1 ano	Intensos debates a nível nacional sobre a educação, definição da organização da educação de infância	Consagração da Educação de Infância como a primeira etapa da Educação Básica	1997 – Publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que define a tutela única do Ministério da Educação face a uma Rede Nacional de Educação Pré-Escolar 1997 - Definição das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)

Fruto de intensos debates a nível europeu/nacional sobre a educação, em relação à educação de infância em particular, surge a necessidade de definir linhas gerais para a sua organização. Em 1997, ano crucial para a educação de infância, são publicadas duas

importantes medidas legislativas: a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho 5220/SEEI/97).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar indicou políticas claras para a expansão da rede de jardins de infância, definindo a tutela única do Ministério da Educação face a uma Rede Nacional de Educação Pré-Escolar. Considerou também a educação pré-escolar como a primeira etapa da Educação Básica, alicerce e suporte de uma educação ao longo da vida, na linha do que já havia sido consignado em 1919, quando foi proposto que o ensino infantil passasse a ser, não o prefácio, mas o primeiro capítulo do ensino primário (Vasconcelos, 2005).

Também no ano de 1997, após um processo de consulta pública que durou cerca de dois anos, é publicado o documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) coordenado por M.^a Isabel Silva, no qual são definidas as orientações para o trabalho do(a) educador(a) de infância com as crianças. Este documento, longamente aguardado pelo profissionais do sector, veio dignificar a actividade educativa nos jardins de infância a nível nacional, aproximando profissionais e práticas dos sectores público e privado.

2. Caracterização do *corpus* documental

Tendo em conta os períodos apresentados e caracterizados nos Quadros 1 a 8, a selecção dos documentos do *corpus* documental de acordo com os critérios anteriormente identificados revelam quinze documentos (códigos D1-D15).

Seguidamente apresentamos os Quadros 9 a 16, que identificam os documentos seleccionados em cada um dos períodos sócio-históricos caracterizados. Nos procedimentos para a sua interpretação, os documentos relativos ao **currículo** apresentam-se sombreados a cinza e os que especificam o **teatro** a *bold*.

Quadro 9 – Documentos relativos ao período sócio-histórico entre 1882-1909

Nº	IDENTIFICAÇÃO	FONTE	SUMÁRIO
D1	Regulamento Orgânico Provisório dos Jardins de Infância da Câmara Municipal de Lisboa	Câmara Municipal de Lisboa, 1882	Descreve as linhas orientadoras do ensino infantil, objectivando a educação física, moral e intelectual das crianças dos 3 aos 6 anos.
D2	Programa para a Escola Infantil	José Augusto Coelho, 1893, Princípios de Pedagogia - Tomo IV, Porto, Teixeira & Irmãos Editores	Salienta o ensino infantil; descreve as ideias do pedagogo sobre o ensino das crianças dos 4 aos 8 anos, segundo orientações froebelianas, realçando a importância do desenvolvimento social.
D3	Regulamento Geral do Ensino Primário, da Direcção Geral de Instrução Pública	Diário do Governo n.º 141, de 17 de Junho de 1896, pp. 1640-1646	Regulamenta e define o programa do ensino primário e das escolas infantis, sendo salvaguardada a sua especificidade. Define os seus objectivos e normas de funcionamento destas escolas destinadas às crianças dos 3 aos 6 anos, devendo a maior parte do tempo ser ocupada com recreações.
D4	Decreto de 1902		Contém algumas alterações em relação ao programa para as crianças de 4 anos - Regulamento de 17/06/1896, (D1) - nomeadamente “narrações que contenham noções elementares de história natural, higiene e geografia; lições de coisas; primeiros elementos de desenho, leitura e escrita”.

Em relação ao período sócio-histórico entre 1882 e 1909, anteriormente caracterizados nas suas vertentes política e educacional, verificamos que foi possível identificar quatro documentos (D1, D2, D3 e D4) relativos ao currículo na educação de infância, o que denota uma preocupação real em relação à sistematização de linhas programáticas para este nível de ensino. Seguidamente, procederemos à sua caracterização.

Documento 1 - Regulamento Orgânico Provisório dos Jardins de Infância da Câmara Municipal de Lisboa

No mesmo ano da criação do primeiro jardim de infância público - 1882 - em Lisboa, é publicado o Regulamento Orgânico Provisório dos Jardins de Infância da Câmara Municipal de Lisboa (D1). De acordo com a comunicação *Jardim de Infância de Lisboa* apresentada por Carlota Freire, no Congresso Pedagógico Hispano-Português-Americano de 1892, o Regulamento refere no artigo 1.º que o objectivo do Jardim de Infância do Jardim da Estrela é a “educação física, moral e intelectual das

crianças de 3 a 6 anos” (p. 7, citado por Gomes, 1986, p. 37), segundo o sistema de Froebel, bem como no artigo 2.º são descritas as linhas orientadoras do ensino infantil:

1.º - Movimentos e exercícios físicos aconselhados pela higiene e apropriados à idade das crianças; 2.º - Exercícios de canto coral, especialmente destinados à educação dos órgãos vocais e ao desenvolvimento da caixa torácica e dos órgãos ali sentidos; 3.º - Exercícios e trabalhos manuais apropriados; 4.º - Exercícios de língua materna; 5.º - Princípios de educação moral; 6.º - Noções gerais de história natural, higiene e geografia; 7.º - Conhecimento acerca dos objectos de uso comum; 8.º - Contos e narrações de utilidade prática e ao alcance da inteligência das crianças; 9.º - Exercícios de contar e de cálculo mental; 10.º - Primeiros elementos de desenho; 11.º - Primeiros elementos de leitura e escrita (Congresso Pedagógico Hispano-Português-Americano, 1892, p. 7, citado por Vilhena, 1997, p. 327).

Tendo em conta as linhas orientadoras descritas, observamos que estas são variadas, contemplando actividades diversificadas, visando o desenvolvimento de capacidades e a aquisição de conhecimentos, salvaguardando sempre a adequação das actividades ao nível etário das crianças.

Documento 2 - Programa para a Escola Infantil

Após a criação deste primeiro jardim de infância em Lisboa, alguns intelectuais portugueses começaram a manifestar um significativo interesse pela educação de infância, tomando consciência de que “o desenvolvimento afectivo, intelectual e social da criança depende, em boa parte, dos estímulos do meio ambiente” (Gomes, 1986, p. 133). No seio desse grupo de intelectuais destacamos José A. Coelho, que publica em 1893 um projecto de Programa para a Escola Infantil (D2), integrado no Tomo IV dos Princípios de Pedagogia. Este pedagogo considera que a escola infantil deve abarcar a educação física, a educação moral, a educação intelectual e a educação tecnológica e estética, destinando-se às crianças dos 4 aos 8 anos. Para José A. Coelho, o valor

pedagógico da escola infantil era fundamental para o desenvolvimento da dimensão social da criança. Com efeito,

física, intelectual e tecnologicamente, podia o aluno receber uma educação conveniente, vivendo apenas no seio da família; moral e socialmente, precisa, porém, de se desprender desse meio, simples, mas essencialmente individualista, para realizar, no seio dos seus companheiros e sob a vigilância solícita de dirigentes que serão como seus pais, o que poderemos denominar o seu primeiro aprendizado verdadeiramente social (José A. Coelho, 1893, *Princípios de Pedagogia* – Tomo IV, citado por Gomes, 1896, p. 140).

O Programa de José A. Coelho é sistematizado e pormenorizado. Considera que a Escola Infantil se deve organizar em grupos de crianças com idades homogêneas: 4-5 anos, 5-6 anos, 6-7 anos e 7-8 anos. Fundamenta cada uma destas quatro fases etárias, a nível das características das crianças e apresenta quatro “quadros-programa” com sugestões de actividades (“operações”), tendo em conta que as aptidões das crianças devem ser dirigidas de modo a atingir, simultaneamente, a aquisição “intelectual” de determinadas noções e a realização “técnica” das respectivas “operações”.

Assim as crianças adquiririam noções intelectuais sobre “formas geométricas” simples, “relações numéricas” elementares, “agregados vegetais, minerais, cósmicos e sociais”. As operações “técnicas” são as de “apreensão” simples, (colheita de frutos no jardim, por exemplo), as operações químicas (apresentação de substâncias inorgânicas, por exemplo), e ainda as operações “técnico-estéticas” dos géneros construtivo e gráfico (construções com cubos, preparação para o desenho e decomposição e recomposição da palavra falada). Nos três quadros seguintes, o pedagogo sugere um aprofundamento e alargamento do programa proposto para o(s) período(s) anterior(es).

O Programa de José A. Coelho continua a revestir-se de grande actualidade pedagógica, dado que “é salientada a especificidade do ensino infantil” (Cardona, 1997, p. 30), sendo referidas todas as áreas do desenvolvimento da criança - psicomotora, emocional, estética e intelectual. Em suma, a educação era concebida no sentido de

proporcionar uma experiência agradável para a criança, a par de uma preparação para a escola primária.

Documento 3 - Regulamento Geral do Ensino Primário, da Direcção Geral de Instrução Pública

Com a reforma de 1894 assistimos a um reforço da tendência escolarizante na educação e ensino das classes infantis, uma vez que a expressão “jardim de infância” é substituída por “escola infantil”. Apesar do curso infantil não ser considerado como um grau de ensino oficial, no Regulamento Geral para o Ensino Primário (D3) de 1896, ele aparece integrado no ensino primário, se bem que sendo salvaguardada a sua especificidade. São assim regulamentadas e definidas as orientações conceptuais, programáticas e organizacionais para as “escolas infantis”, que continuaram a destinar-se a crianças dos 3 aos 6 anos.

No artigo 88.º do Regulamento é referida a necessidade de se ministrar um ensino compatível com a idade das crianças, devendo a maior parte do tempo ser ocupada com recreações, visando suprir as condições educativas do meio doméstico e, principalmente, promover o desenvolvimento físico das crianças, assim como incutir-lhes bons hábitos e sentimentos. O Programa das Escolas Infantis sugeria actividades diversificadas, no artigo 89.º, tais como: cuidados com o asseio, a saúde e o bem-estar das crianças na escola; exercícios de linguagem, lições sobre objectos, contos e narrações adequados ao nível etário das crianças, atendendo ainda à sua educação intelectual e moral; exercícios de canto, jogos, brinquedos, entretenimentos instrutivos e de recreio adequados às necessidades de movimento das crianças. O programa refere ainda a importância de se adequar as actividades, os métodos e os processos de ensino com as idades das crianças.

Tendo em conta o exposto, verificamos que, apesar de se falar de “escola” infantil e de “ensino”, a guarda das crianças não parece ser a sua primeira finalidade, pois surge em lugar de destaque a função da escola infantil como meio de superar algumas condições precárias decorrentes da educação ministrada em meio familiar. Salientamos ainda a importância que é dada ao desenvolvimento físico e social da criança, bem como à necessidade de brincar. Outra referência interessante, ainda hoje tida em consideração na educação de infância, é a chamada de atenção para a adequação das metodologias de trabalho ao nível etário das crianças.

Documento 4 – Decreto de 1902

Consideramos ainda o documento designado por Decreto de 1902 (D4), embora seja muito similar ao D1, uma vez que é mais uma medida legislativa contida no discurso oficial que vem confirmar o interesse relativo à educação de infância neste período sócio-histórico. A diferença entre o D4 e o D1 assenta na especificação de algumas actividades para as crianças de 4 anos, as quais consistiriam em narrações com noções simples de história natural, higiene e geografia, em lições de “coisas” e, ainda, em aspectos elementares de desenho, leitura e escrita. Continua, deste modo, a verificar-se uma forte influência dos pressupostos pedagógicos de Froebel, com a utilização do jogo e as lições de coisas, bem como se mantém uma concepção de infância que implica uma maturação natural, ao ter em conta as características e as capacidades das crianças pequenas no trabalho desenvolvido nas escolas infantis.

Contrariamente à legislação anterior, a qual privilegiava a função social da escola infantil, a tónica é agora colocada na aproximação do modelo infantil ao modelo escolar do ensino primário, ao ser valorizada uma função que objectiva o desenvolvimento intelectual das crianças, no sentido da preparação para a escola primária (Cardona, 1997). Assim, a função principal destinada à escola infantil é a da

instrução das crianças. Esta característica vai ser amplamente desenvolvida no período correspondente ao início da República.

Quadro 10 – Documentos relativos ao período sócio-histórico entre 1910-1932

Nº	IDENTIFICAÇÃO	FONTE	SUMÁRIO
D5	Regulamento do Ensino Infantil, Primário e Normal, do Ministério do Interior - Direcção Geral da Instrução Primária	Diário do Governo n.º 73, de 29 de Março de 1911, pp. 1341-1347	Reestrutura o ensino primário, referindo o ensino infantil de uma forma diferenciada em relação à escola. São definidas linhas gerais de orientação, sendo valorizada a importância da escola infantil na preparação para a escola primária.
D6	Programa das Escolas Infantis, do Ministério do Interior – Direcção Geral da Instrução Primária	Diário do Governo n.º 198, de 25 de Agosto de 1911, pp. 3597-3601	Define os programas e as regras de funcionamento do ensino infantil, com duas classes: uma para as crianças de 4-5 anos (centrada na educação física) e outra para as crianças de 6-7 anos (com recreação e lições mais formais para a realização das primeiras aprendizagens).
D7	Decreto n.º 5787-B (Reorganização do ensino primário), do Ministério da Instrução Pública – Direcção Geral do Ensino Primário e Normal	Diário do Governo n.º 98 (I Série), de 10 de Maio de 1919, pp. 1346-G a N	Define a organização das classes escolares de acordo com as idades das crianças. Para as escolas infantis passam a existir três secções: uma primeira para as crianças de 4-5 anos; uma segunda para as crianças de 5-6 anos; e uma terceira para as crianças de 6-7 anos.
D8	Decreto n.º 6137 (Regulamento do Ensino Primário e Normal), do Ministério da Instrução Pública – Direcção Geral do Ensino Primário e Normal	Diário do Governo n.º 198, de 29 de Setembro de 1919, pp. 2068-2093	Regulamenta alguns aspectos relativos aos programas das escolas infantis, sendo muito semelhante ao Decreto de 25/8/1911. Faz referências a Froebel, e a M. ^a Montessori.

Apesar das significativas medidas legislativas publicadas durante os últimos anos da Monarquia, para a definição e organização de todos os graus de ensino (desde o infantil ao universitário) e tendo em conta a existência de quarenta e seis ministérios em dezasseis anos, Portugal mantinha um grande atraso em relação a outros países da Europa.

Em relação ao ensino infantil, a situação era preocupante, uma vez que não se conseguiu pôr em prática um discurso oficial que valorizasse o seu desenvolvimento.

Documento 5 - Regulamento do Ensino Infantil, Primário e Normal do Ministério do Interior – Direcção Geral da Instrução Primária

Quando em 1910 se iniciam os trabalhos da comissão encarregada de organizar a reforma do sistema educativo, estes são fortemente influenciados por um projecto anterior, da responsabilidade de João de Barros, o qual destinava o ensino infantil às crianças dos 3 aos 7 anos, integrando-o como primeiro grau do ensino primário. Contudo, quando é publicado o Regulamento que se refere ao ensino infantil, primário e normal, o Decreto de 29 de Março de 1911 (D5), o ensino infantil autonomiza-se em relação ao ensino primário, definindo-se com características específicas e diferenciadas deste, embora sirva os propósitos de preparação para a escola primária.

Assim, o ensino infantil passa a destinar-se à “educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os 4 aos 7 anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária (...) sobre a forma de lições de coisas”; em relação à leitura e à escrita, sugere exercícios “preliminares” e em relação à aritmética refere a contagem até 100 e a aprendizagem da adição e da subtracção; outras referências a realçar são a sugestão do ensino infantil se harmonizar com “a idade das crianças, a diversidade do seu temperamento, robustez, precocidade ou atraso”, utilizando “representações plásticas e gráficas, com o apoio do material froebeliano e através de exercícios adequados à escola infantil”. Também é visível no Decreto referido, a atenção focada na importância da ligação da escola com a família, a qual surge com maior força neste grau de ensino, reforçando a especificidade dada à escola infantil: “A educação das crianças (...) é feita na escola pela professora e na família pela mãe, devendo ambas harmonizar-se na orientação a dar à educação da criança”. Contudo, “a escola infantil passa a ser concebida de uma forma mais próxima do modelo escolar tradicional, sendo os seus objectivos definidos sobretudo em relação às futuras aprendizagens escolares”

(Cardona, 1997), uma vez que “a instrução é valorizada como um meio privilegiado para a evolução social” (p. 37).

Para os republicanos a finalidade da educação ultrapassa a instrução básica dos cidadãos, contribuindo para uma classe mais consciente do princípio da igualdade de direitos. Com o Decreto de 29 de Março de 1911, a educação de infância ultrapassa a finalidade assistencial de minimizar as carências sociais das crianças (finalidade expressa no Decreto de 1896), consagrando-se a sua função educativa de promoção da igualdade social para todas as crianças.

Documento 6 - Programa das Escolas Infantis, do Ministério do Interior – Direcção Geral da Instrução Primária

Pouco tempo depois, com o Decreto de 25 de Agosto de 1911 (D6), é publicado um programa mais detalhado para o funcionamento do ensino infantil, sendo de notar a demarcação deste ensino em relação ao ensino primário. Estava patente, por fim, a especificidade do ensino infantil no discurso oficial, realçando-se ainda para este grau um ensino lúdico, gradual, baseado nos interesses das crianças e com lições de curta duração, sendo as aprendizagens de tipo escolar destinadas às crianças mais velhas. Deste modo, pode ler-se nas Considerações do Programa das Escolas Infantis, contido no referido Decreto, o seguinte texto, esclarecedor de uma filosofia patente no discurso oficial republicano:

(...) Pelas suas necessidades orgânicas não podem, porém, as crianças destas idades sujeitar-se, sem prejuízo psicológico, a uma sistematização de programas, de horários, de exercícios. O critério inteligente da professora será toda a orientação do ensino infantil, sabendo esta aproveitar todos os ensejos que lhes apresentarem de modo a encaminhar as crianças ao fim necessário, docemente, suavemente, sem que estas disso se apercebam, sem principalmente nisso se sentirem constrangidas ou contrariadas; e reduzindo a professora a sua acção à simples missão de guia, directora, intérprete, que formula questões, que

estabelece problemas, que esclarece erros, que corrige desvios da inteligência e da imaginação, de modo tal, que em todo o ensino se conservem constantemente equilibradas as faculdades das crianças, e que toda a doutrinação se dirija a fortificar-lhes a iniciativa e a vontade, tomando por ponto de partida a sua curiosidade natural, e conduzindo-as por ela ao hábito da observação e da reflexão. É, pois, evidente que as professoras das classes infantis devem possuir a mais alta habilitação no sentido pedagógico, moral e profissional da especialidade; só assim poderão estas bem desempenhar-se dos altíssimos encargos que avolumam a sua responsabilidade (Diário do Governo n.º.198, p.3597).

O ensino infantil passa a ter sete objectivos fundamentais: o desenvolvimento físico das crianças; a educação dos órgãos dos sentidos; o desenvolvimento da habilidade manual; a educação e aperfeiçoamento dos órgãos da fala; o desenvolvimento dos sentimentos morais de solidariedade social, disciplina, ordem, justiça, dignidade, dever e consciência do direito; o desenvolvimento da inteligência; e, “finalmente, o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades físicas, morais e intelectuais, dando-se às crianças ideias úteis, justas, exactas, de tudo o que sem constrangimento elas possam compreender e conservar, como auxiliar e preparatório para a escola primária” (Diário do Governo n.º. 198, p. 3597).

Verificamos que o ensino infantil aparece como uma preparação para a escola primária, embora lhe sejam reconhecidas características próprias e diferenciadas, não obstante a continuidade entre os dois níveis já não surgir tão explícita como no projecto de João de Barros. A influência de Froebel é ainda muito visível, mas, tendo em conta a valorização do desenvolvimento sensorial, podemos afirmar que começa também a tornar-se visível a influência de Montessori.

Documento 7 - Decreto n.º 5787-B (Reorganização do ensino primário), do Ministério da Instrução Pública – Direcção Geral do Ensino Primário e Normal

Na legislação subsequente os aspectos relativos ao ensino infantil aparecem sempre demarcados no discurso oficial, revelando a importância atribuída pelo Estado a

este grau como parte essencial do sistema educativo. A publicação do Decreto n.º 5787-B de 10 de Maio de 1919 (D7), vem reorganizar o ensino infantil e primário e define o ensino infantil como o primeiro grau do ensino primário (“infantil, primário geral e primário superior”). O ensino infantil, estabelecido como uma preparação para os graus subsequentes, tem em vista as seguintes particularidades: “cultura dos sentidos”, “educação dos órgãos da fala, aumento do vocabulário e correcção da dicção”, “ensino inicial da leitura e escrita e aquisição de outras noções rudimentares básicas do ensino primário geral” e “cultura dos sentidos morais para a formação do carácter”. Neste Decreto é proposta a organização das escolas infantis em três secções, de acordo com as idades das crianças: 1.ª secção – dos 4 aos 5 anos; 2.ª secção – dos 5 aos 6 anos; 3.ª secção – dos 6 aos 7 anos. Define ainda que o ensino infantil deve ser ministrado progressivamente ao longo das três secções referidas.

É importante referirmos também que a valorização da instrução no período da República está intimamente ligada ao atraso sócio-cultural português, o qual constituía a característica principal deste período. Nesse sentido, o ideal republicano surge implícito no artigo 1.º do Decreto n.º 5787-B, o qual expressa mais uma vez uma ideia que já vem de trás: “o ensino primário tende a habilitar o homem para a luta da vida e a formar a consciência do cidadão”.

Documento 8 - Decreto n.º 6137 (Regulamento do Ensino Primário e Normal), do Ministério da Instrução Pública – Direcção Geral do Ensino Primário e Normal

No mesmo ano é publicado o Decreto n.º 6137, de 29 de Setembro (D8), o qual, sendo muito semelhante ao Decreto de 25 de Agosto (D6) no que diz respeito ao ensino infantil, aponta para a importância de ser utilizado o material de Montessori, além do material de Froebel. Este aspecto, que surge pela primeira vez neste Decreto, constitui uma das principais diferenças entre o D8 e o D6.

No Decreto n.º 6137 é visível a importância dada à educação de infância no discurso oficial republicano, quando determina no seu artigo 2.º que “em todas as capitais de distrito e sedes de concelho serão criadas escolas infantis”, especificando ainda características dos espaços interior e exterior, e definindo também materiais necessários.

Em relação aos conteúdos programáticos propriamente ditos e aos métodos de ensino, defende uma metodologia gradual e progressiva, de acordo com a idade das crianças e as suas características físicas e intelectuais, devendo “os exercícios apresentar-se sob o aspecto de jogos recreativos e instrutivos” (art.º 11.º); os processos de ensino deverão ser intuitivos, através de lições de curta duração, suficientemente atractivas para despertarem o interesse nas crianças, destinando-se às mais velhas (6 ou 7 anos) as lições mais formais, embora sem sistematização de programas, de horários ou de actividades, e sempre alternadas com actividades mais lúdicas, como “cantos populares e patrióticos, jogos ou qualquer outra diversão, não esquecendo jamais que, nas Escolas Infantis, é brincando que a criança se educa” (art.º 13.º). Continua a insistir-se, também, na formação específica das professoras das classes infantis.

Quadro 11 – Documentos relativos ao período sócio-histórico entre 1933-1959

Nº	IDENTIFICAÇÃO	FONTE	SUMÁRIO
---	-----	-----	-----

Durante o período correspondente ao Estado Novo (26 anos) não foram encontrados quaisquer documentos oficiais relativos a conteúdos programáticos para a educação de infância.

Quadro 12 – Documentos relativos ao período sócio-histórico entre 1960-1973

Nº	IDENTIFICAÇÃO	FONTE	SUMÁRIO
D9	Lei n.º 5/73 (Reforma Veiga Simão)	Diário da República n.º 173, I Série, de 25 de Julho de 1973, pp. 1315-1321	Determina a reforma do sistema educativo e define a criação da rede pública de jardins de infância e de escolas públicas para a formação de educadores de infância.

Depois de um grande debate desenvolvido a nível nacional é publicada a Lei n.º5/73 (D9), que veio definir a nova estrutura do sistema educativo português. Nesta reforma a educação de infância é reintegrada no sistema educativo, embora sem frequência obrigatória e destinando-se às crianças dos 3 aos 6 anos de idade. O desenvolvimento das crianças pretende-se “global e harmonioso”, ao mesmo tempo que se valoriza o desenvolvimento da capacidade de expressão e criatividade, bem como o desenvolvimento intelectual e social. Outro aspecto importante contido neste documento é “a detecção precoce de deficiências e inaptações das crianças” (Cardona, 1997, p. 69).

Em relação à organização dos conteúdos programáticos para a educação de infância, a Lei n.º 5/73 define o seguinte: “a educação pré-escolar realiza-se mediante actividades correspondentes aos interesses, necessidades e possibilidades da criança, particularmente jogos, exercícios de linguagem, de expressão rítmica e plástica, lógicos e pré-numéricos, observação da natureza e apreensão de princípios morais e religiosos”. Não é feita qualquer referência em relação à preparação para a escola primária, dado que a educação pré-escolar obedece a características diferenciadas dos outros níveis de ensino de escolaridade obrigatória.

As características psicológicas das crianças são assim valorizadas, revelando uma crença nas naturais capacidades da criança, numa perspectiva compensatória, em relação às quais são definidos os objectivos para a educação de infância (Cardona, 1997).

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974, esta reforma não foi posta em prática, apesar das suas ideias e dos princípios nela definidos continuarem a ser considerados importantes e acabarem por se concretizar alguns anos mais tarde.

Quadro 13 – Documentos relativos ao período sócio-histórico entre 1974-1978

Nº	IDENTIFICAÇÃO	FONTE	SUMÁRIO
D10	<i>Educação Pré-Escolar: Guia de trabalho</i>	MEC, 1977	Define os objectivos da educação pré-escolar, os fundamentos psicológicos e suas implicações pedagógicas, a atitude do educador e sugestões de actividades, no âmbito do Ano Preliminar destinado às crianças de 5-6 anos.

Tendo em conta os quatro critérios definidos no capítulo da metodologia (pp.185-186), este é um dos quatro documentos que vai ser objecto de análise de conteúdo, uma vez que é o primeiro que surge com referências explícitas ao teatro (no caso, à “expressão dramática”) na educação de infância.

O Guia de Trabalho surge em 1977 e é publicado pelo Ministério da Educação e Cultura. Não sendo um documento legislativo, podemos considerá-lo como “oficial”, de acordo com a definição de discurso oficial de Reboul (1984). De facto, o autor refere este tipo de discurso como aquele que é concretizado pelos ministros e seus governantes, bem como pelos organismos oficiais, que têm o poder de definir a pedagogia ou de a modificar em relação à sua organização, conteúdos e métodos.

Neste sentido, tendo o referido documento sido publicado pelo Ministério da Educação e Cultura/Secretaria do Estado do Ensino Básico e Secundário (organismo oficial cujo funcionamento é assegurado pelo ministro e seus representantes) com o objectivo de organizar a orientação do trabalho nos jardins de infância, foi assumido por nós como “discurso oficial”.

Este Guia de Trabalho surge na plena assunção da necessidade social de se implantar um sistema público de educação pré-escolar, com o objectivo de, por um lado, “favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança” e, por outro, de “contribuir para corrigir os defeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar”, conforme o disposto na Lei n.º 5/77.

Uma vez que, na época, não era possível estabelecer uma educação pré-escolar generalizada, na sua Nota Introdutória pode ler-se: “iniciam-se, em 1978/79, classes do

Ano Preliminar destinadas às crianças de 5/6 anos que não puderam disfrutar de uma educação infantil adequada (despacho n.º 161/77) e classes de educação pré-escolar (despacho n.º 284/77)”. O Guia serviria então como “suporte a um planeamento individual e flexível, de acordo com a personalidade da educadora e sempre adaptado às características dos seus educandos”. Apesar de no documento as actividades aparecerem compartimentadas, não se pretende que esta divisão fosse entendida como ordem de realização ou como tratamento diferenciado dos assuntos. Estes deviam integrar-se de forma a que as aquisições fossem globais.

No Guia de Trabalho, os objectivos da educação pré-escolar são definidos a partir dos domínios afectivo-social, psicomotor, linguístico e perceptivo-cognitivo. São apresentados também os fundamentos psicológicos, que sugerem aos educadores o desenvolvimento de duas formas de conhecimento e compreensão das crianças: a “sensibilidade à infância, a arte de viver junto das crianças [e] uma reflexão profunda e rigorosa sobre os seus modos de sentir, agir e pensar” (p. 14). Realçam ainda três aspectos a salientar na 2.ª infância: a descoberta do eu; a importância do jogo (brincadeira livre); e a primeira representação da realidade.

Apesar da importância do jogo não ser novidade no discurso oficial, a brincadeira livre é agora assumida como ponto de partida (quando a criança joga espontaneamente) e de chegada (quando o jogo é o factor prioritário na organização da acção educativa).

Também nas sugestões de actividades são contempladas áreas diversificadas: linguagem, expressão plástica, expressão através do movimento, expressão dramática, expressão musical, matemática, brincadeiras livres, sendo incluída pela primeira vez, a expressão dramática (teatro). Na secção dedicada às brincadeiras livres surgem de novo e, essencialmente, actividades ligadas à criação de “cantos” como a “casa das bonecas”, a “garagem”, o “canto da mercearia ou da loja”, o “canto das trapalhadas”, entre outros,

possibilitando assim, à criança, a exploração de cenas do quotidiano, através de jogos de imitação, simbólicos e dramáticos.

O Guia contém também indicação de bibliografia recomendada específica dos domínios do conhecimento implicadas no trabalho com crianças pequenas: “psicologia, psicopedagogia, expressão plástica, movimento, expressão dramática, linguagem, brincadeiras, matemática, expressão musical” (pp. 85-87).

Quadro 14 – Documentos relativos ao período sócio-histórico entre 1979-1986

Nº	IDENTIFICAÇÃO	FONTE	SUMÁRIO
D11	Decreto-Lei n.º 542/79 (Estatuto dos Jardins de Infância)	Diário da República n.º 300 (I Série), de 31 de Dezembro de 1979, pp. 3478-(301) – 3478-(307)	Define o Estatuto dos Jardins de Infância do sistema público de educação pré-escolar, para as crianças a partir dos 3 anos até à idade de entrada no ensino obrigatório.
D12	<i>Para uma troca de saberes</i>	DEPE, 1984, Leite, E. & Malpique, M. (160 pp.)	Sistematiza as perspectivas psicopedagógicas relativas ao planeamento, desenvolvimento e avaliação da expressão plástica no Jardim de Infância.
D13	<i>Perspectivas de educação em Jardim de Infância</i>	DEPE, 1985, Leite, E. & Malpique, M. (52 pp.)	Sistematiza aspectos teóricos da evolução histórica da educação de infância em Portugal e as perspectivas psicopedagógica e sociológica da educação pré-escolar institucionalizada, bem como aspectos das práticas desenvolvidas em jardins de infância, essencialmente centradas no jogo e nas expressões.
D14	<i>Eu era a mãe Perspectivas psicopedagógicas de expressão dramática em jardim de infância</i>	DEPE, 1986, Costa e Guimarães (270 pp.)	Sistematiza as perspectivas psicopedagógicas relativas ao planeamento, desenvolvimento e avaliação da expressão dramática no Jardim de Infância.

Neste período, de apenas sete anos, podemos verificar a existência de cinco importantes documentos do discurso oficial, relativos ao currículo na educação de infância. Apesar da existência de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar desde 1997, todos eles são utilizados pelos(as) educadores(as) ainda nos nossos dias e, por essa razão, a sua importância é inequívoca.

Como já referimos, a desarticulação entre os diversos serviços com funções na organização da educação de infância era grande neste período mas, no discurso oficial, a

especificidade da educação de infância é reforçada, sendo salvaguardada a sua autonomia em relação à escola.

Documento 11 - Decreto-Lei n.º 542/79 (Estatutos dos Jardins de Infância)

Os *Estatutos dos Jardins-de-Infância* definem que a educação pré-escolar é destinada às crianças dos 3 aos 6 anos, centrando-se os seus objectivos no desenvolvimento sócio-afectivo das crianças, assegurando “uma participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interacções de esclarecimento e sensibilização” (p. 302); consideram ainda que, numa perspectiva desenvolvimental/sistémica,

a educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado, tendo em vista: assegurar as condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso e global da criança; contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao ensino escolar; estimular a sua sensibilização como membro útil e necessário ao progresso espiritual, moral, cultural, social e económico da comunidade (p. 301).

Apesar da necessidade da definição de um plano nacional para a educação pré-escolar, os *Estatutos* provisoriamente definidos em 1977 continuavam em vigor nos anos 90. De acordo com Cardona (1997) as suas orientações, muito gerais, dão uma grande autonomia aos(as) educadores(as) de infância, aspecto importante no reforço da especificidade da educação pré-escolar em relação aos outros níveis de ensino, sendo de notar a perspectiva integradora e maturacionista subjacente ao texto orientador:

Em cada jardim-de-infância, as actividades serão objecto de planificação anual por objectivos nas grandes áreas de desenvolvimento da criança: afectivo-social, psicomotor e perceptivo-cognitivo. (...) as actividades dos jardins-de-infância centrar-se-ão na criação de condições que permitam à criança, individualmente e em grupo, realizar experiências adaptadas à expressão das suas necessidades biológicas, emocionais, intelectuais e sociais (Decreto-Lei n.º 542/79, p. 304).

No capítulo VII, dedicado às actividades, os Estatutos definem que elas devem ser planificadas com periodicidade anual, de acordo com três grandes áreas de desenvolvimento – afectivo-social, psicomotor e perceptivo-cognitivo – já definidas anteriormente no Guia de Trabalho para a educação pré-escolar de 1977.

Documento 12 - Para uma troca de saberes

Este documento, intitulado *Para uma troca de saberes*, foi publicado em 1984 pelo Divisão de Educação Pré-Escolar, sendo da autoria de Leite e Malpique.

É um livro “para levar à prática”, tal como vem enunciado na Introdução, desenvolvendo fundamentos e práticas da expressão plástica no jardim de infância, nomeadamente sobre a expressão criadora e aspectos evolutivos do desenho e da pintura na criança e no adolescente. A sua organização apresenta textos curtos e temáticos bem como ilustrações elucidativas. Pelas suas características, facilita a reflexão aos(as) educadores(as), individualmente e/ou em grupo.

Documento 13 - Perspectivas de educação em Jardim de Infância

Um ano depois, é publicado o documento *Perspectivas de educação em jardins de infância*, na sequência de uma maior importância dada à educação pré-escolar. Embora os textos apresentados não sejam normativos, nem constituam qualquer proposta de programa, “representam uma tentativa de fazer o ponto da situação de alguns aspectos da educação em jardim de infância” (p. 5), tendo sido elaborados por uma equipa da Divisão da Educação Pré-Escolar com a colaboração de professores(as) das Escolas de Formação de Educadores e educadores(as) em exercício.

O documento está organizado em duas partes: a primeira, inicia-se com a uma declaração elaborada pela Conferência Permanente dos Ministros Europeus da

Educação, cuja 12.^a Sessão se realizou em Lisboa (3 e 4 de Junho de 1981), dedicada às crianças dos 3 aos 8 anos; segue-se um resumo da evolução histórica da educação de infância em Portugal, “que pareceu importante lembrar para uma melhor compreensão da nossa realidade actual” (p. 5); tendo em conta a diversidade do universo da educação pré-escolar institucionalizada, é feita uma fundamentação da abordagem psicopedagógica e sociológica da educação, numa perspectiva complementar.

A segunda parte do documento, ilustrada com algumas fotografias tiradas em estabelecimentos da rede pública, é dedicada a vários aspectos da expressão da criança no jardim de infância: o texto “do jogo à expressão” realça os dados psicológicos que os(as) educadores(as) devem ter presentes quando planificam o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças; seguem-se vários textos ilustrados, sobre as diversas actividades expressivas que contribuem para “um harmonioso evoluir da psicomotricidade e da psico-expressividade” (p. 20) das crianças: expressão corporal, vocal, musical, plástica, dramática “e tantas quantas assentem, nesta idade, num princípio geral de globalização, que integre o desenvolvimento biopsicosocial da criança” (p. 20). Este princípio de globalização é, nos nossos dias, um aspecto fundamental das boas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) educadores(as) nos jardins de infância com as crianças.

A segunda parte contém ainda bibliografia e imagens para reflexão. Tal como o D12 – *Para uma Troca de Saberes* - constitui uma boa base de trabalho prático e reflexivo para os(as) educadores(as) de infância.

Documento 14 - Eu era a mãe – Perspectivas psicopedagógicas de expressão dramática em jardim de infância

No ano seguinte surge o documento *Eu era a mãe*, um livro com “história”, da autoria de Maria A. Guimarães e Isabel A. Costa. Ao longo das suas 270 páginas, o

documento sistematiza, precisamente, as bases psicopedagógicas do planeamento, dinamização e avaliação da expressão dramática desenvolvida em contexto de jardim de infância, numa perspectiva da “prática” para a “teoria”, pois, na verdade, “só é possível fazer uma verdadeira ligação da teoria à prática quando aos (...) da *teoria*, lhes são fornecidos dados pelos da *prática*” (p. 7). Esta foi a metodologia encontrada, no sentido de encontrar respostas para a questão fundamental: o que é a expressão dramática em jardim de infância? Deste modo, “confrontando sistematicamente a criança dos livros com as reais, em situação, pudemos assim ir começando a dar resposta às nossas interrogações e concluir que a Expressão Dramática nos Jardins-de-Infância é o FAZ DE CONTA” (p. 7). As autoras apresentam a sua obra como a primeira em que a expressão dramática é tratada sob os seus múltiplos aspectos: psicológico, pedagógico e sociológico, com um ênfase particular para o jogo do *faz de conta*, o mais “desprezado” até à data.

O documento apresenta-se organizado em duas partes: na primeira é elaborada uma fundamentação psicológica com base em pressupostos piagetianos, bem como uma explicitação geral da evolução da expressão dramática, embora com uma maior incidência no jogo simbólico, dado que é a “actividade privilegiada nos jardins-de-infância” (p. 25). Assim, são tratados aspectos teóricos e práticos relativos à “imitação”, “jogo simbólico”, “jogo dramático” e “dramatização”. A segunda parte é dedicada a outros aspectos da expressão dramática, nomeadamente: descrição e fundamentação de um projecto lúdico; abordagem ao fantoche; dramatizar histórias. As autoras finalizam com uma nota onde sugerem “caminhos” no sentido da ideia de Paul Éluard: reencontrar o coração da criança no coração do homem.

Nos Anexos é descrito e fundamentado o projecto “Era uma vez ... uma nave espacial/especial”, desenvolvido durante três meses por um grupo de crianças de 5 anos no Conservatório Regional de Aveiro e outro projecto, “O baptizado”; um exemplo de

uma ficha de registo para o educador relativa a situações de “faz-de-conta”; e bibliografia.

Tal como o D12 e o D13, este documento constitui uma boa base de trabalho prático e reflexivo para os(as) educadores(as) de infância, no domínio específico do teatro e da expressão dramática.

Quadro 15 – Documentos relativos ao período sócio-histórico entre 1987-1996

Nº	IDENTIFICAÇÃO	FONTE	SUMÁRIO

Durante este período, com a duração de 13 anos, não foram encontrados documentos oficiais relativos a conteúdos programáticos para a educação de infância.

Quadro 16 – Documentos relativos ao período sócio-histórico do ano de 1997

Nº	IDENTIFICAÇÃO	FONTE	SUMÁRIO
D15	Despacho n.º 5520/97 (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar)	2.ª série, de 10 de Julho, publicado no Diário da República n.º 178, II série, de 4 de Agosto; n.º 1 da Colecção <i>Educação Pré-Escolar</i> , GEDEPE, Setembro de 1997 (94 pp.)	Define as orientações curriculares para a educação pré-escolar, através da definição de princípios gerais e da intervenção educativa

O último documento do *corpus* documental seleccionado para o presente estudo, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, surge no ano da consagração da Educação de Infância como a primeira etapa da Educação Básica (Lei n.º 5/97, *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, de 10 de Fevereiro). Publicado posteriormente à Lei-Quadro, o Despacho n.º 5520/97 vem definir as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar, trabalho coordenado por Maria Isabel Lopes da Silva, através da enunciação de princípios gerais e da organização da intervenção educativa, depois de um “debate amplamente participado que permitiu a sua progressiva reformulação” (p.13), envolvendo profissionais de domínios diversificados, como educadores,

formadores, investigadores e técnicos da administração central e local, associações profissionais e sindicais, representantes dos pais, etc.

Posteriormente, em Setembro de 1997, o Ministério da Educação, através do Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (GEDEPE), coordenado por Teresa Vasconcelos, publica-o e distribui-o por todos os jardins de infância do país, para sua divulgação a todos(as) os educadores(as) de infância em exercício, com o objectivo de “contribuir para que a educação pré-escolar de qualidade se torne motor de cidadania” (Vasconcelos, 1997, p. 7). Na sua introdução, pode ler-se ainda o seguinte:

As Orientações Curriculares constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar com as crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos (OCEPE, p. 13).

As Orientações Curriculares fundamentam-se e organizam-se a partir de princípios gerais e em objectivos pedagógicos expressos na Lei-Quadro (art. 2º. e art.10º.). Em relação ao capítulo II – Intervenção Educativa, dá-se especial atenção à “organização do ambiente educativo”, às “áreas de conteúdo” e à “continuidade educativa”; a organização do ambiente educativo contempla a organização do grupo, do espaço, do tempo, do meio institucional e a relação com os pais e outros parceiros, através de uma abordagem sistémica e ecológica; relativamente às áreas de conteúdo, são determinadas a área de “formação pessoal e social”, a área de “expressão e comunicação” e a área de “conhecimento do mundo”; a continuidade educativa determina uma acção educativa que não perca de vista a transição para a escolaridade obrigatória. Em relação à áreas de conteúdo, a área de Formação Pessoal e Social é

transversal, pois integra todas as outras. A área de Expressão e Comunicação engloba diversos domínios - expressões motora, dramática, plástica e musical; linguagem oral e abordagem à escrita; matemática - justificados e especificados de forma diferenciada, embora na prática tenham que ser assumidos como complementares uns dos outros, tendo em conta a globalização das expressões e articulação dos saberes. A área do Conhecimento do Mundo baseia-se na sensibilização às ciências, aos saberes sociais e ao rigor científico e propõe o aproveitamento de situações de descoberta e de exploração do meio próximo ou distante.

A intencionalidade educativa existe, assim, em todos os momentos que as crianças vivem no jardim de infância, sendo o suporte de todo o processo educativo, exigindo ainda que o educador reflecta e adequa a sua acção às necessidades das crianças, não esquecendo os valores e as intenções subjacentes a essa acção educativa. Deste modo, sendo a reflexão anterior à acção, pressupõe um planeamento: “acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (p. 93)

Assim, deve existir uma avaliação que se pretende contínua, sendo que é esta reflexão sobre o processo educativo que define a intencionalidade educativa. Neste sentido, partindo do princípio que “o educador é o construtor, o *gestor do currículo*” (Vasconcelos, p. 13), a organização das Orientações Curriculares, tendo em conta a sua flexibilidade, permitem uma grande abertura à concretização de qualquer projecto educativo em qualquer jardim de infância, com um qualquer grupo de crianças, assumindo-se esse projecto como único.

A caracterização do *corpus* documental permitiu identificar o número de documentos relativos ao currículo e ao teatro na educação de infância por cada um dos períodos.

Quadro 17 - Número total de documentos relativos ao currículo para a educação de infância em cada período sócio-histórico

De 1882 a 1909	De 1910 a 1932	De 1933 a 1959	De 1960 a 1973	De 1974 a 1978	De 1979 a 1986	De 1987 a 1996	1997
4	4	0	1	1	4	0	1
TOTAL - 15 documentos							

Ao analisarmos os documentos seleccionados, que incluem princípios programáticos (currículo) para a educação de infância em cada um dos períodos sócio-históricos definidos (Quadro 1) verificámos que:

- Os períodos que apresentam o maior número de documentos publicados – quatro – são os correspondentes à Monarquia (1882-1909), à I República (1910-1932) e ao regime democrático (1979-1996);
- os dois períodos compreendidos entre 1960 e 1978, correspondendo aos últimos anos do regime ditatorial e aos primeiros do regime democrático, apresentam um documento cada;
- no último período, correspondente ao ano de 1997, foi encontrado um documento;
- nos períodos correspondentes ao Estado Novo (1933-1959) e à época entre 1987 e 1996, não ocorreram publicações de documentos com orientações curriculares para a educação de infância.

Quadro 18 - Número total de documentos relativos ao teatro no currículo para a educação de infância em cada período sócio-histórico

De 1882 a 1909	De 1910 a 1932	De 1933 a 1959	De 1960 a 1973	De 1974 a 1978	De 1979 a 1986	De 1987 a 1996	1997
0	0	0	0	1	2	0	1
4 documentos							

Ao analisarmos a produção e publicação em Diários do Governo e Diários da República de documentos que incluem princípios programáticos relativos ao **teatro no currículo**, em cada um dos períodos sócio-históricos definidos (Quadros 1 a 9), verificámos que:

- no período de 1882 a 1997 apenas foram identificados quatro documentos;
- o primeiro documento surge no período correspondente ao início do regime democrático, apontando uma única publicação oficial;
- o período que decorre entre 1979 e 1996 evidencia duas publicações focando o teatro no currículo para a educação de infância;
- em 1997 ocorreu a seguinte e última publicação abrangida pelo estudo.

3. Análise de conteúdo do *corpus* documental

O *corpus* documental sujeito a análise de conteúdo é constituído pelos documentos D10, *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10), *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13), *Eu Era a Mãe* (D14) e *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (D15). No entanto, é importante ressaltar que o discurso oficial neles contido apresenta conteúdos programáticos relativos ao domínio do teatro a partir de perspectivas diferentes no que diz respeito às actividades a desenvolver no jardim de infância, uma vez que apenas um deles objectiva exclusivamente a expressão dramática, nomeadamente o D14. Os restantes apresentam orientações curriculares mais gerais, focalizando outras áreas de expressão e outros conteúdos.

Quadro 19 – Áreas abrangidas pelos documentos do *corpus* documental

D10	D13	D14	D15
<p><i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i></p> <p>1977</p> <p>88 pp.</p>	<p><i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i></p> <p>1985</p> <p>53 pp.</p>	<p><i>Eu Era a Mãe</i></p> <p>1986</p> <p>275 pp.</p>	<p><i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i></p> <p>1997</p> <p>94 pp.</p>
orientações curriculares generalistas	orientações curriculares generalistas	orientações curriculares específicas do domínio do teatro	orientações curriculares generalistas
<p>Linguagem</p> <p>Expressão através do Movimento</p> <p>Expressão Dramática</p> <p>Expressão Plástica</p> <p>Expressão Musical</p> <p>Matemática</p> <p>Brincadeiras Livres</p>	<p>Língua Materna</p> <p>Expressão pelo Movimento</p> <p>Expressão Dramática</p> <p>Expressão Plástica</p> <p>Expressão Musical</p> <p>Matemática</p>	<p>Expressão Dramática</p>	<p>Linguagem Oral e abordagem à Escrita</p> <p>Expressão Motora</p> <p>Expressão Dramática</p> <p>Expressão Plástica</p> <p>Expressão Musical</p> <p>Matemática</p>

Da análise ao Quadro 19, verificamos que, em relação aos três documentos considerados generalistas, as áreas de expressão abrangidas são as mesmas, apesar de, por vezes, assumirem designações diferentes, como por exemplo, “Linguagem”/ “Língua Materna” ou “Linguagem Oral e abordagem à Escrita”. Contudo, em relação ao domínio do teatro, a designação é “Expressão Dramática” em todos os documentos.

Depois de recolhidos os documentos procedemos ao respectivo tratamento, de acordo com as técnicas de análise de conteúdo. No presente estudo, privilegiamos a *análise de exploração* (Grawitz, 1993), numa perspectiva *qualitativa*, tendo em conta o valor de cada indicador definido.

3.1. Apresentação das grelhas de análise e interpretação dos resultados

Em cada documento, para a categoria de análise **Currículo na Educação de Infância**, foram encontradas as unidades de análise correspondentes aos indicadores definidos na subcategoria **Teatro**, sendo **Fi** a frequência por indicador.

Quadro 20 – Análise de conteúdo do D10 – Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho (1977) – 88 págs.

Categoria de análise – Currículo na Educação de Infância		
Subcategoria - Teatro		
Indicadores	Unidades de análise	Fi
expressão dramática	A expressão dramática ajuda a criança a experimentar a vida através do processo imaginativo do jogo dramático – p.59; A expressão dramática ajuda a criança a desenvolver as suas capacidades de expressão, (...) - p.59; A expressão dramática ajuda à exteriorização de sentimentos - p.60;	3
imitação	(...) os educadores devem incentivar as crianças e favorecer a imitação de cenas da vida quotidiana. Ex. brincar aos médicos, às mães, às lojas, etc. – p.59; (...) é importante proporcionar à criança jogos e situações dramáticas de imitação de bichos na sua locomoção, nos sons que emitem, etc. – p.60; Representação de cenas da vida familiar – desenvolvimento dos factores imitação e identificação. – p.77;	3
mímica	Actividades sugeridas: (...) cumprir ordens dadas por gestos ; – p.39; Actividades sugeridas: (...) representar, por gestos , certas actividades; - p.39; Actividades sugeridas: (...) canções mimadas – p.39;	3
jogos de exercício	_____	0
jogo simbólico	A imaginação é evidente no jogo simbólico (...) – p.21	1
jogo de papéis	(...) a colaboração no jogo de papéis complementares evidenciam a subordinação progressiva no simbolismo individual a um desejo de socialização. – p.21; (...) brincar às profissões - p.60;	2
jogo “faz-de-conta”	A criança utiliza o seu próprio corpo, qualquer material, brinquedo ou situação para “ fazer de conta ” (...) – p.16;	1
representação (de acções)	Levar a criança a (...) representar , por gestos, certas actividades - p.39; A «Casa das Bonecas» cria situações para: Representação de cenas da vida familiar – p.77;	2
personagem	_____	0
actuação dramática	_____	0
representação dramática	_____	0
actividade dramática	_____	0
improvisação	Sugere-se (...) a improvisação com as crianças de vários jogos de trânsito. – p.79	1
jogo de regras	_____	0
jogo dramático	O jogo dramático é, sem dúvida, um meio de expressão total (...) – p.59; A expressão dramática ajuda a criança a experimentar a vida através do processo imaginativo do jogo dramático – p.59;	2
dramatização	(...) dramatizar as histórias - p.21; (...) dramatizando – p.39; (...) os educadores devem levar [as crianças] à invenção de histórias e sua dramatização -p.59; (...) dramatizar uma história – p.60;	4

drama	(...) várias formas de expressão: (...) drama... – p.7; (...) todas as crianças deveriam ter possibilidade de praticar drama . – p.59; (...) temos que despir o drama de toda uma convenção teatral (...) – p.59; Fazer com que as crianças reajam e inventem situações de drama (...) – p.60;	4
espectáculo	_____	0
representação (de peça de teatro)	_____	0
encenação	_____	0
actor	_____	0
espectador	_____	0
adereços e materiais específicos	(...) roupas de adultos – p.60; (...) fatos – p.77; (...) malas – p.77; (...) sapatos – p.77; (...) e outros objectos – p.77; (...) bonecas – p.82; (...) cama – p.82; (...) carrinho de bebé – 82; (...) banheira – p.82; (...) roupa para a cama e para as bonecas – p.82; (...) fogão – p.82; (...) tachos – p.82; (...) panelas – p.82; (...) talheres – p.83; (...) copos – p.83; (...) pá – p.83; (...) vassoura – p.83; (...) pano do pó e da loiça – p.83; (...) tábua – p.83; (...) e ferro de engomar – p.83; (...) dois telefones – p.83; (...) e relógio – p.83; (...) espelho grande – p.83; (...) roupas – p.83; (...) chapéus – p.83; (...) sapatos – p.83; (...) cintos – p.83; (...) luvas – p.83; (...) carteiras – p.83; (...) porta-moedas – p.83; (...) colares – p.83; (...) pulseiras – p.83; (...) anéis – p.83; (...) brincos – p.83; (...) recipientes de toilette vazios – p.83; (...) rolos – p.83; (...) ganchos – p.83; (...) frascos de laca vazios – p.83; (...) pentas – p.83; (...) balcão – p.83; (...) balança – p.83; (...) caixas – p.83; (...) papel de embrulho – p.83; (...) fios – p.83; (...) sacos – p.83; (...) blocos – p.83; (...) e lápiz – p.83; (...) caixa registadora – p.83; (...) cortina – p.83; (...) biombo – p.83;	50
casa das bonecas	[A] “ Casa das bonecas ” cria situações para: Representação de cenas da vida familiar – p.77; É importante que cada criança encontre o seu papel no “ canto das bonecas ” (...) – p.77; Sugere-se que as crianças (rapazes e raparigas) possam escolher ou construir elementos para valorizar a casinha das bonecas – p.77; Sugere-se o desenrolar de acções como: ir ao mercado ou à loja comprar “coisas” para a “ casinha das bonecas ” – p.77; (...) Material [para a] Casa das bonecas : bonecas, cama, carrinho de bebé (...) – p.82;	5
cenários/cantinhos	[O] “ Canto da Garagem ” fomenta: o espírito de equipa, de iniciativa, de responsabilidade (...) – p.78; Sugere-se (...) a elaboração de cartazes alusivos (...) que se poderão expor no « canto da garagem (...) – p.79; [O] “ Canto da mercearia ou da loja ” cria situações para: A relação com o meio. – p.79; Material [para o canto das] Trapalhadas : espelho grande, roupas, chapéus (...) – p.83; Material [para a] Garagem : carros, camioneta grande (...) – p.83; Material [para o canto das] Mercearias : balcão, balança, caixas (...) – p.83;	6
pinturas faciais	_____	0
fantoches	Incentivar, também, o manusear de fantoches e de sombras chinesas (...) – p.59; Material necessário: (...) fantoches de diferentes tipos – p.60; Material [para o canto dos] Fantoches : cortina, biombo, fantoches de luva, de dedo ou com suporte. – p.83;	4
máscaras	Material necessário: (...) máscaras – p.60;	1
sombras chinesas	Incentivar, também, o manusear de fantoches e de sombras chinesas (...) – p.59; Material necessário: (...) material para sombras chinesas – p.60;	2
teatro de sombras	_____	0
teatro	_____	0
Frequência acumulada no documento		94

Em relação aos trinta e um indicadores definidos, verificamos que a frequência acumulada no documento é de noventa e quatro ocorrências. O indicador que apresenta maior frequência – cinquenta ocorrências - é **adereços e materiais específicos**; **cenários/cantinhos** apresenta seis ocorrências; **casa das bonecas**, cinco; **dramatização, drama e fantoches**, quatro; **imitação, mímica e expressão dramática**, três; **jogo de papéis, jogo dramático e sombras chinesas**, duas; **jogo simbólico, jogo “faz-de-conta”, improvisação e máscaras**, uma; os indicadores **jogos de exercício, personagem, actuação dramática, representação dramática, actividade dramática, jogo de regras, espectáculo, representação (de peça de teatro), encenação, actor, espectador, teatro, pinturas faciais e teatro de sombras** não apresentam qualquer ocorrência. Ao longo das oitenta e oito páginas deste documento, a subcategoria **teatro** concretiza-se, assim, em apenas treze dos trinta e um indicadores definidos.

Os indicadores **drama, jogo dramático e expressão dramática** são usados de forma indiferenciada, ou seja, com significado similar. Deste modo, o discurso oficial clarifica que o “drama” deve ser “despido de toda uma convenção teatral e considerá-lo como uma actividade completamente diferente”; sendo o “jogo dramático (...) um meio de expressão total”, (...) “a expressão dramática ajuda a criança a experimentar a vida através do processo imaginativo do jogo dramático, (...) a desenvolver as suas capacidades de expressão, encorajando a sua afirmação e comunicação, [e ainda] à exteriorização de sentimentos” (p. 59).

Sendo um “guia de trabalho”, o documento sugere actividades-chave, como a imitação de animais, a representação de acções, de profissões e a dramatização de histórias. Através da utilização de materiais específicos e de cenários/cantinhos básicos, como a casa de bonecas, a mercearia, a garagem, o canto das trapalhadas, ou outros que possam eventualmente surgir, a criança poderá brincar livremente ou seguir as propostas da educadora.

Neste documento, datado de 1977, o discurso oficial assume, pela primeira vez, a expressão dramática e as brincadeiras livres como actividades importantes para o currículo da educação de infância, a par de outras, como a linguagem, a expressão plástica, a expressão através do movimento, a expressão musical e a matemática.

Quadro 21 – Análise de conteúdo do D13 – *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (1985) – 53 págs.

Categoria de análise – Currículo na Educação de Infância		
Subcategoria – Teatro		
Indicadores	Unidades de análise	Fi
expressão dramática	(...) expressão dramática (...) – p.20; (...) o papel da expressão dramática – p.34; (...) benefícios trazidos pela expressão dramática – p.36;	3
imitação	(...) surge a imitação de situações da vida real – p.36; (...) tenta imitá-la nos mesmos gestos – p.37;	2
mímica	(...) mimando acções – p.37; (...) acompanhar as acções mimadas – p.37; (...) fica a saber o que vai mimar – p.37; (...) reconhecer pela acção mimada – p.37;	4
jogos de exercício	_____	0
jogo simbólico	_____	0
jogo de papéis	(...) eu sou a mãe – p.36; (...) tu és a filha – p.36; (...) eu sou uma árvore que fala – p.36; (...) eu sou uma flor triste – p.36;	4
jogo “faz de conta”	jogos de “faz de conta” (...) – p.36; “ vamos fazer de conta ” – p.36; (...) vamos fazer de conta que estamos na praia – p.36; (...) vamos fazer de conta que estamos a visitar o Jardim Zoológico – p.36;	4
representação (de acções)	(...) a criança representa acções – p.34;	1
personagem	A personagem é ainda uma exploração intuitiva (...) – p.34; (...) personagens do mundo da fantasia – p.34;	2
actuação dramática	(...) da sua “ actuação dramática ” improvisada – p.34;	1
representação dramática	_____	0
actividade dramática	a actividade dramática ajuda a tomar conhecimento (...) – p.36;	1
improvisação	_____	0
jogo de regras	_____	0
jogo dramático	(...) o jogo dramático (...) confunde-se com os jogos sensório-motores – p.34; o jogo dramático (...) tem um forte valor educativo – p.34; (...) em pleno jogo dramático – p.36; o jogo dramático faz parte da vida real (...) – p.37;	4
dramatização	(...) dramatização de histórias – p.36; (...) quando a criança dramatiza – p.37; (...) não se trata ainda de dramatização – p.37;	3
drama	(...) expressão pelo drama – p.34; no drama a criança exprime – p.34; no drama o trabalho da imaginação envolve a transferência do “eu” (...) – p.35; (...) comunicação oral através do drama – p.35; (...) a partir de uma sessão de drama – p.37;	5
espectáculo	_____	0
representação (de peça de teatro)	_____	0

encenação	_____	0
actor	_____	0
espectador	(...) palco e público – p.38;	1
adereços e materiais específicos	(...) adornos – p.38; (...) roupas – p.38; (...) bocados de tecido – p.38; (...) chapéus – p.38; (...) objectos e coisas – p.38;	5
casa das bonecas	_____	0
cenários/cantinhos	(...) “ palco e público ” – p.38;	1
pinturas faciais	_____	0
fantoches	fantoches (...) – p.38; o fantoche pertence (...) – p.38; (...) o seu fantoche – p.38; (...) sugerido pelo fantoche – p.38; o fantoche pode ser um biombo (...) – p.38; (...) teatrinho dos fantoches – p.38; o fantoche preferível (...) – p.38; (...) é o fantoche de luva – p.38;	8
máscaras	_____	0
sombras chinesas	_____	0
teatro de sombras	_____	0
teatro	(...) teatrinho dos fantoches – p.38;	1
Frequência acumulada no documento		50

Em relação aos trinta e um indicadores definidos, verificamos que a frequência acumulada no documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* é de cinquenta ocorrências. O indicador que apresenta maior frequência - oito ocorrências – é **fantoches**; **drama** e **adereços e materiais específicos**, cinco ocorrências; **mímica**, **jogo de papéis**, **jogo “faz-de-conta”** e **jogo dramático**, quatro; **dramatização** e **expressão dramática**, três; **imitação** e **personagem**, duas; **representação (de acções)**, **actuação dramática**, **actividade dramática**, **espectador**, **teatro** e **cenários/cantinhos**, uma; os indicadores **jogos de exercício**, **jogo simbólico**, **representação dramática**, **improvisação**, **jogo de regras**, **espectáculo**, **representação (de peça de teatro)**, **encenação**, **actor**, **casa das bonecas**, **pinturas faciais**, **máscaras**, **sombras chinesas** e **teatro de sombras** não apresentam qualquer ocorrência. Ao longo das cinquenta e três páginas deste documento, a subcategoria **teatro** concretiza-se, assim, em apenas dezassete dos trinta e um indicadores definidos.

Neste documento, datado de 1985, o discurso oficial continua a assumir a importância da “expressão dramática”. No entanto, esta é conotada com uma “actuação dramática” da criança enquanto actividade apenas “improvisada, (...) sem forma estruturada”, ou seja, uma “garatuja”. Refere ainda que o papel da expressão dramática

é o de “encorajar a criança a expressar o seu mundo interior e a sua fantasia, reflexo da sua realidade própria [e] ajudar a criança a integrar o seu mundo exterior dentro do seu esquema de pensamento” (p.34).

O discurso mostra a utilização indiferenciada de termos (indicadores) como **jogo dramático**, “**expressão pelo drama**”, **actuação dramática** e **expressão dramática**, equiparando-os, de algum modo, em significado.

Tal como no documento D10 (*Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho*), a perspectiva de expressão dramática apresentada no D13 (*Perspectivas Actuais em Jardim de Infância*), sugere actividades a desenvolver no jardim de infância com as crianças: jogos de “faz-de-conta”, dramatização de histórias, histórias com participação na acção e fantoches

O discurso curricular contempla a expressão dramática como uma expressão que “sensibiliza [a criança] aos valores estéticos”, dado que “a actividade dramática ajuda a tomar conhecimento de uma maneira natural com as outras artes em geral” (p. 36). Ao assumir a educação estética como fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças, o discurso oficial contido no documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância*, datado de 1985, perpetua a importância consignada à expressão dramática no currículo para a educação de infância, indicada anteriormente, em 1977, no documento *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho*.

Quadro 22 – Análise de conteúdo do D14 – *Eu Era a Mãe* (1986) – 275 págs.

Categoria de análise – Currículo na Educação de Infância		
Subcategoria - Teatro		
Indicadores	Unidades de análise	Fi
expressão dramática	perspectivas psicopedagógicas da expressão dramática – p.3; (...) expressão dramática porquê? – p.5; outros aspectos da expressão dramática – p.6; (...) interrogando sobre o que era a expressão dramática – p.7; (...) no campo da expressão dramática – p.7; (...) a expressão máxima da expressão dramática (...) – p.7; outros aspectos da expressão dramática (...) – p.8; (...) expressão dramática porquê? – p.13; uma (não) definição de expressão dramática – p.15; (...) a expressão dramática é uma pedagogia de acção – p.15; (...) a expressão dramática responde – p.15; (...) expressão dramática porquê? – p.17; (...) a expressão dramática é ocasião de fazer – p.17; (...) a expressão dramática ajuda – p.18; (...) a expressão dramática é um meio – p.18; (...) a expressão dramática é uma aprendizagem da vida – p.18; a expressão dramática é (...) – p.20; (...) a expressão dramática é qualquer acto expressivo – p.25; podemos falar em expressão dramática (...) – p.25; (...) evolução da expressão dramática – p.25; (...) expressão dramática ao longo do desenvolvimento – p. 25; a evolução da expressão dramática – p.26; (...) manifestações primeiras da expressão dramática – p.56; jogos de expressão dramática – p.76; os jogos de expressão dramática (...) – p.83; (...) aperfeiçoar os seus jogos de expressão dramática – p.87; outros aspectos da expressão dramática – p.161; (...) Expressão dramática – p.191;	27
imitação	a imitação – p.5; imitação reflexa - p.26; imitação funcional – p.26; imitação com aparição de um significado – p.26; imitação diferida; - p.26; a imitação – p. 27; a imitação reflexa – p.27; (...) verdadeira imitação (...) – p.27; imitação funcional (...) – p.27; imitação de sons (...) – p.27; a imitação é estabelecida pelo prazer – p.27; imitação com aparição – p.27; movimentos de imitação – p.27; imitação Diferida – p.27; imitação surgida (...) – p.27; é pela imitação (...) – p.27; ao imitar os mais velhos (...) – p.27; a imitação torna-se sinónimo (...) – p.27; a imitação é uma prefiguração (...) – p.27; no domínio da imitação (...) – p.27; (...) a imitação diferida – p.27; a imitação já não é (...) – p.28; (...) contextos de imitação – p.28; (...) a simples imitação – p.28; (...) imitações simbólicas – p.30; (...) o fazer “tal como” da imitação – p.30; (...) esquemas de imitação – p.32; (...) imitação do real – p.34; (...) imitação do real – p.48; o termo imitação (...) – p.52; (...) represento-o por mimetismo – p.58; jogos de imitação domésticos – p.63; gosta de imitar (...) – p.64; (...) imitando os sentimentos – p.64; imita um cão (...) – p.64; (...) a imitação da vida – p.68; imita a casa (...) – p.69; jogos de imitação – p.73; (...) que logo imita – p.73; gosta de fazer imitações (...) – p.74; nas suas imitações (...) – p.74; (...) imita o espreguiçar – p.74; (...) “modelos de imitação ” – p.74; (...) imita uma espécie de repicar – p.78; gosta de imitar (...) – p.78; imita coisas (...) – p.85; (...) imitação do real – p.86; jogos de imitação exacta – p.86; imitação do real – p.87; (...) sobre a imitação do cão – p.87; a imitação do cão – p.87; uma imitação cada vez mais (...) – p.102; (...) imitação directa – p.120; a criança imita (...) – p.126; entre a imitação e a identificação (...) – p.126; a criança imita (...) – p.126; a imitação é impossível (...) – p.126; (...) imitando os sentimentos – p.191;	58

mímica	jogos de mímica – p.7; canções mimadas – p.7; o jogo de mímica (...) – p.64; vai mimando rudimentarmente (...) – p.64; gosta de mimar – p.78; (...) mimar certas sequências – p.81; (...) mimados pelas crianças – p.192;	7
jogos de exercício	os jogos de exercício – p.5; jogos de exercício simples – p.26; jogos de combinação sem finalidade – p.26; jogos de combinação com finalidade – p.26; jogos de exercício de pensamento; - p.26; os jogos de exercício – p.28; jogos de exercício simples – p.28; jogos de combinação sem finalidade – p.28; jogos de combinação com finalidade – p.29; jogos de exercício do pensamento – p. 29; os jogos de exercício sensório-motores (...) – p.29; (...) declínio dos jogos de exercício simples – p.29; os jogos de exercício são (...) – p.29; os jogos de exercício simples (...) – p.29; (...) dos jogos de simples exercício – p.29; (...) do exercício simples às combinações (...) – p.30; (...) e o jogo de exercício volta-se para a construção – p.30; (...) extinção dos jogos de exercício (...) – p.30; (...) desaparecimento dos jogos de exercício – p.30;	19
jogo simbólico	o jogo simbólico – p. 5; do jogo simbólico ao jogo dramático – p.5; jogo simbólico (...) – p.25; jogo simbólico – p.26; (...) com o jogo simbólico – p.28; à maneira dos jogos simbólicos (...) – p.29; (...) desdobrar-se em jogo simbólico – p.30; (...) “fazer de conta que” do jogo simbólico – p.30; o jogo simbólico – p.30; projecção dos esquemas simbólicos (...) – p.32; combinações simbólicas – p.34; (...) os jogos simbólicos começam a declinar – p.41; (...) os jogos simbólicos desta fase – p.34; (...) combinaram “ casar ” – p.41; (...) do simbolismo colectivo – p.47; simbolismo lúdico (...) – p.47; (...) do jogo simbólico ao jogo dramático – p.48; se bem que o jogo simbólico evolua (...) – p.48; simbolismo colectivo – p.48; (...) passagem dos jogos simbólicos – p. 51; (...) os primeiros jogos simbólicos – p.62; princípios do jogo simbólico (...) – p.128; (...) sendo o jogo simbólico – p.260;	23

<p>jogo de papéis</p>	<p>(...) ajustamento de papéis – p.41; (...) falaram com o “Sr. Padre” – p.41; (...) a “noiva” – p.42; (...) o “pai” – p.42; (...) o “noivo” – p.42; (...) a “mãe” – p.42; (...) o “Sr. Padre reza” – p.42; (...) a “menina das alianças” – p.43; (...) a “noiva” – p.43; (...) os “noivos” – p.43; (...) os “convidados” – p.43; (...) os outros “convidados” – p.44; (...) tirar o “retrato” – p.44; (...) veio o “Sr. Doutor” – p.45; (...) o “bebê” nasceu – p.44; (...) o “Sr. Doutor” deu uma palmadinha – p.45; (...) foi tratar da “mãe” – p.45; (...) os “pais”, muito contentes – p.46; (...) ajustamento de papéis – p.47; (...) os papéis diferenciam-se – p.47; (...) ajustamento de papéis – p.48; aprendizagem de papéis – p.98; representar o seu papel (...) – p.110; (...) definiu o seu “papel” – p.112; (...) desempenhar este papel – p.112; desempenhar um papel (...) – p.116; um papel à distância (...) – p.117; (...) desempenhar um papel (...) – p.117; (...) os papéis ou identidades (...) – p.126; (...) papéis familiares – p. 126; (...) papéis funcionais – p. 126; (...) papéis de “ficção” – p. 126; os papéis familiares (...) – p. 126; os papéis funcionais – p. 126; (...) nos papéis de ficção – p. 126; (...) a mãe – p.126; (...) o pai – p.126; (...) o filho – p.126; (...) a filha – p.126; (...) o bebê – p.126; (...) a mulher – p.126; (...) o marido – p.126; o avô – p.126; (...) a avó – p.126; (...) o padrinho e a madrinha – p. 126; (...) o tio e a tia – p.126; (...) o cão – p.126; (...) cozinheiro – p.126; (...) bombeiro – p.126; (...) médico – p.126; (...) polícia – p.126; (...) o Super-Homem – p.126; (...) o “robot” – p.126; (...) o André e a Carina (da telenovela) – p.126; (...) o Dartacão – p.126; (...) o vento – p.126; (...) a chuva – p.126; (...) o sol – p.126; (...) as nuvens – p.126; (...) a tempestade – p.126; (...) as nuvens – p.126; (...) os seus papéis fictícios – p.127; brincar aos médicos – p.129; jogo dos médicos – p.129; brincar aos médicos - p. 129; brincar aos médicos – p.129; brincar aos médicos – p.129; brincar aos índios – p.129; brincar aos ladrões – p.129; brincar aos médicos – p.130; brincar aos médicos – p.131; brincar aos pais e às mães – p.131; brincar aos médicos – p.131; brincar aos pais e às mães – p.131; (...) com os papéis distribuídos – p.250; (...) distribuíram também os papéis – p.250; (...) definição de papéis – p.259; (...) definir papéis – p.259; (...) só os papéis-base – p.259; (...) o pai – p.259; (...) a mãe – p.259; (...) o bebê – p.259; (...) o padre – p.259; (...) definição de papéis familiares – p.259; (...) a definição de papéis – p.259; (...) o padre – p.259; (...) fotógrafo – p.259; (...) cozinheiro – p.259; (...) papéis que não se mantiveram – p.260; (...) fotógrafo – p.260; (...) padre – p.260;</p>	<p>94</p>
------------------------------	--	------------------

<p>jogo “faz-de-conta”</p>	<p>o faz-de-conta – p.5; o faz-de-conta como factor de desenvolvimento – p.5; o faz-de-conta como actividade lúdica – p.5; de como o faz-de-conta está relacionado – p.5; (...) intervir nos jogos de faz-de-conta – p.5; (...) é o faz-de-conta – p.7; (...) então o faz-de-conta? – p.7; raramente o faz-de-conta era encarado (...) – p.7; (...) tratar fundamentalmente o faz-de-conta – p.8; brincar ao faz-de-conta (...) – p.19; (...) a criança faz-de-conta – p.20; (...) fazer-de-conta com os outros – p.20; fingindo ser o outro (...) – p.20; o – p.21; o “fingir dormir” (...) – p.28; “fazer de conta que” (...) – p.30; faz de conta que bebe e come (...) – p.31; faz de conta que dorme (...) – p.31; faz de conta que come os objectos (...) – p.31; (...) limita-se a fazer de conta – p.31; a criança faz de conta (...) – p.31; fazer de conta nada tendo nas mãos (...) – p.68; (...) nos seus jogos de “faz-de-conta”- p.72; o faz-de-conta como factor de desenvolvimento – p.97; (...) faz-de-conta como actividade característica – p.97; o faz-de-conta só leva ao conhecimento (...) – p.97; a criança e o faz-de-conta – p.98; o faz-de-conta leva (...) – p.98; o faz-de-conta leva ao conhecimento – p.99; em termos de faz-de-conta (...) – p.99; a conquista inicial do faz-de-conta (...) – p.99; através do faz-de-conta (...) – p.102; (...) encontrar no faz-de-conta – p.102; através do faz-de-conta (...) – p.106; os jogos de faz-de-conta são para serem respeitados – p.107; o faz-de-conta é factor de desenvolvimento – p.108; (...) o seu papel no faz-de-conta – p.108; junta ao faz-de-conta (...) – p.109; o jogo de faz-de-conta contribui (...) – p.109; o faz-de-conta é ainda (...) – p.110; o faz-de-conta não é (...) – p.111; (...) esta situação de faz-de-conta ? – p.111; o faz-de-conta como actividade lúdica – p.115; analisar a actividade do jogo de faz-de-conta (...) – p.115; o faz-de-conta como actividade lúdica – p.116; (...) levar por diante o faz-de-conta – p.116; levar por diante o faz-de-conta – p.116; as motivações (...) do faz-de-conta são múltiplas – p.122; (...) nos jogos de faz-de-conta? – p.126; no jogo de faz-de-conta demonstra as propriedades (...) – p.126; (...) recurso para os jogos de faz-de-conta – p.128; o “faz-de-conta” (...) – p.133; (...) quando fazem de conta – p.142; “fazer de conta” – p.143; só se faz-de-conta (...) – p.143; (...) faz-de-conta que telefonei – p.143; (...) faz-de-conta que ele não está – p.143; (...) quando se faz-de-conta – p.144; (...) objectos de “faz-de-conta” – p.145; (...) o alargamento do “faz-de-conta” – p.152; (...) ao faz-de-conta – p.153; factores de inibição do “faz-de-conta.” – p.153; valorizar o “fazer de conta” – p.156; os meios (...) para fazer de conta – p.157; (...) nos seus jogos de “faz-de-conta” – p.158; jogos de “faz-de-conta” – p.158; (...) jogos de “faz-de-conta” – p.159; (...) para o “faz-de-conta” – p.159; (...) brincar ao faz-de-conta – p.165; (...) em relação ao “faz de conta” – p.260;</p>	<p>69</p>
<p>representação (de acções)</p>	<p>(...) “representando-se” – p.20: (...) a criança “representa-se” pela outra e para a outra (...) – p.20; (...) é uma prefiguração da representação – p.28; (...) representação em actos materiais – p.28; (...) a representação em acto – p.28; (...) (...) à representação em pensamento – p.28; (...) representação que ela possibilita – p.28; (...) foram para casa “dormir” – p.44; (...) a criança representa aquilo em que acredita (...) – p.80; (...) assim como a representação – p.102; espaço onde vai representar (...) – p.109; atenta ao que “representa” (...) – p.111; (...) os companheiros “representam” – p.111; (...) inclui qualquer representação – p.120; representando apenas os acontecimentos salientes (...) – p.120; representa em função da sua experiência pessoal – p. 127; ela representa simbolicamente (...) – p.127; ela representa-os para construir o seu Eu – p. 127; (...) pode manifestar-se na representação de papéis – p.131; começa a representar – p.186; (...) as crianças representavam – p.260; (...) sendo uma representação – p.260; (...) sendo a representação – p.260;</p>	<p>23</p>

personagem	(...) que artistas vamos ser – p.171; (...) artistas de Circo – p.171; (...) ser artista de circo – p.171; personagens – p.172; domador de leões – p.172; palhaços – p.172; mágico – p.172; equilibristas – p.172; cavaleiros de cavalos selvagens – p.172; a banda musical – p.172; apresentador – p.172; (...) os equilibristas – p.174; vêem os artistas – p.174; o domador achou (...) – p.174; (...) o leão fez – p.174; o mágico não fez (...) – p.174; (...) os equilibristas – p.175; (...) os cavaleiros – p.175; (...) os domadores – p.175; (...) para os equilibristas – p.175; palhaços – p.176; (...) sugerir personagens – p.191; (...) pelos personagens – p.191;	23
actuação dramática	_____	0
representação dramática	(...) as suas representações dramáticas são menos desconexas – p.79;	1
atividade dramática	_____	0
improvisação	(...) nas suas improvisações dramáticas experimentam a vida – p.18;	1
jogo de regras	(...) ou de regras – p.29; (...) para os jogos de regras – p.30;	2
jogo dramático	do jogo simbólico ao jogo dramático – p.5; através do jogo dramático (...) – p.20; (...) no jogo dramático – p.20; jogo dramático – p.26; do jogo simbólico ao jogo dramático (...) – p.48; no jogo dramático o tema tem (...) – p.49; (...) falar de jogo dramático – p.49; é possível começar a esboçar-se o jogo dramático – p.81; (...) executar jogo dramático simples – p.83;	9
dramatização	dramatizar histórias? – p. 6; (...) dramatizações de histórias – p.7; dramatização – p.26; dramatização baseada em guiões escritos – p.26; gosta de brincar “ dramatizando ” (...) – p.63; (...) consegue dramatizar – p.78; podem chegar a dramatizar fenómenos naturais (...) – p.86; dramatizar histórias? – p.189; dramatizar histórias? – p.191; (...) o que é dramatizar – p.191; se dramatizar é pôr em acção (...) – p.191; sempre a dramatizar (...) – p.191; se dramatizar corresponde (...) – p.191; (...) excluir a dramatização – p.191; (...) seja mesmo dramatização – p.191; (...) dramatizar histórias – p.191; (...) dramatizar relativamente bem – p.192;	17
drama	drama = acção – p.15; (...) começa a sentir o sentido do drama – p.79; (...) passagens patéticas do drama – p.142;	3
espectáculo	1.º espectáculo (...) – p.174; (...) outro espectáculo – p.175; (...) o espectáculo – p.176;	3
representação (de peça de teatro)	(...) peça de teatro – p. 26; (...) actuação como actor – p.26; (...) espécie de representações teatrais – p.51; verdadeiras “ representações teatrais ” (...) – p.128;	4
encenação	A « encenação » - p.116; a encenação – p.119; fazer de bebé é encenado falando como um bebé – p.120; alguns aspectos da encenação são muito esteriótipados – p.120; outros aspectos da encenação são espantosamente realistas – p.120; algumas encenações são esquemáticas – p.120; em filtrado nas encenações (...) – p.120; embora algumas encenações consistam simplesmente em símbolos (...) – p.120; as suas “ encenações ” vão-se tornando cada vez mais complexas – p.121;	9
actor	(...) actuação como actor – p.26; (...) pela intenção do “ actor ” – p.102; os actores nem sempre (...) – p.174; (...) mais actores – p.175;	4
espectador	(...) olhavam os espectadores – p.174;	1

<p>adereços e materiais específicos</p>	<p>gosta de incluir trajes (...) – p.72; (...) e acessórios – p.72; (...) chapéus – p.72; (...) luvas – p.72; (...) panos – p.72; (...) carteiras – p.72; (...) vestidos – p.72; (...) calças – p.72; (...) saias – p.72; (...) sapatos – p.72; (...) colares, etc. – p.72; prepara os acessórios de que necessita – p.78; prepara os acessórios necessários – p.81; (...) enriquecimento da arca das trapalhadas – p.87; (...) materiais de desperdício – p.87; (...) materiais indiferenciados – p.87; (...) cubos – p.87; (...) panos – p.87; (...) cordas, etc. – p.87; cortina ou biombo – p.98; material de plástica – p.98; arca das trapalhadas – p.98; material de desperdício – p.98; espelho – p.87; material a sério – p.87; material a brincar – p.98; (...) o material do jogo – p.102; (...) construir um “objecto” mais próximo do real – p.102; (...) junto da arca das trapalhadas – p.102; o acessório pode, deve ter (...) – p.110; o pau (...) – p.110; o fió (...) – p.110; o pano (...) – p.110; um bocado de madeira (...) – p.110; o acessório age enquanto símbolo – p.110; (...) os objectos constituem um poderoso recurso – p.128; a “arca das trapalhadas” – p.128; o material de desperdício – p.128; o material indiferenciado – p.128; as bonecas – p.128; o material da casinha – p.128; cortina ou biombo – p.157; (...) chapéus – p.157; (...) sapatos – p.157; (...) carteiras – p.157; (...) colares – p.157; (...) brincos – p.157; (...) e anéis – p.157; (...) cintos – p.157; (...) pulseiras – p.157; (...) calças – p.157; (...) saias – p.157; (...) blusas – p.157; (...) vestidos – p.157; casinha (material) – p.157; bonecas – p.157; (...) móveis – p.157; (...) camas (para a boneca, para o «bebé») – p.157; (...) utensílios variados – p.157; (...) louças – p.157; (...) fogão – p.157; espelho – p.157; material de plástica – p.157; (...) material de desperdício – p.157; (...) material indiferenciado – p.157; o seu “fogão” – p.158; a cama (...) – p.158; o guarda-vestidos das bonecas (...) – p.158; o guarda-vestidos para os adultos (...) – p.158; um armário para a cozinha (...) – p.157; uma televisão (...) – p.158; fatos/adereços – p.173; música/micro – p.173; bilhetes/lugares – p.173; programa/publicidade – p.173; (...) fatos – p.176; (...) e acessórios – p.176; (...) diversos materiais – p.186; (...) madeira – p.186; (...) cartão – p.186; (...) pasta de papel – p.186; (...) pano – p.186; (...) miolo de pão – p.186; (...) desvia estes materiais – p.186; (...) estes materiais existem – p.186; (...) atrás do biombo – p.186; (...) capacetes – p.212; (...) e cintos do espaço – p.212; (...) uma nave espacial – p.241; arca das trapalhadas – p.248; (...) roupas do “guarda-fatos” – p.257; (...) do “guarda-fatos” – p.257; (...) colocando os seus adereços – p.257; (...) adereços adequados à acção – p.259; (...) vela – p.259; (...) taça com água – p.259; (...) pano – p.259; (...) distribuição de adereços adequados – p.257; (...) atribuição de adereços a outros – p.259; (...) gravata – p.259; (...) colares – p.259;</p>	<p>102</p>
<p>casa das bonecas</p>	<p>(...) casinha – p.98; (...) brincavam na casinha das bonecas – p.102; (...) na casinha das bonecas – p.102; (...) na casinha de teatro – p.113; (...) voltaram à casinha – p.113; no canto das bonecas (...) – p.123; a casinha – p.156; (...) casinha de bonecas – p.158; (...) andavam na casinha – p.253;</p>	<p>9</p>

cenários/cantinhos	(...) juntos na “ igreja ” – p.42; (...) construir os “ cenários ” – p.81; (...) carpintaria – p.102; espaço onde vai representar (...) – p.108; sair da “ nave ” – p.110; (...) explorar o “ espaço ” – p.110; “ hospital ” – p.119; o “ circo ” – p.121; “ igreja ” – p.128; “ restaurante ” – p.128; “ hospital ” – p.128; a “ loja ” – p.138; a “ mercearia ” – p.138; a “ tasca ” – p.139; a “ mercearia ” – p.139; o “ Super-mercado ” – p.139; (...) o mercado-a venda de peixe – p.140; (...) o mercado – p.140; mercearia/mercado/supermercado/loja – p.156; banco – p.156; médico/posto médico/hospital – p.156; cabeleireiro/barbeiro – p.156; café/restaurante – p.156; barco/nave espacial/garagem – p.156; carpintaria – p.156; área das trapalhadas – p.157; (...) a nossa “ loja ”/ “ feira ” – p.159; o circo – p.170; vamos fazer um Circo! – p.171; (...) fazer um circo – p.172; (...) o nosso circo – p.172; (...) montar o circo – p.172; bilheteira – p.173; (...) ser o circo – p.173; (...) o nosso circo – p.174; (...) com o circo – p.175; o espaço do circó – p.175; talvez o circo (...) – p.175; uma nave espacial – p.206;	39
pinturas faciais	maquilhagem (...) – p.157; (...) batons – p.157; (...) rouge – p.157; (...) pó-de-arroz – p.157; (...) sombras – p.157;	5
fantoches	o fantoche : primeira abordagem – p.6; da música ao fantoche – p.6; gosta de ‘teatro’ de fantoche – p.79; aprecia (...) fantoches muito simples – p.79; (...) o interesse pelos fantoches – p.81; (...) em presença do fantoche – p.142; (...) para fazer fantoches – p.156; o fantoche – p.179; o Fantoche – p.181; a abordagem do Fantoche – p.181; construir fantoches – p.181; construir fantoches – p.181; brincar com fantoches – p.182; a “casinha” dos fantoches – p.182; a barraquinha dos fantoches – p.182; fantoche – p.183; utilização do fantoche – p.183; existência de fantoches – p.183; fantoche trazido (...) – p.183; construção do fantoche – p.183; que fantoche? – p.184; (...) o fantoche vive – p.185; os fantoches (...) – p.186; (...) dos fantoches – p.186; o fantoche encarna (...) – p.186; o fantoche existe (...) – p.186; (...) a manipulação dos fantoches – p.186; a manipulação do fantoche (...) – p.186; (...) a situação do fantoche – p.186; (...) por interposto fantoche – p.186; através do fantoche (...) – p.186; os fantoches que dizem (...) – p.186; (...) da música ao fantoche – p.243; (...) da música ao fantoche – p.245; (...) pega num fantoche – p.248; (...) movimentava o fantoche – p.248; (...) o fantoche – p.249; (...) o fantoche da Carla – p.249; (...) fazer teatro com fantoches – p.249; (...) voltemos aos fantoches – p.249; (...) a construção de fantoches – p.249; (...) para fazer o seu fantoche – p.249; (...) caracterizaram o fantoche – p.249; (...) teatro de fantoches – p.250; (...) em teatro de fantoches – p.250; (...) trabalhar com os fantoches – p.250; (...) dar vida ao fantoche – p.250; (...) disse o fantoche – p.250; (...) histórias com os fantoches – p.250; (...) trabalhar com fantoches ; (...) preparar um teatro de fantoches – p.250;	51
máscaras	_____	0
sombras chinesas	_____	0
teatro de sombras	(...) teatro de sombras – p.79;	1
teatro	(...) ‘teatro’ de sombras – p.79; gosta de ‘teatro’ de fantoche – p.79; (...) na casinha de teatro – p.113; (...) no teatro – p.142; Teatro Municipal – p.175; visita ao Teatro – p.175; (...) no teatro – p.187; fazer o “ teatro ” da história – p.246; não há roupa p’o teatro (...) – p.248; (...) fazer teatro com bonequinhos – p.248; (...) queriam fazer teatro – p.248; (...) coisas para o teatro – p.248; (...) roupa p’o teatro – p.248; (...) fazer teatro com bonequinhos – p.249; (...) fazer teatro com fantoches – p.249; (...) teatro de fantoches – p.250; (...) em teatro de fantoches – p.250; (...) o teatro das histórias – p.250; (...) preparar um teatro de fantoches – p.250;	19
Frequência acumulada no documento		623

Em relação aos trinta e um indicadores definidos, verificamos que a frequência acumulada no documento é de seiscentos e vinte e três, o que mostra a importância dada pelo discurso oficial aos aspectos ligados à expressão dramática.

O indicador que apresenta maior frequência - cento e duas ocorrências - é **adereços e materiais específicos; jogo de papéis**, apresenta uma frequência de noventa e quatro vezes; **jogo “faz-de-conta”**, sessenta e nove ocorrências; **imitação**, cinquenta e oito; **fantoches**, cinquenta e uma; **cenários/cantinhos**, trinta e nove; **expressão dramática**, vinte e sete; **jogo simbólico, personagem e representação (de acções)**, vinte e três; **jogos de exercício**, dezanove; **dramatização**, dezassete; **jogo dramático, encenação e casa das bonecas**, nove; **mímica**, sete; **pinturas faciais**, cinco; **representação (de peça de teatro) e actor**, quatro; **drama e espectáculo**, três; **jogo de regras**, duas; **representação dramática, improvisação, espectador e teatro de sombras**, uma; **actuação dramática, actividade dramática, máscaras e sombras chinesas** não apresentam qualquer ocorrência. Ao longo das duzentas e setenta e cinco páginas deste documento, a subcategoria **teatro** concretiza-se, assim, em vinte e sete dos trinta e um indicadores definidos.

Ao contrário do que verificámos nos documentos *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10) e *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13), o discurso oficial contido no *Eu Era a Mãe* (D14) enfatiza o indicador **expressão dramática**, o qual é utilizado para denominar as actividades teatrais das crianças, surgindo diferenciado de **jogo dramático** ou de **drama**, os quais foram utilizados anteriormente, de forma indiferenciada, ou seja, com significado similar.

De facto, no presente documento, os indicadores referidos surgem fundamentados e perfeitamente distintos uns dos outros, ao fazerem parte de uma evolução da expressão dramática. Assim, a **expressão dramática** é apresentada como “uma pedagogia da acção” (p. 15), um meio expressivo que evolui desde o nascimento

da criança até à idade adulta, através das diversas fases da **imitação**, passando pelos vários tipos de **jogos de exercício**, **jogo simbólico**, **jogo dramático**, e, finalmente, pela **dramatização**, considerada uma actividade elaborada e complexa, apenas destinada às crianças mais velhas e aos adultos. A actuação como actor está assim, reservada aos adolescentes e adultos.

Todo o documento expõe a importância relegada ao **jogo “faz-de-conta”** como actividade privilegiada das crianças pequenas - (...) “a expressão máxima da Expressão Dramática nos Jardins-de-Infância é o FAZ DE CONTA” (p. 5) – através de conteúdos teóricos que o fundamentam e também de contributos retirados da prática nos jardins de infância, em forma de relatos e registos fotográficos de educadoras, relativos a projectos lúdicos ocorridos um pouco por todo o país.

Neste documento - publicado apenas um ano depois do documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13) – o discurso oficial assume a expressão dramática como parte integrante e fundamental do currículo para a educação de infância, de forma inequívoca. As suas autoras, ao procurarem dar respostas a duas questões fundamentais, “porquê certa – esta – expressão infantil?” e “como posso agir, eu educadora?” apresentam o livro como servindo para “encontrar resposta(s) teórica(s) ao porquê, confrontar com situações reais – vividas-aqui-e-agora – em jardins-de-Infância, interpretar (...) situações, apontar–sugerir caminho(s)...” (p. 11) de e para a expressão dramática. O documento *Eu era a Mãe*, pode assim ser assumido como um guia de trabalho com orientações curriculares explícitas. Por um lado, revela um referencial teórico que vem fundamentar a aceitação deste meio expressivo por parte dos educadores de infância; por outro, dá inúmeras pistas de trabalho, ao nível da atitude do educador, da organização do ambiente de trabalho e de sugestões de actividades para o desenvolvimento da expressão dramática com as crianças, através dos relatos de situações práticas e de projectos lúdicos.

Quadro 23 – Análise de conteúdo do D15 – OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) - 94 págs.

Categoria de análise – Currículo na Educação de Infância		
Subcategoria – Teatro		
Indicadores	Unidades de codificação	Fi
expressão dramática	domínio das expressões motora, dramática , plástica e musical (...) – p.9; diferentes vertentes (...): expressão dramática – p.10; (...) diferentes vertentes - (...) expressão dramática (...) – p.14; diferentes vertentes (...): expressão dramática – p.21; a expressão dramática é um meio (...) – p.59; o domínio da expressão dramática (...) – p.60;	6
imitação	_____	0
mímica	(...) formas de mimar – p.60;	1
jogos de exercício	_____	0
jogo simbólico	(...) actividades de jogo simbólico – p.59; (...) o jogo simbólico é uma actividade espontânea – p.60; (...) evolução do jogo simbólico – p.60; (...) alargamento do jogo simbólico – p.60; (...) enriquecer o jogo simbólico – p.60;	5
jogo de papéis	(...) novos “ papéis ” – p.60; (...) diferentes papéis – p.60;	2
jogo “faz de conta”	(...) possibilidades de “ fazer de conta ” – p.60;	1
representação (de acções)	(...) recrear experiências da vida quotidiana – p.60;	1
personagem	_____	0
actuação dramática	_____	0
actividade dramática	_____	0
representação dramática	_____	0
improvisação	(...) recrear situações imaginárias – p.60;	1
jogo de regras	_____	0
jogo dramático	_____	0
dramatização	(...) dramatizar vivências e experiências – p.60; (...) chegar a dramatizações mais complexas – p.60; (...) dramatização de histórias conhecidas – p.60;	3
drama	_____	0
espectáculo	_____	0
representação (de peça de teatro)	_____	0
encenação	_____	0
actor	_____	0
espectador	_____	0
adereços e materiais específicos	(...) materiais que oferecem diferentes possibilidades – p.60; (...) meios de enriquecer os materiais – p.60;	2
casa das bonecas	_____	0
cenários/cantinhos	_____	0
pinturas faciais	_____	0
fantoches	(...) utilização de fantoches de vários tipos – p. 60;	1
máscaras	_____	0
sombras chinesas	As sombras chinesas constituem outro suporte (...) – p.61;	1
teatro de sombras	_____	0
teatro	_____	0
Frequência acumulada no documento		24

Em relação aos trinta e um indicadores definidos, verificamos que a frequência acumulada no documento é de vinte três ocorrências. O indicador que apresenta maior frequência - seis ocorrências – é **expressão dramática**; **jogo simbólico** apresenta a frequência de cinco ocorrências; **dramatização**, três; **jogo de papéis e adereços e materiais específicos**, duas; **mímica**, **jogo “faz de conta”**, **improvisação**, **fantoches e sombras chinesas**, uma; os indicadores restantes não apresentam qualquer ocorrência. Ao longo das noventa e quatro páginas deste documento, a subcategoria **teatro** concretiza-se, assim, em apenas dez dos trinta e um indicadores definidos.

Como o próprio título do documento revela, ele constitui uma referência importante no campo curricular para a educação de infância, mantendo-se em vigor até à presente data. Considera o educador como “gestor do currículo” (p. 7) e, deste modo, as orientações propostas constituem “pontos de apoio” (p. 7) à prática pedagógica, no âmbito das áreas de conteúdo (desenvolvimento pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo). Apesar de não termos procedido a uma análise de conteúdo comparativa em relação às outras expressões contidas nas OCEPE, verificamos que aquelas são apresentadas de forma equilibrada, com o mesmo grau de importância. Assim, não sendo um documento muito extenso, o número de páginas dedicadas à subcategoria **teatro** é reduzido.

Tal como no documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13), é realçada a possibilidade de evolução do jogo simbólico para o jogo dramático, através da intervenção do educador junto da criança, embora de uma forma pouco aprofundada. Considerando a “expressão dramática como um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio em relação com o(s) outro(s)” (p. 59), o jogo “faz de conta” não é dada uma importância muito relevante, contrariamente ao registado no documento D13 (*Perspectivas Actuais em Jardim de Infância*), aparecendo apenas no decurso de algumas explicações relativas ao jogo simbólico. O indicador **teatro** não é referido, e,

deste modo, as OCEPE não dão relevo à importância de levar as crianças a ver peças de teatro, no sentido da sua educação estética global. Enquanto discurso oficial de orientação curricular para a educação de infância, apresentam poucas referências de autores que ajudem a fundamentar o discurso, sugerindo um número de actividades a desenvolver que podemos considerar reduzido, o que exige do(a) educador(a) um conhecimento aprofundado sobre o teatro enquanto domínio fundamental para a educação artística e estética da criança.

Quadro 24 – Apresentação da frequência total acumulada nos quatro documentos

CATEGORIA DE ANÁLISE Currículo na Educação de Infância	SUBCATEGORIA Teatro	Indicadores (31)	D10	D13	D14	D15	Fi
			<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
			1977 88 pags.	1985 53 pags.	1986 275 pags.	1997 94 pags.	
		expressão dramática	3	3	27	6	39
		imitação	3	2	58	0	63
		Mímica	3	4	7	1	15
		jogos de exercício	0	0	19	0	19
		jogo simbólico	1	0	23	5	29
		jogo de papéis	2	4	94	2	102
		jogo “faz de conta”	1	4	69	1	75
		representação (de acções)	2	1	23	1	27
		Personagem	0	2	23	0	25
		actuação dramática	0	1	0	0	1
		representação dramática	0	0	1	0	1
		actividade dramática	0	1	0	0	1
		Improvisação	1	0	1	0	2
		jogo de regras	0	0	2	0	2
		jogo dramático	2	4	9	0	15
		Dramatização	4	3	17	3	27
		Drama	4	5	3	0	12
		Espectáculo	0	0	3	0	3
		representação (de peça de teatro)	0	0	4	0	4
		Encenação	0	0	9	0	9
		Actor	0	0	4	0	4
		Espectador	0	1	1	0	2
		adereços e materiais específicos	50	5	102	2	159
		casa das bonecas	5	0	9	0	14
		cenários/cantinhos	6	1	39	0	46
		pinturas faciais	0	0	5	0	5
		Fantoches	4	8	51	1	64
		Máscaras	1	0	0	0	1
		sombras chinesas	2	0	0	1	3
		teatro de sombras	0	0	1	0	1
		Teatro	0	1	19	0	20
Frequência total acumulada (Fti)			94	50	623	23	790

Como podemos verificar, a frequência total acumulada dos trinta e um indicadores (Fti) é de setecentas e noventa ocorrências. Contudo, fazendo uma leitura horizontal, consideramos importante realçar que a existência de um grande desequilíbrio entre as frequências do mesmo indicador em cada um dos quatro documentos se deve ao tipo de documento (generalista ou específico) e ao seu número de páginas.

Na verdade, dos quatro documentos, apenas um se enquadra especificamente na subcategoria **teatro**. Com efeito, o documento *Eu Era a Mãe* (D14) contendo um discurso específico sobre aspectos relacionados apenas com a expressão dramática, acumula seiscentas e vinte e três ocorrências relativas aos trinta e um indicadores, nas suas duzentas e cinco páginas. Os restantes documentos – *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10), *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13) e *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (D15) – contêm um discurso oficial generalista, abordando outras áreas de expressão e outros conteúdos. Assim, de um modo geral, a frequência por indicador é superior no documento *Eu Era a Mãe* (D14) e inferior nos restantes documentos; por outro lado, a frequência total acumulada para os trinta e um indicadores nos documentos *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10), *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13) e *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (D15), é, respectivamente, de noventa e quatro, cinquenta e vinte e três ocorrências, ou seja, bastante inferior à frequência acumulada no D14, a qual corresponde a seiscentas e vinte e três ocorrências, como já vimos.

Iremos agora proceder à análise e interpretação dos resultados relativos a cada um dos indicadores, tendo em conta os quatro documentos, através de uma leitura horizontal.

Quadro 25 – Apresentação da frequência do indicador “expressão dramática” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
3	3	27	6	39

O indicador expressão dramática apresenta trinta e nove ocorrências nos quatro documentos. A sua maior frequência é no documento *Eu Era a Mãe* (D14), com vinte e sete registos, seguindo-se o documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (D15) com seis ocorrências. O documento *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10) e o documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13) apresentam três registos cada. No âmbito do currículo para a educação pré-escolar o conceito *expressão dramática* é o termo escolhido para *designar* as actividades expressivas e dramáticas das crianças em contexto de jardim de infância. Todos os documentos realçam a importância da expressão dramática para o desenvolvimento integral das crianças, sugerindo actividades específicas para a sua dinamização. O documento *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10) realça que “a expressão dramática ajuda a criança a experimentar a vida através do processo imaginativo do jogo dramático (...), ajuda a criança a desenvolver as suas capacidades de expressão, ajuda à exteriorização de sentimentos” (pp. 59-60). O documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13), com noventa e quatro ocorrências, reforça que “o papel da expressão dramática [é o de] encorajar a criança a expressar o seu mundo interior e a sua fantasia, reflexo da sua realidade própria; [é] ajudar a criança a integrar o mundo exterior dentro do seu esquema de pensamento (...). Ajuda-a a expressar-se (...), desenvolve-lhe a imaginação (...), desenvolve-lhe a oralidade (...), organiza-lhe as ideias (...) sensibiliza-a aos valores estéticos” (pp. 34-36). O documento *Eu Era a Mãe* (D14), exclusivamente dedicado às perspectivas psicopedagógicas de expressão dramática no

jardim de infância, exalta amplamente a importância e as potencialidades do jogo faz de conta para o desenvolvimento das crianças. As suas autoras referem que a expressão dramática é uma “pedagogia da acção (...) [e] uma pedagogia do ser” (pp. 15-16). Assim, a expressão dramática ajuda a criança “a conhecer-se, a conhecer os outros, a conhecer o seu meio (...) Logo, é um (re)encontro consigo próprio, uma (re)descoberta dos outros, uma nova aprendizagem da vida, no conhecimento de si, no plano cognitivo, afectivo e psicomotor” (pp. 18, 19). No *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (D15), a expressão dramática é referida como “um meio de descoberta de si, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interacção com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal” (p. 59). Em todos os documentos, o termo **expressão dramática** é utilizado como tendo o mesmo significado de outros termos similares, como drama, jogo dramático, jogo simbólico e “faz de conta”.

Quadro 26 – Apresentação da frequência do indicador “imitação” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
3	2	58	0	63

O indicador **imitação** é referido em três dos documentos: *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10), *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13) e *Eu Era a Mãe* (D14). No D10 apenas surgem três ocorrências e no D13 surgem duas. Em ambos os documentos podemos considerá-las como sugestões de trabalho, sem fundamentação teórica. No D14, o único especificamente dedicado a orientações curriculares direccionadas para o desenvolvimento de práticas no domínio do teatro no

jardim de infância, como já vimos anteriormente, apresenta uma frequência bastante superior, nomeadamente, cinquenta e oito ocorrências, organizadas em dois tipos de discurso: fundamentações teóricas e sugestões de trabalho prático. A imitação, sendo o primeiro reflexo da expressão (dramática) da criança, pressupondo uma evolução desde o nascimento até à idade adulta, de acordo com o esquema proposto por Guimarães e Costa (1986), as autoras do documento *Eu Era a Mãe* (D14). Deste modo, entendemos que a sua importância é considerável no desenvolvimento de actividades dramáticas no jardim de infância, por um lado a partir da expressão espontânea da criança e por outro no seguimento da intervenção do educador. Na verdade, Mendes e Fonseca (1977, citados por Guimarães & Costa, 1986) justificam a sua importância, uma vez que “é pela imitação que a criança se apropria dos dados sociais que justificam o seu desenvolvimento... Ao imitar os mais velhos, a criança forma-se e (trans)forma-se num ser social. A imitação torna-se então sinónimo de identificação e participação com os modelos sociais” (p. 27). Verificamos, então, a existência de uma evolução relevante para o indicador **imitação**, nos discursos oficiais contidos nos documentos D10 *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10) e *Eu Era a Mãe* (D14), sendo este último documento o que apresenta aquele indicador de forma mais sistematizada. Assim, desde a primeira vez que o discurso oficial curricular assume a importância do domínio do teatro na educação pré-escolar (1977) até 1986, data da publicação do documento *Eu Era a Mãe* (D14), o jogo de imitação é fundamentado e justificado nas práticas dos jardins de infância, o que não se constata no discurso das OCEPE (D15).

Quadro 27 – Apresentação da frequência do indicador “mímica” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
3	4	7	1	15

O indicador **mímica** é referido em todos os documentos, respectivamente, três, quatro, sete e uma vezes, num total de quinze ocorrências. O documento *Eu Era a Mãe* (D14) assume a sua maior frequência, o que seria de esperar, uma vez que é especificamente dedicado a orientações curriculares direccionadas para o desenvolvimento de práticas no domínio do teatro no jardim de infância. A **mímica** é entendida como actividade a desenvolver. Por exemplo, o documento *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10) sugere “(...) representar, por gestos, certas actividades” ou ainda “(...) canções mimadas” (p. 39); o documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13) enfatiza “as acções mimadas” (p. 37); o documento *Eu Era a Mãe* (D14) realça a importância dos “(...) jogos de mímica” e “(...) canções mimadas (p. 7); e o documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (D15) orienta o educador no sentido de facilitar a emergência de “(...) diferentes formas de mimar” (p. 60). Contudo, estas sugestões não são fundamentadas a nível teórico.

Quadro 28 – Apresentação da frequência do indicador “jogos de exercício” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
0	0	19	0	19

O indicador **jogos de exercício** é referido apenas no documento *Eu Era a Mãe* (D14), quer através de exemplos da prática, quer ao nível da fundamentação teórica, num total de dezanove ocorrências. Existindo uma preocupação das autoras deste documento em aprofundar os aspectos relativos à expressão dramática no jardim de infância, a frequência deste indicador justifica-se na apresentação sistematizada da evolução da expressão dramática. Assim, da “imitação diferida” até ao “jogo simbólico” a criança poderá realizar “jogos de exercício simples, jogos de combinação sem

finalidade, jogos de combinação com finalidade [e] jogos de exercício de pensamento” (p. 26). Todas estas fases são explicadas e fundamentadas.

Quadro 29 – Apresentação da frequência do indicador “jogo simbólico” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
1	0	23	5	29

O indicador **jogo simbólico** é referido nos documentos *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10), *Eu Era a Mãe* (D14) e *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (D15), num total de vinte e nove ocorrências, verificando-se a sua maior frequência no documento *Eu Era a Mãe* (D14). Realçamos dois aspectos: neste documento, o jogo simbólico surge vinte e três vezes, é apresentado como uma etapa da evolução da expressão dramática que ocorre na criança até cerca dos seis anos e meio, sendo considerada a “actividade privilegiada nos jardins-de-infância” (p. 25). No documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (D15), a frequência daquele indicador diminui para cinco ocorrências, mas, em termos globais, a sua importância é similar à assumida no documento *Eu Era a Mãe* (D14): “A expressão e a comunicação através do próprio corpo a que chamamos jogo simbólico é uma actividade espontânea que terá lugar no jardim de infância, em interacção com os outros e apoiada pelos recursos existentes” (p. 60).

Quadro 30 – Apresentação da frequência do indicador “jogo de papéis” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
2	4	94	2	102

O indicador **jogo de papéis** é referido em todos os documentos, num total de cento e duas ocorrências, sendo a sua maior incidência no documento *Eu Era a Mãe* (D14), surgindo noventa e quatro vezes. É importante referirmos que o jogo de papéis aparece frequentemente associado à imitação, ao jogo simbólico, ao jogo “faz de conta” e ao jogo dramático. Por exemplo, no documento *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10): “a imaginação é evidente no jogo simbólico, cujas sequências se tornam cada vez mais ricas, demoradas e melhor estruturadas. As sugestões verbais, o realismo crescente na imitação do material e a colaboração no jogo de papéis complementares evidenciam a subordinação progressiva do simbolismo individual a um desejo de socialização” (p. 21). No documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13), o jogo de papéis aparece na “imitação de situações da vida real materializadas em objectos, personagens ‘eu sou a mãe, tu és a filha’ (...)” (p. 36). Outro exemplo de associação, no documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (D15): “[o] jogo simbólico é uma actividade espontânea que terá lugar no jardim de infância em interacção com os outros e com os materiais. Materiais que oferecem diferentes possibilidades de ‘fazer de conta’, permitindo à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (p. 60); em relação ao “jogo dramático” o documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (D15) realça ainda que “(...) decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis (p. 60). No documento *Eu Era a Mãe* (D14), as associações são numerosas, tendo em conta os inúmeros relatos da prática pedagógica em relação ao desempenho de papéis familiares, funcionais e de ficção, como “brincar aos pais e às mães” (p. 131), “brincar aos médicos” (p. 129) ou brincar ao “Super-Homem” (p. 126), sendo o **jogo de papéis** considerado um jogo de identidades: “os

papéis ou identidades assumidas pelas crianças podem dividir-se em papéis familiares, papéis funcionais e papéis de ficção” (p. 126).

Quadro 31 – Apresentação da frequência do indicador “jogo faz de conta” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
1	4	69	1	75

O indicador **jogo “faz de conta”** é referido nos quatro documentos, num total de setenta e cinco ocorrências, sendo a sua maior frequência no documento *Eu Era a Mãe* (D14), no qual surge sessenta e nove vezes. No documento *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10), o discurso oficial apresenta o jogo “faz de conta” associado ao “jogo”, às “brincadeiras livres” e ao “desempenho de acções e papéis complementares” (p. 17), através de uma actividade regular e livre no dia a dia da criança, ao referir que esta “utiliza o seu próprio corpo, qualquer material, brinquedo ou situação para «fazer de conta»” (p.16). Neste “contexto fictício” do “faz de conta”, a criança vive algumas experiências que contribuem para “a consolidação da sua identidade e para o estabelecimento de relações significativas com o ambiente” [introduzindo] a criança no plano da representação antes de conceptualizar ou verbalizar e é, para ela, o que o pensamento criativo é para o adulto” (p. 17). Pela primeira vez, o discurso oficial assume a importância das implicações pedagógicas desta forma de expressão, ao inferir que “é necessário levar a sério o jogo como factor de desenvolvimento, [sendo este] a primeira representação da realidade” (p. 17). No documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13), as quatro ocorrências do indicador **jogo “faz de conta”** têm a ver com um pressuposto de partida, quando o discurso assume que “vamos fazer de conta é a frase mágica que permite todas as experiências ...” (p. 36). No documento *Eu Era a Mãe* (D14), as sessenta e nove ocorrências justificam-se, uma vez que as

primeiras cento e cinquenta e nove páginas do documento se dedicam precisamente ao jogo “faz de conta”. Assim, ele é entendido como “actividade lúdica” (p. 115) e “factor de desenvolvimento” (p. 97), uma vez que “a conquista essencial do ‘faz de conta’ é permitir o aparecimento do símbolo” (p. 99). Observando o jogo da criança é também possível avaliar a sua “maturidade intelectual e afectiva” (p. 99). Estando amplamente fundamentado e descrito a nível das implicações pedagógicas, o indicador **jogo “faz de conta”**, não sendo o que apresenta um maior número de ocorrências neste documento, é, na verdade, um dos que realçam uma apreciável densidade conceptual. No documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (D15), o jogo simbólico é o protagonista, explorando o jogo “faz de conta” como recreação de “experiências da vida quotidiana, [de] situações imaginárias, [com] utilização [livre] de objectos, atribuindo-lhe significados múltiplos” (p. 60).

Quadro 32 – Apresentação da frequência do indicador “representação (de acções)” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
2	1	23	1	27

O indicador **representação (de acções)** é referido nos quatro documentos, num total de vinte e sete ocorrências, sendo a sua maior frequência no documento *Eu Era a Mãe* (D14), surgindo vinte e três vezes. No documento *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10), a representação associa-se à mímica, pois, uma das actividades sugeridas, é, precisamente, “representar, por gestos, certas actividades” (p. 39). Outra associação, no mesmo documento, é em relação à imitação: “[a] ‘casa das bonecas’ cria situações para [a] representação de cenas da vida familiar – desenvolvimento dos factores imitação e identificação” (p. 77). No documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13), o indicador surge associado ao jogo dramático: “nesta fase

[dos três aos seis anos] a criança ‘representa acções’ e o jogo dramático confunde-se com jogos sensório-motores” (p. 34). No documento *Eu Era a Mãe* (D14), a representação de acções também aparece associada à imitação, no sentido em que “a imitação, em primeiro lugar, é uma prefiguração da representação, isto é, constitui, no decurso do período sensório-motor, uma espécie de representação em actos materiais e ainda não em pensamento” (p. 28). Também se verifica uma associação com o jogo dramático, pois, “no jogo dramático, ‘representando-se’, a criança ‘representa-se’ pela outra e para a outra” (p. 20). E ainda com a encenação e o faz de conta: “a encenação (...) inclui qualquer representação expressa por meio do conteúdo e forma do discurso, ou pelo conteúdo e forma de actuação que a criança que faz de conta pretende realçar como características de identidade adoptada ou adequados ao plano escolhido” (p. 120). Assim, a representação passa de esquemática a organizada, ou seja, primeiro a criança é capaz de representar “apenas os acontecimentos salientes numa sequência de acções, omitindo os detalhes”, mas, progressivamente, vai recolhendo “informações (...) acerca da natureza do mundo social” e as suas representações complexificam-se. No D15 (*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*), a representação (de acções) surge enquanto recreação de “experiências da vida quotidiana” (p. 60). A fundamentação psicopedagógica apenas é realçada no D14 (*Eu Era a Mãe*).

Quadro 33 – Apresentação da frequência do indicador “personagem” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
0	2	23	0	25

O indicador **personagem** é referido em dois documentos: *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13) e *Eu Era a Mãe* (D14), respectivamente, duas vezes e vinte e três vezes. No primeiro documento, a personagem é apresentada como “uma

exploração intuitiva de personagens do mundo da fantasia e do mundo real em acção” (p. 34). No segundo, a personagem tem a ver com o jogo de papéis: “poderemos (...) sugerir personagens duma história conhecida, inventando com as crianças um novo enredo” (p. 191); ou ainda, em relação às crianças mais pequenas, “vão mimando rudimentarmente histórias que lhes contam, expressando e imitando os sentimentos transmitidos pelo conto ou pelos personagens” (p. 191).

Quadro 34 – Apresentação da frequência do indicador “actuação dramática” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
0	1	0	0	1

O indicador **actuação dramática** aparece apenas no documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13), com uma única ocorrência. É importante realçar que este indicador foi incluído na nossa listagem por assinalar, no discurso oficial da época, uma ausência de competência dramática das crianças, a nível, precisamente, da actuação dramática: “(...) o que o educador pode esperar da sua ‘actuação dramática’ improvisada é ainda uma ‘garatuja’, sem forma estruturada, não existindo um começo e um fim, e as acções são sempre acompanhadas de verbalização, quer para ela própria, quer entre os elementos do grupo; muitas vezes é difícil para o observador ter uma ideia clara do que se está a passar” (p. 34). Apesar de se entender o grande valor educativo deste tipo de actividade, não se confere à criança pequena um grau significativo de competência expressiva e teatral.

Quadro 35 – Apresentação da frequência do indicador “representação dramática” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
0	0	1	0	1

Também o indicador **representação dramática** surge apenas uma vez, mas no documento *Eu Era a Mãe* (D14): “ [aos 4-5 anos] (...) as representações dramáticas [das crianças] são menos desconexas, mas a acção e a personificação são ainda muito descuidadas” (p. 79). Nesta unidade de contexto faz-se uma afirmação que se pretende fundamentada, sobre a possibilidade de evolução das representações dramáticas das crianças, ressaltando, portanto, um desenvolvimento no sentido da competência expressiva e teatral.

Quadro 36 – Apresentação da frequência do indicador “actividade dramática” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
0	1	0	0	1

O indicador **actividade dramática** apresenta também uma única ocorrência, no documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13). É um indicador interessante, apesar de surgir apenas uma vez, porque ele é entendido num sentido mais lato que o conceito de expressão dramática, ou melhor, mais perto do conceito de teatro propriamente dito, enquanto conjunto de actividades teatrais ou dramáticas. Assim, podemos afirmar que “actividade teatral” significa, neste documento, actividade de ressonância expressiva, artística e estética, no domínio teatral e não só. Com efeito, “a actividade dramática ajuda a tomar conhecimento de uma maneira natural com as outras artes em geral. A exigência de um envolvimento pessoal aumenta a sensibilidade para

uma atmosfera de uma maior profundidade emocional. A chamada à sensibilidade contribui para um maior enriquecimento da criança, preparando-a para uma melhor compreensão e felicidade da vida futura” (p. 36). A densidade da estrutura deste parágrafo remete-nos para a renovação do papel das artes na educação, constituindo, na nossa opinião, o legado principal deste documento.

Quadro 37 – Apresentação da frequência do indicador “improvisação” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
1	0	1	0	2

O indicador **improvisação** ocorre duas vezes: uma, no documento *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10) e outra, no documento *Eu Era a Mãe* (D14). No primeiro, surge como sugestão de actividade a desenvolver no jardim de infância, no sentido da experimentação com tema: “sugere-se (...) a improvisação com as crianças de vários jogos de trânsito” (p. 79). No segundo, o sentido é o mesmo – experimentação – mas menos restrito, de experimentação da vida, exibindo uma particularidade criativa da infância: “as crianças inventam para descobrir. E é nas suas improvisações dramáticas que elas experimentam a vida” (p. 18).

Quadro 38 – Apresentação da frequência do indicador “jogo de regras” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
0	0	2	0	2

O indicador jogo de regras surge apenas no documento *Eu Era a Mãe* (D14), duas vezes. Uma das ocorrências diferencia os jogos de regras dos jogos sensório-motores e a outra sugere que os jogos de regras são a última etapa dos jogos de

exercício, no quadro da evolução da expressão dramática: “(...) o exercício que se torna colectivo pode ser regulado e evoluir, assim, para os jogos de regras, o que constitui o último motivo para o desaparecimento dos jogos de exercício com a idade, sem contar com a sua extinção espontânea por saturação” (p. 30).

Quadro 39 – Apresentação da frequência do indicador “jogo dramático” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
2	4	9	0	15

O indicador **jogo dramático** surge com uma frequência total de quinze ocorrências, nos documentos *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10), *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13) e *Eu Era a Mãe* (D14). Um dado interessante é o facto de o documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (D15) não apresentar qualquer ocorrência, uma vez que constitui as últimas orientações curriculares definidas para a educação pré-escolar. No documento *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10), o jogo dramático e a expressão dramática parecem ter o mesmo significado: “a expressão dramática ajuda a criança a experimentar a vida através do processo imaginativo do jogo dramático [o qual] é, sem dúvida, um meio de expressão total” (p. 59). No documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13), a assunção do valor educativo do jogo dramático mantém-se, bem como a utilização indiscriminada das duas designações: “o jogo dramático ou a expressão pelo drama tem um forte valor educativo se examinarmos alguns dos muitos benefícios que pode trazer para a criança” (p. 34). No documento *Eu Era a Mãe* (D14), o jogo dramático é assumido como jogo “faz de conta”: “fazer de conta com os outros implica um estabelecimento da comunicação. Através do jogo dramático a criança estabelece uma relação dialéctica com os seus companheiros (tanto os que ‘entram’

como os que ‘observam’) que implica a formação da personalidade duma e doutros. No jogo dramático, ‘representando-se’, a criança ‘representa-se’ pela outra e para a outra” (p. 20). O discurso contido neste documento, ao tomar a expressão dramática como um todo, apresenta uma evolução possível de acordo com o nível etário das crianças e dos jovens. Nesse percurso evolutivo, o jogo dramático surge como uma das etapas, não se confundindo, pois, com a expressão dramática em si.

Quadro 40 – Apresentação da frequência do indicador “dramatização” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
4	3	17	3	27

O indicador **dramatização** apresenta vinte e sete ocorrências nos quatro documentos, sendo a sua maior frequência no documento *Eu Era a Mãe* (D14), no qual surge dezassete vezes. Nos documentos *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10), *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13) e *Eu Era a Mãe* (D14), a dramatização de histórias é uma actividade frequentemente sugerida, quer para o desenvolvimento da capacidades expressivas e dramáticas, quer para o desenvolvimento da linguagem. Contudo, no documento *Eu Era a Mãe* (D14), é levantada uma hipótese interessante: “Dramatizar histórias? Em primeiro lugar é necessário entendermo-nos sobre o que é dramatizar. Se dramatizar é ‘pôr em acção’ qualquer ideia, de facto a criança está sempre a dramatizar, mas, se dramatizar corresponde a uma forma mais elaborada de jogo (...), então temos de excluir a dramatização dos Jardins-de-Infância. (p. 191). Tendo em conta que as crianças têm dificuldades na manutenção do jogo, nomeadamente, em encontrar a sucessão dos acontecimentos, em manter a história inalterável até ao fim do jogo, em verbalizar a acção e ainda nas relações sociais cooperativas, esta é uma hipótese a ter em atenção, a partir de dois níveis de análise: por

um lado, as observações que fazemos do jogo das crianças; por outro, as propostas de jogo que fazemos às crianças. No documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (D15) a dramatização de histórias também é uma sugestão inerente ao discurso, pressupondo este ainda a possibilidade de “(...) chegar a dramatizações mais complexas” (p. 245).

Quadro 41 – Apresentação da frequência do indicador “drama” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
4	5	3	0	12

O indicador **drama** surge em três dos documentos: *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10), *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13) e *Eu Era a Mãe* (D14) com uma frequência de doze ocorrências. O documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13) apresenta a sua maior frequência, surgindo cinco vezes. O documento *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10) realça um aspecto muito interessante em relação ao drama, embora a sua significação pareça similar ao jogo dramático e à expressão dramática. Partindo da afirmação “todas as crianças deveriam ter a possibilidade de praticar drama” (p. 59), formula uma hipótese relativa às competências dramáticas e teatrais das crianças: “para chegarmos a tal conclusão, temos de despir o drama de toda a convenção teatral e considerá-la como uma actividade completamente diferente. Actividade que faz apelo a diferentes capacidades, a diferentes padrões de julgamento e a resultados absolutamente diferentes. No sentido mais amplo, é uma forma de educar, é uma forma de viver – de explorar a própria vida.” (p. 59). No documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13), a “expressão pelo drama” tem o mesmo significado que “jogo dramático” e expressão dramática, sendo-lhe atribuído um grande valor educativo. No documento *Eu Era a Mãe* (D14), o

discurso sugere que drama seja o mesmo que acção, entendido como o objecto do jogo, ou seja, da expressão.

Quadro 42 – Apresentação da frequência do indicador “espectáculo” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
0	0	3	0	3

O indicador **espectáculo** é nomeado apenas três vezes, no mesmo documento: *Eu Era a Mãe* (D14). Surge no contexto de um relato de um projecto prático desenvolvido com crianças de cinco anos num jardim de infância, intitulado “O Circo”: “novas decisões do grupo – é preciso fazer outro espectáculo para os outros meninos” (p. 175). Apesar deste documento conter discurso oficial, é preciso distinguir entre o discurso contido neste relato - o qual tem a ver com verbalizações das crianças - e o discurso *oficial* curricular propriamente dito. O termo **espectáculo** nunca aparece, pois, no discurso *oficial*, surgindo apenas nas verbalizações das crianças, quando planificam, desenvolvem e avaliam as suas actividades teatrais. Na verdade, as crianças não parecem ter qualquer problema em planear, desenvolver e avaliar as suas actividades práticas no domínio do teatro com elementos do vocabulário teatral.

Quadro 43 – Apresentação da frequência do indicador “representação (de peça de teatro)” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
0	0	4	0	4

O indicador **representação (de peça de teatro)** apresenta quatro ocorrências no documento *Eu Era a Mãe* (D14). Contudo, três delas surgem em unidades de registo dedicadas aos jovens e aos adultos, não sendo, pois, relativas aos jogos das crianças.

Verifica-se também que na última ocorrência, ainda contextualizada no projecto prático “O Circo”, o jogo das crianças é de tal modo complexo e elaborado, que se pode considerar “verdadeiras representações teatrais” (p. 128).

Quadro 44 – Apresentação da frequência do indicador “encenação” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
0	0	9	0	9

O indicador **encenação** surge também no documento D14 (*Eu Era a Mãe*) em exclusivo, num total de nove ocorrências. A encenação, entendida como “qualquer representação expressa por meio do conteúdo e forma do discurso, ou pelo conteúdo e forma de actuação que a criança que faz de conta pretende realçar como características da identidade adoptada ou adequados ao plano escolhido. Fazer de bebé é encenado falando como um bebé fala, (...) manifestando necessidades, desejos e atitudes de um bebé. Alguns aspectos da encenação são muito estereotipados. (...) outros, são espantosamente realistas” (p. 120). O discurso do D14 (*Eu Era a Mãe*) assume ainda que estas encenações se vão tornando “cada vez mais complexas e cada vez mais ricas em detalhes, podendo até transformar-se em verdadeiros projectos lúdicos.

Quadro 45 – Apresentação da frequência do indicador “actor” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	

O indicador **actor** surge também exclusivamente no documento *Eu Era a Mãe* (D14), por quatro vezes, com conotações diferentes: no esquema evolutivo da expressão dramática, “a actuação como actor” está acessível aos adolescentes e aos adultos (p. 26);

noutra unidade de registo a criança é chamada de “actor”, mas em sentido figurado (p.102); a seguinte unidade de registo surge no contexto da avaliação das crianças sobre o seu projecto de trabalho: “os actores nem sempre olhavam para os espectadores” (p.174); a última tem a ver com novas decisões do mesmo grupo de crianças em relação ao prosseguimento do projecto: “mais actores e também diferentes” (p. 175).

Quadro 46 – Apresentação da frequência do indicador “espectador” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
0	1	1	0	2

O indicador **espectador** apresenta duas ocorrências: uma, no documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13) e no documento *Eu Era a Mãe* (D14). No primeiro, é sugerido que o jogo com fantoches deve ser libertado do “uso convencional do teatrinho de fantoches, (...) [para] que não haja insistência na situação de ‘palco e público’” (p. 38). Aqui assumimos “público” como “espectador”. No segundo documento, a ocorrência surge a partir do discurso linguístico das crianças, ao avaliarem o seu projecto de realização prática: “os actores nem sempre olhavam para os espectadores” (p. 174).

Quadro 47 – Apresentação da frequência do indicador “adereços e materiais específicos” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
50	5	102	2	159

O indicador **adereços e materiais específicos** apresenta uma frequência de cento e cinquenta e nove ocorrências, nos quatro documentos, sendo o documento *Eu*

Era a Mãe (D14) o que indica a maior frequência, com cento e duas ocorrências, seguido do documento *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10) com cinquenta ocorrências. No documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13) surge cinco vezes e no documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (D15) apenas duas. Este indicador é o mais citado nos quatro documentos, dado que o discurso oficial, quer ao nível da fundamentação teórica, quer no domínio das sugestões de actividades práticas, necessita de recorrer a inúmeras referências sobre materiais específicos para o desenvolvimento da expressão dramática no jardim de infância, com o objectivo de consolidar o próprio discurso. Assim, no documento *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10), os adereços podem ser “roupas de adultos” (p. 60) e um material específico pode ser o “espelho” (p. 83); no documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13), os adereços e materiais específicos podem ser “adornos” (p. 38) ou “objectos e coisas” (p. 38). O documento *Eu Era a Mãe* (D14) realça que a criança “gosta de incluir trajes e acessórios nos seus jogos de ‘faz-de-conta’ (chapéus, luvas, panos, carteiras, vestidos, calças, saias, sapatos, colares, etc.)” (p. 72). Como se verifica nesta unidade de sentido, o indicador surge onze vezes, pelo que se justifica a grande frequência deste indicador no documento referido. O documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (D15) sugere a existência de “materiais que oferecem diferentes possibilidades de ‘fazer de conta’, permitindo à criança recriar experiências da vida quotidiana (...)” (p. 60), sem contudo referir que tipo de materiais.

Quadro 48 – Apresentação da frequência do indicador “casa das bonecas” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
5	0	9	0	14

O indicador **casa das bonecas** apresenta catorze ocorrências, em dois documentos: *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10) e *Eu Era a Mãe* (D14). A casa das bonecas é um espaço preparado para o desenvolvimento do jogo de papéis, sendo muito vulgar a sua existência nos jardins de infância portugueses.

Quadro 49 – Apresentação da frequência do indicador “cenários/cantinhos” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
6	1	39	0	46

O indicador **cenários/cantinhos** apresenta um total de quarenta e seis ocorrências, em três documentos: trinta e nove no documento *Eu Era a Mãe* (D14), seis no documento *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10) e uma no documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13). Tendo em conta que as orientações curriculares pressupõem algumas sugestões de espaços organizados especificamente para as actividades dramáticas e teatrais, com a finalidade de serem usados como cenários facilitadores da acção, justifica-se assim o número elevado de referências.

Quadro 50 – Apresentação da frequência do indicador “pinturas faciais” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
0	0	5	0	5

O indicador **pinturas faciais** surge apenas no documento *Eu Era a Mãe* (D14), com cinco ocorrências. No documento referido não é realçada a orientação específica para serem realizadas pinturas faciais com as crianças. Contudo, no sentido de existir

material específico para maquiagem na “área das trapalhadas”, são sugeridos alguns materiais específicos: “batons, rouge, pó-de-arroz, sombras...” (p.157).

Quadro 51 – Apresentação da frequência do indicador “fantoche” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
4	8	51	1	64

O indicador **fantoche** apresenta um total de sessenta e quatro ocorrências nos quatro documentos, nomeadamente, cinquenta e uma no documento *Eu Era a Mãe* (D14), oito no documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13), quatro no documento *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10) e uma no documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (D15). Na verdade, os fantoches, constituindo uma estratégia lúdica com grandes potencialidades no jardim de infância, podem ser utilizados ao nível da construção e da manipulação. Se bem que no documento *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10) a referência ao fantoche não seja fundamentada no que diz respeito às suas virtualidades, é tomado em consideração como estratégia para a criança contar histórias, embora através de referências muito dispersas e pontuais. Já o documento *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13) dedica alguns parágrafos a este tema, começando por referir que “os fantoches podem representar um papel importante na expressão e criatividade das crianças”, nomeadamente ao nível dos “jogos projectados próprio[s] das primeiras fases do desenvolvimento infantil, (...) [servindo de] biombo para a criança tímida” (p. 38). No documento *Eu Era a Mãe* (D14), a maior parte das referências ao fantoche têm a ver com exemplos da prática pedagógica realizada em jardim de infância, relatados por educadoras. Podemos afirmar que o discurso oficial valoriza o fantoche de forma significativa, ao verificarmos que são dedicadas cerca de dez páginas a este conteúdo,

nas quais são descritos os fundamentos da utilização do fantoche. Embora as autoras do documento afirmem que “a abordagem do Fantoche, em nossa opinião, implicaria a elaboração de um outro livro” (p. 181), são capazes de sintetizar, nessas dez páginas, informação relevante para a orientação do trabalho com fantoches nos jardins de infância: “o fantoche serve para comunicar, para se relacionar afectivamente, para motivar a construção/criação (...); revela a imaginação, a sua abertura de espírito, o seu sentido de relações com os outros, os interesses e necessidades mais prementes das crianças, os seus sentimentos, os seus desgostos, os seus conflitos, as possibilidades da criança quanto ao domínio do seu próprio corpo (...); desenvolve o raciocínio, o seu vocabulário e estrutura da linguagem, as capacidades de atenção, memória, imaginação, sociabilidade, expressividade e comunicabilidade, liberta e controla as relações emotivas através da projecção no boneco, favorece a desinibição, proporciona a descoberta de regras, proporciona o jogo, estimula a coordenação motora a nível das mãos [e] as capacidades perceptivo-motoras” (p. 184). Deste modo, o discurso enfatiza que “a criança joga, manipula jogando, inventa a história, que da história constrói e que da construção ... recria ... e o fantoche vive” (p. 185). A perspectiva do jogo dramático a partir do fantoche é aqui entendida como o “imaginário em acto”, [pois] através do fantoche a criança intervém. E num certo sentido, é aí que ela é mais autenticamente poeta” (p. 186). No documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (D15) existe uma única ocorrência ao indicador **fantoches**, a qual sintetiza em poucas linhas a sua importância no âmbito do currículo para a educação de infância. Assim, é sugerido que o domínio da expressão dramática seja trabalhado, além de outros meios, através da utilização de fantoches “de vários tipos e formas, que facilitam a expressão e a comunicação através de um ‘outro’, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc.” (p. 60).

Quadro 52 – Apresentação da frequência do indicador “máscaras” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
1	0	0	0	1

O indicador **máscaras** ocorre apenas uma vez no documento *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10), não existindo qualquer outra ocorrência nos restantes documentos. Este resultado, sendo interessante pelo primado da ausência, é contemplado unicamente como material necessário para o desenvolvimento da expressão dramática, sem ser fundamentada a sua importância específica: “roupas de adultos (gravatas, chapéus, sapatos de salto alto, aventais, etc.), máscaras, fantoches de diferentes tipos, material para sombras chinesas, etc.” (p. 60).

Quadro 53 – Apresentação da frequência do indicador “sombras chinesas” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
2	0	0	1	3

O indicador **sombras chinesas** surge três vezes, em dois documentos: duas no documento *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10) e uma no *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (D15). Tal como no caso do indicador máscaras, o discurso apresenta fundamentação específica para esta técnica, mas sugere-a como material necessário para o desenvolvimento da expressão dramática, como se verifica na página sessenta do documento *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (D10). No documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (D15), o indicador **sombras chinesas** é apresentado na mesma perspectiva.

Quadro 54 – Apresentação da frequência do indicador “teatro de sombras” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
0	0	1	0	1

A única ocorrência relativa a este indicador surge no documento *Eu Era a Mãe* (D14), para realçar que a criança “aprecia manipulações, gostando de realizar teatro de sombras” (p.79).

Quadro 55 – Apresentação da frequência do indicador “teatro” acumulada nos quatro documentos

D10	D13	D14	D15	Fi
<i>Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho</i>	<i>Perspectivas Actuais em Jardim de Infância</i>	<i>Eu Era a Mãe</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>	
0	1	19	0	20

O indicador **teatro** apresenta uma frequência total de vinte ocorrências, nos documentos *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (D13) e *Eu Era a Mãe* (D14), sendo neste último a sua maior frequência, com dezanove ocorrências. No primeiro documento, o indicador surge apenas uma vez, associado a “teatrinho dos fantoches” (p.38). No segundo documento ocorrem associações semelhantes, como por exemplo, “(...) preparar um teatro de fantoches” (p. 250); outras ocorrências apresentam-se decorrentes dos verbalizações das crianças acerca dos seus projectos de trabalho, quando elas dizem: “(...) fazer teatro com bonequinhos” (p. 248), ou “fazer o teatro da história” (p. 246). Verificamos, assim, que a concepção aglutinadora e abrangente do conceito não é contemplada em nenhum dos documentos analisados, apesar de se vislumbrar essa perspectiva no discurso linguístico das crianças.

3.2. Síntese da análise ao corpus documental

Os quatro documentos que compõem o nosso *corpus* documental, são, como já vimos, similares, uma vez que pertencem a um discurso oficial de âmbito curricular (para a educação de infância), contemplando, assim, todas as áreas necessárias ao desenvolvimento global e harmonioso das crianças pequenas. Deste modo, todos os documentos dão pistas de trabalho (orientações generalistas) muito flexíveis, para o(a) educador(a) dinamizar no jardim de infância.

No entanto, exceptuamos o documento *Eu Era a Mãe* (1986) que, pelo número de páginas apresentado – duzentas e setenta e cinco - sendo específico do domínio do teatro, fez a diferença na educação pré-escolar, ao chamar a atenção para o jogo “faz-de-conta” no desenvolvimento das crianças nos jardins de infância. O seu contributo, a fundamentação teórica e exemplos retirados das práticas em jardins de infância portugueses, é, ainda hoje, precioso.

Tendo em conta um discurso oficial curricular que não tem acompanhado o discurso académico sobre o currículo pré-escolar, nem tão pouco as práticas dos(as) educadores(as) de infância, as quais são, inúmeras vezes, mais interessantes que o próprio discurso oficial, realçamos ainda, pela positiva, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997). Na verdade, sendo orientações generalistas que não conferem uma importância privilegiada ao teatro e à expressão dramática, são importantes, ao coligirem no mesmo documento, um conjunto de informações relevantes para as práticas educativas desenvolvidas nos jardins de infância portugueses. Na verdade, é um documento emblemático ao nível da história da educação de infância, pois, pela primeira vez, e, a partir de um amplo debate a nível nacional, com uma grande participação por parte dos(as) educadores(as), são definidas orientações curriculares para serem seguidas nos jardins de infância.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

Perspectivar a trilogia enunciada na introdução do nosso estudo – a educação de infância, o currículo e o teatro – tendo como pontos referenciais a criação do primeiro jardim de infância oficial em Portugal (1882) e a publicação do documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), implicou uma sistematização histórica transdisciplinar da evolução do discurso pedagógico oficial, ditado pelos diversos protagonistas ligados ao poder, através de um encontro com as causas, os efeitos e as tendências do discurso curricular para a educação de infância, no domínio da expressão dramática e do teatro. A nossa perspectiva histórico-cultural facilitou paralelismos e intersecções com o discurso pedagógico oficial, espelho e fruto da complexidade da sociedade portuguesa, ao partir da história da educação de infância para chegar ao papel do teatro na história do currículo.

Ao longo de um percurso heurístico, constatámos que, historicamente, os sistemas educativos do século XIX começaram por se organizar de cima para baixo, através de um discurso oficial operacionalizado pelas estruturas burocráticas, corporativas e disciplinares que iam abafando modos locais, populares e alternativos de promoção da educação e da cultura. No final do século XX, estando plenamente consagrados o direito e o dever de educar, o discurso do poder, então diferente e renovado, invoca que o futuro da escola passa pela recuperação dessas práticas, enunciadas e contextualizadas como modalidades novas de participação social. O sistema educativo democrático, tal como hoje o conhecemos, tem como pano de fundo um discurso pedagógico mais justo, facilitador da escola para *todos*, ao longo de *toda* a vida.

As memórias dos tempos anteriores ao século XX mostraram-nos que as crianças começaram por ser consideradas meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia, sendo rapidamente integrados numa adultez precoce. Na verdade, a infância, enquanto categoria com estatuto próprio, nem sempre existiu. Esta tomada de consciência foi um processo lento, atravessado e (re)construído pela articulação de diversos tipos de discursos. Assim, é uma categoria social, histórica e psicológica, assumindo-se como conceito plural, ou seja, é uma classe construída. Contudo, a infância hoje é o *outro*, ao surgirem dispositivos sociais que confrontam um modelo cujos traços principais ainda se mantêm, pois, na verdade, a infância ainda é, em muitas situações, um espaço de exclusão em distintas esferas da vida social: cultural, económica, epistémica, estética, ética, jurídica, política.

Nas últimas décadas, as crianças têm sido objecto de estudo nas mais diversas áreas do conhecimento. O aumento significativo da produção científica sobre a infância nos diversos domínios do saber implicou a existência de diferentes imagens sociais sobre as crianças, uma vez que a coexistência sincrónica de imagens sociais geradas na diacronia histórica constitui um dos principais traços identificadores da construção simbólica da infância no nosso país. Deste modo, parece-nos importante admitir que a cidadania das crianças constitui um desafio à mudança das estruturas políticas e sociais, à transformação das instituições e à renovação cultural, no sentido de garantir as condições estruturais para uma inclusão social plena da infância, através da criação de instituições respeitadoras dos seus melhores interesses, bem como a aceitação da voz das crianças como expressão legítima de participação na sociedade.

Parecem existir, pelo menos, quatro vertentes complementares para a construção de uma qualquer concepção de infância – física, psicológica, social e filosófica - geradoras de um corpo teórico transdisciplinar, que é o que interessa ao(à) educador(a)

de infância. No presente estudo, quisemos realçar que a capacidade de aprendizagem, descoberta, imaginação e resolução das crianças é mais complexa do que qualquer matriz que os investigadores possam enunciar. Ultrapassando o modelo estádio/maturação do desenvolvimento infantil, defendemos que as crianças possuem algumas capacidades intelectuais específicas, que alcançam o seu máximo nos primeiros anos e continuam a existir de forma apenas residual, durante o resto da vida, uma vez que é possível verificar que as crianças pequenas concretizam de forma enérgica actividades intelectuais ligadas à imaginação, as quais parecem sofrer um declínio com o passar dos anos. A par da imaginação, existe um leque variado de capacidades intelectuais necessárias à orientação do indivíduo que parecem desenvolver-se de forma evolutiva até aos cinco ou seis anos, para rapidamente entrarem em declínio. Se assim for, a tarefa educacional torna-se mais difícil, uma vez que as ferramentas da imaginação são as mais necessárias para se manter a criatividade, a flexibilidade e a energia intelectual nos dias de hoje. Ao olharmos para a actividade imaginativa das crianças (e não para a lenta acumulação das aptidões lógico-matemáticas), verifica-se uma pródiga invenção metafórica, como os *coelhos falantes* e as *laranjas mecânicas*, ou seja, não é visível uma actividade intelectual dominada pelo simples, pelo concreto, pelo indefinido, pelo empírico. Esta ideia, não sendo consensual, é tentadora do ponto de vista da educação artística e, assim, é prioritário dar uma atenção especial à educação de infância, no período correspondente ao nível etários dos três aos seis anos de idade.

Em Portugal, a educação de infância teve um desenvolvimento semelhante à de outros países da Europa, embora com um atraso significativo, caracterizada por objectivos predominantemente sociais e assistenciais. Apesar da evolução decorrida até aos nossos dias, as representações sobre as concepções religioso-caritativo-assistenciais da sociedade antiga parecem ter ainda um peso excessivo na tomada de decisões sobre a educação de infância em Portugal, com a agravante de não terem grande fundamentação

nas ciências sociais e humanas. Ao longo da evolução do discurso oficial sobre a educação de infância, encontramos diferentes períodos em que foram decretadas importantes alterações em relação às linhas de orientação definidas e que acabam por coincidir com os grandes períodos da evolução sócio-histórica da sociedade portuguesa.

O currículo, nas suas vertentes de teoria e prática, é um processo complexo que constitui o cerne de qualquer sistema educativo. As políticas para a infância sempre tiveram em conta questões ligadas ao desenvolvimento curricular. A sua importância está relacionada com o facto de ser um campo em constante problematização do conhecimento sobre as realidades alicerçadas nas dinâmicas culturais, educacionais, políticas e económicas, sendo expressão de conflitos e consensos que são construídos a partir da (re)definição das suas políticas e práticas. Até à década de 90, os estudos curriculares no nosso país eram ainda escassos, embora como campo de actividade prática a construção de planos de estudos e de programas de ensino remonte aos primórdios da história das instituições educativas.

Sendo o currículo uma construção social - na medida em que reflecte as aprendizagens que se consideram importantes para determinado grupo, em determinada época - ele expressa a história social e política de uma nação, tornando-se socialmente visível quando se alteram as circunstâncias da relação escola-sociedade. Em cada época histórica, o currículo, enquanto veículo de *transmissão*, espelha as preocupações da sociedade sobre aquilo que deve ser *transmitido* na escola, de geração em geração, de modo a fazer prevalecer um sistema de crenças e valores que permita a sobrevivência da sociedade enquanto tal, protagonizada pelas crianças de hoje, os homens e as mulheres de amanhã. Constituindo o jardim-de-infância e a escola poderosos agentes de socialização, temos de entender a sociedade e o currículo em estreita ligação um com o outro.

De acordo com a especificidade da educação de infância, o currículo deve ser visto à luz de um prisma holístico, concretizado através do jogo livre e espontâneo, tendo ainda em conta as mais-valias trazidas ao desenvolvimento de cada criança, pelo facto de, durante determinado período de tempo, ter partilhado um espaço construído a pensar nela, em estreita relação com outras crianças e com profissionais especializados. Ultrapassando as perspectivas restritas, alargadas ou formal do currículo pré-escolar, o currículo pré-escolar poderá conter todas as situações, previstas ou não, vividas pelas crianças no jardim de infância, ou seja, *a vida que acontece*, com *aquele* grupo de crianças, com *aquele(a)* educador(a), *naquele* espaço e durante *aquele* tempo. A maior diferença entre o ciclo pré-escolar e os outros níveis de ensino, ou seja, a sua especificidade, tem a ver com os conteúdos e o produto de aprendizagem. Neste nível, assiste-se ao funcionamento de um sistema aberto que começa quando as crianças entram no jardim de infância e avança, exactamente, até ao ponto em que cada uma pode ir, ou seja, o currículo pré-escolar especifica-se e articula-se de forma adequada com as necessidades e expectativas das crianças. A educação *pré-escolar* - apesar da designação inadequada do termo (cf. cap. Introdução, pp. 5, 6) - ultrapassa a mera preparação para a escolaridade obrigatória, uma vez que deve ser uma construção de fundamentos para a vida de cada um, ou seja, *uma preparação para a vida*..

O desenvolvimento dos modelos curriculares para a educação de infância constitui uma campo de investigação que, tal como outras áreas do conhecimento, tem atravessado fases distintas, ao longo dos tempos. Os educadores, multi-influenciados, parecem não ter a preocupação de seguir um determinado modelo, de forma coerente e consistente, preferindo adoptar práticas ecléticas, que funcionam de forma articulada, independentemente da preocupação em se identificarem com este ou aquele modelo. Em Portugal, está muito generalizada a concepção humanista de currículo, a qual não exige uma planificação prévia das actividades a desenvolver, uma vez que as crianças

têm um papel muito activo nas escolhas dessas actividades. As práticas educativas nos jardins de infância portugueses são um *pot-pourri*, uma espécie de mistura de diversas práticas sem a existência de linhas condutoras bem diferenciadas e sem o adequado conhecimento sobre os referentes teóricos que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica.

Durante muitos séculos, em Portugal, não existiu uma preocupação relevante em relação ao papel da arte na educação, mas, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 30 de Setembro) é oficialmente aceite, pela primeira vez no nosso país, de modo claro e inequívoco, que a Arte é um factor importante na formação integral da pessoa, devendo por isso fazer parte integrante do sistema educativo. Esta Lei determina, por isso, que nos currículos dos níveis Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Superior, Educação Extra-Escolar e Ensino Especial, sejam integradas áreas disciplinares com os objectivos de desenvolver as capacidades de expressão, a imaginação criativa, a actividade lúdica e de promover a Educação Artística e as diferentes formas de Expressão Estética. Também o Decreto-Lei n.º 344, de 2 de Novembro, da Educação Artística, em 1990, define e regulamenta a implementação da Educação Artística no sistema escolar, nas seguintes vertentes: música, dança, teatro, cinema, audiovisual e artes plásticas, em todos os níveis de escolaridade. Actualmente, temos a consciência de uma conquista importante sobre conhecimentos relacionados com a psicopedagogia da educação artística, que não podem deixar de ser consolidados nos fundamentos e práticas em qualquer modelo curricular para a educação de infância.

Não é possível, no nosso entender, conceptualizar um significado definitivo e universal para o conceito de arte, uma vez que aquilo a que os homens *hoje* chamam arte não é o mesmo a que os homens *ontem* chamaram arte. Sendo a arte um dos conceitos mais difíceis de explicar, tem gerado interrogações que, pontualmente, têm vindo a construir, a nível histórico, limites, ampliações e modificações contínuas de

uma possível lei de conexão dos seus diversos significados. Contudo, julgamos ser possível encontrar alguns elementos credíveis para a compreensão de uma ideia geral de artisticidade, que nos sirva ao contexto da educação artística, ou seja, fazendo intervir as redes categoriais elaboradas pela cultura contemporânea. Assim sendo, vários domínios do conhecimento contribuem, transversalmente, para a compreensão do fenómeno artístico e estético. Efectivamente, o pensamento contemporâneo tem-se debruçado sobre as manifestações individuais e/ou colectivas da expressão humana, elaborando concepções divergentes.

O acto expressivo poderá constituir-se enquanto via de acesso à obra de arte. Esta, será então tanto mais artística quanto mais definidos os seus canais de expressão. O valor educativo da expressão pode entender-se de forma positiva e eficaz, se soubermos gerir a autenticidade do acto expressivo na criança com a flexibilidade de intervenção do educador. O princípio filosófico geral de que a expressão livre deveria poder ser alargada ao maior número de indivíduos é importante, mas para avaliar as necessidades de indivíduos particulares será sempre necessário o contributo de professores de alta qualidade, detentores de um juízo sensível e informado, de modo a preencher as potencialidades individuais, não inibidas, dos estudantes. Quer nas artes e noutras domínios da vida, o desenvolvimento do indivíduo através do pensamento e da experiência depende da aprendizagem de práticas culturais e sociais, através do exercício objectivo das disciplinas necessárias.

Esta concepção de expressão implica, pois, a ideia objectiva de que o acto expressivo, tal como entendemos a expressão dramática, pode e deve ser educado, tendo em conta o contexto social e cultural no qual o indivíduo se movimenta. Poderá falar-se de expressão livre dado que a educação, sensível e esclarecedora (no sentido de educada), pode ser libertadora. Assim, uma reflexão sobre as práticas adequadas para a

educação artística remete para a seguinte ideia: não é a total liberdade que está na base da educação expressiva, pelo contrário, é a educação expressiva, orientada por professores de qualidade, que pode contribuir para libertar a criança, ajudando-a a construir a sua cidadania, ao fazer uso de todas as suas capacidades expressivas.

A infância, como já vimos, constitui uma etapa da vida humana com significação própria, sendo notória, desde muito cedo, uma actividade expressiva natural, espontânea e intensa. A criança tem, antes de mais nada, necessidade de actividade e é através do movimento, do ritmo, dos sons, da voz, das mãos, do corpo, que nela surgem as expressões corporal, vocal, musical, plástica e dramática. Mas toda esta actividade expressiva não surge compartimentada, como se existisse um recipiente estanque para cada uma delas; pelo contrário, elas são águas de várias cores, que se misturam vigorosamente, plenas de conteúdo e de intenção. As expressões, visões do mundo da criança, deverão ser vistas como manifestações assentes num princípio geral de globalização, que por sua vez vai buscar conteúdo à própria natureza da criança, que procura o seu modo de expressão natural numa actividade complexa e bem estruturada, o jogo. Existindo este desde o nascimento da criança, é agora reencontrado e complexificado, manifestando-se pelas expressões, em toda a sua globalidade, integrando o desenvolvimento bio-psico-social (global) da criança. Na manifestação expressiva, a criança mostra-nos quem é e leva-nos de volta ao nosso reinício, na forma de paraíso reencontrado.

Em relação ao teatro, este é considerado tão velho como a humanidade, uma vez que a transformação numa outra pessoa é uma das formas arquetípicas da expressão humana, individual e colectiva. Nasceu das práticas lúdicas da alegria e do esforço do homem primitivo pela libertação das suas emoções e dos seus esforços para dominar o mundo visível (aquilo que já conhecia e dominava) e o mundo invisível (o que não

compreendia e o que ainda desconhecia). Então, através da percepção dos ritmos da vida, surgiram os primórdios dos rituais dramáticos – ritmos, danças, símbolos, representações – cada vez mais complexos. Verifica-se, assim, uma questão central tendo em conta duas ideias opostas: uma, que entende o teatro como arte imitativa da realidade, vocacionado para o entretenimento e destinado a ser consumido por maiorias; e a outra, que legitima o teatro enquanto criação artística, destinado a minorias de elite preocupadas em reconhecer essa qualidade artística. Deste modo, orienta-se no sentido da educação, na procura legítima de uma técnica facilitadora do processo de ensino-aprendizagem e de organização que se revelará mais consonante com as inquietações sincrónicas que atravessam os momentos histórico-sociais do que com os pressupostos gerados por uma geografia particular.

Tendo em conta o cenário da intervenção sócio-cultural, o teatro poderá ser considerado uma “arte plural [dado que] as opções artísticas, estéticas, políticas, religiosas e sociais, são factores determinantes da liberdade, da democracia e do desenvolvimento”. O teatro, objecto privilegiado de intervenção na educação e na cultura, recupera diversas formas de expressão, reelaborando-se e dando origem a novos conceitos. Neste sentido, a questão da terminologia relacionada com as actividades ditas teatrais é um problema, tendo em conta as diversas designações utilizadas tanto pelos teóricos como pelos práticos; assim, na elaboração de currículos e na publicação de obras temáticas, multiplicam-se os termos.

No discurso pedagógico oficial encontramos terminologias diversas, de acordo com o vocabulário curricular aplicado aos diferentes níveis de ensino. Em Portugal, arbitrariamente, são utilizados os termos “expressão dramática” e “teatro”, destinados à actividade desenvolvida pelas crianças e alunos. No entanto, no documento que traduz as orientações curriculares em vigor para a educação pré-escolar, é apontado, apenas, o

termo “expressão dramática”. Na verdade, o discurso oficial português reflecte influências de discursos pedagógicos de outros países, nomeadamente, o francófono e o anglófono, bem evidenciadas na respectiva literatura temática.

A nossa opção, assumida no título que dá nome ao presente estudo - Educação de Infância, Currículo e Teatro - é o termo “teatro”, embora no decurso do desenvolvimento do trabalho tenhamos recorrido ao termo “expressão dramática”, retirado do discurso pedagógico oficial. Uma vez que não pretendíamos realizar uma análise exaustiva das diferenças entre as significações dos diversos termos abordados, a nossa opção parece-nos ter sido a mais adequada, no sentido de assegurar as componentes que dela podem fazer parte: a expressão, a arte e a estética. Ao adoptarmos o termo “expressão dramática” em exclusivo, estaríamos a salvaguardar apenas a vertente expressiva que, não sendo redutora, poderá não ter como objectivo o desenvolvimento artístico e estético da criança pequena. Na verdade, se as crianças puderem exercitar os meios expressivos necessários à aprendizagem, ou seja, se adquirirem o domínio dos códigos, elas poderiam ser artistas. Contudo, não estamos a pretender dizer que o teatro descende da expressão dramática, ou o inverso, ou que as crianças não podem ser artistas. No nosso entender, a adopção do termo “expressão dramática” nos currículos pré-escolares justifica-se plenamente, uma vez que, através do jogo, a criança aprende: a expressão dramática utiliza situações predeterminadas ou improvisadas, que dão ao participante a possibilidade imediata de se exprimir, comunicar, sentir e experimentar. Deste modo, a expressão dramática ajuda as crianças a aprofundarem o conhecimento do mundo. Cada uma delas é, simultaneamente, actor e espectador. Esta actuação de carácter eminentemente lúdico leva-as, gradualmente, a um estado de autoconfiança através da tomada de consciência das suas capacidades.

Na verdade, antes de qualquer outra coisa, as crianças exprimem-se. É preciso, no entanto, educar a expressão, deixando aberta uma via para o desenvolvimento de projectos, uma vez que, no nosso entender, quando existe um projecto, uma intencionalidade, é teatro. Deste modo, o teatro é disciplina e método, produto e processo, ou seja, a metodologia a privilegiar no desenvolvimento de projectos teatrais é uma pedagogia do processo, uma pedagogia da acção. Logo, na educação de infância, o teatro traduz toda a actividade com intencionalidade educativa, ligada a actividades que explorem meios expressivos e comunicativos (verbais e não verbais), através da utilização de processos de imitação e recriação de situações do dia-a-dia, com uso da imaginação e utilizando fantoches e marionetas, adereços, cenários, diálogos e jogo de *faz-de-conta*, o qual constitui uma necessidade antropológica da criança. Deste modo, eleva-se ao máximo o padrão expressivo-dramático, possibilitando ainda a realização de projectos mais aprofundados, que incluam a representação teatral, caso a dinâmica do grupo assim o implique, a partir de um processo educativo que englobe os três vectores da educação artística – a expressão livre e criativa, o domínio dos códigos e a frequência das obras de arte – sendo as duas primeiras realizadas no jardim de infância, tendo em conta a actividade própria da criança e a aprendizagem dos códigos (linguagens) para enriquecer essa actividade dramática; a última, tem a ver com a possibilidade das crianças assistirem a representações teatrais realizadas por colegas seus ou por companhias de teatro amadoras ou profissionais, que podem ser dinamizadas no próprio estabelecimento ou noutra local na comunidade.

Atendendo às etapas de desenvolvimento, as fases de evolução da expressão dramática na criança são essencialmente quatro: a imitação diferida (a partir de um ano e meio de idade); o jogo simbólico (a partir do nascimento, com predominância até cerca dos seis anos); o jogo dramático (a partir dos quatro anos); e, por fim, a dramatização, baseada em guiões escritos, com apresentação de uma peça de teatro e

actuação como actor, a partir dos seis anos até à idade adulta. No cruzamento destes dados verificamos que a fase correspondente ao jogo simbólico tem uma duração relativamente curta, abarcando o nível etário da infância; as outras fases têm em conta uma actividade dramática que pode ter lugar ao longo da vida, ressaltando-se a dramatização, que pressupõe uma maior complexidade da actividade teatral, destinando-se às crianças mais velhas.

Para clarificarmos a importância do teatro *das* crianças, iremos recorrer ao conceito de teatro enquanto “instinto teatral”, na perspectiva de Costa (2003), considerando o jogo de *faz-de-conta* na criança. Na verdade, o teatro é uma forma de vida onde o que está em jogo é precisamente jogar a existência. Deste modo, o teatro existe desde sempre, visto que a pulsão para a teatralidade, o *imenso desejo de teatro* é um dado antropológico correspondente a uma necessidade universal do homem de brincar a ser outro.

É possível encontrarmos uma vasta literatura sobre a importância do brincar ao “faz-de-conta” como estratégia fundamental para o desenvolvimento afectivo e cognitivo da criança (a primeira obra portuguesa que tentou demonstrar a importância destes jogos, que data de 1986, intitulava-se “Eu era a mãe”, da autoria de Maria A. Guimarães e da própria Isabel A. Costa). Contudo, poucas vezes estes jogos foram analisados do ponto de vista das competências teatrais das crianças, embora existam elementos da linguagem teatral no jogo de “faz-de-conta” das crianças, sendo possível, deste modo, estabelecer uma relação entre a intervenção do educador e a qualidade do desenvolvimento das competências teatrais das crianças. Neste pressuposto tão importante para a definição dos currículos para a educação artística e para a educação de infância, devemos ter em conta o desenvolvimento global e harmonioso das crianças, e também o nível do desenvolvimento artístico e estético que o teatro pode e deve permitir.

O *desejo de teatro* na criança é semelhante ao *desejo de teatro* no adulto. A observação dos jogos de faz-de-conta das crianças pequenas (a *infância do teatro*) poderão dar-nos pistas importantes sobre o modo como a criança actor-autor-espectador permanece em nós, adultos actores-autores-espectadores, uma vez que, no entender de Costa (2003), é na criança pequena que existe a primeira manifestação do desejo antropológico do teatro.

Tendo em atenção a necessidade do teatro e da expressão dramática nos currículos para a educação de infância, uma vez que o brincar simbólico ou de faz-de-conta capta a essência do período pré-escolar, é interessante constatar que essa presença se apresentou de algum modo desarticulada e pouco sistematizada ao longo dos períodos sócio-históricos definidos para este estudo. No domínio da expressão dramática e do teatro no jardim de infância, o discurso oficial curricular revelou apenas alguns esforços pontuais presentes nos documentos seleccionados para o nosso *corpus* documental, os quais surgem entre 1977 e 1997, ou seja, num período de apenas vinte anos. O primeiro documento encontrado, *Educação Pré-Escolar: Guia de Trabalho* (1977), o segundo, *Perspectivas Actuais em Jardim de Infância* (1985) e o quarto e último, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) formam um conjunto de orientações curriculares de características generalistas, que possibilitam uma abordagem a um conjunto de actividades diversificadas, facilitam uma visão integradora do currículo pré-escolar, e pressupõem, de algum modo, a globalização das expressões no jardim de infância.

O único documento específico do domínio do teatro, *Eu Era a Mãe*, é o terceiro na ordem cronológica, surgindo em 1986. Ainda hoje mantém uma actualidade pedagógica muito significativa, uma vez que as suas autoras sugerem, através dos fundamentos teóricos e dos exemplos práticos contidos na obra, que a expressão dramática poderá constituir o ponto de partida e o de chegada da acção educativa. Não

esquecendo as outras componentes da educação de infância, estas orientações curriculares sobressaem no conjunto dos documentos que formam o *corpus* documental do presente estudo, pois, sendo as mais específicas do domínio do teatro, são também, na verdade, as que propõem a visão mais integradora do conceito de globalização das expressões no currículo pré-escolar. Ao retomarem uma concepção anterior (contida no documento *Perspectivas actuais em Jardim de Infância*, de 1985), da actividade teatral enquanto ressonância expressiva, artística e estética, no domínio teatral e não só, consolidam a ideia de que a actividade dramática permite à criança pequena tomar conhecimento com as outras artes em geral, de um modo natural e espontâneo.

Ao nível das competências dramáticas das crianças pequenas, seria de esperar que o documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (ME, 1997) realçasse, de alguma forma, a possibilidade e a finalidade de uma evolução das mesmas, mas tal não acontece.

Apesar de se verificar, ao longo dos quatro documentos, de forma inequívoca, o valor educativo das actividades ligadas à expressão dramática e ao teatro no jardim de infância, o discurso oficial não parece conferir às crianças pequenas um grau significativo de competência expressiva e teatral, exceptuando, na nossa opinião, o documento *Eu Era a Mãe*. No entanto, não podemos afirmar que a dimensão atribuída ao teatro e à expressão dramática nos currículos para a educação de infância não poderá ser facilitadora do desenvolvimento artístico e estético da criança. Na verdade, o discurso oficial, ao abrir caminho ao desenvolvimento expressivo das crianças pequenas, visível nas orientações curriculares encontradas (1977, 1985, 1986, 1997), reforçando as ideias da globalização das expressões, das experiências diversificadas e da formação específica dos(as) educadores(as) de infância, é um discurso que poderá facilitar o desenvolvimento artístico e estético da criança, porque o admite. Contudo, é

na acção educativa que essa promoção artística e estética pode acontecer, dependendo das concepções dos(as) educadores(as) sobre a infância e sobre a educação artística.

Na agenda de pesquisas futuras, apontamos a necessidade de investigar diversas questões que foram emergindo da articulação estabelecida pela trilogia enunciada (educação de infância, currículo e teatro), nomeadamente:

- a dimensão que o discurso oficial destinou, desde 1882, às actividades lúdicas nos currículos para a educação de infância, uma vez que a importância do jogo e do brincar é assinalada desde o século XIX, como vimos, por exemplo, no currículo proposto por Adolfo Coelho;
- os conceitos de expressão dramática e de teatro, tantas vezes mal utilizados e mal entendidos no discurso pedagógico, deverão ser clarificados, para uma maior adequação da teoria à prática;
- a história da educação de infância no domínio da educação artística em geral, e, mais especificamente, nas suas variadas formas expressivas, tanto ao nível do discurso oficial, como em relação à forma como esse discurso é operacionalizado nos jardins de infância;
- os paralelismos e as intersecções entre os discursos oficiais relativos aos currículos da educação artística na educação de infância e nos currículos dos cursos de formação de educadores, nas escolas oficiais e nas escolas privadas;
- tendo em conta os mesmos períodos sócio-históricos (1882-1997), a análise do papel do teatro nas culturas da infância;
- partindo do pressuposto que uma boa definição para as dinâmicas curriculares do jardim de infância é *a vida que acontece*, seria interessante perspectivar a evolução histórica entre a “vida que aconteceu” no Jardim de Infância de Lisboa, fundado em 1882, e a “vida que acontece” num jardim de infância pertencente à

rede pública actual, sistematizando fundamentos e práticas relevantes, no âmbito da educação artística.

Do nosso trabalho ressaltam muitos outros caminhos possíveis para novas e diferentes investigações, no âmbito da história da educação de infância. Realçamos ainda a necessidade de ampliar a nossa pesquisa, tendo em conta o título da mesma, mas noutros domínios da educação artística. Deste modo, tornaríamos visíveis diversas trilógicas: educação de infância, currículo e música; educação de infância, currículo e artes visuais; educação de infância, currículo e dança, para citarmos apenas algumas.

Como se depreendeu ao longo desta pesquisa, perspectivar o papel das artes na educação ainda é um problema, tendo em conta as relações difíceis entre o discurso pedagógico oficial, as práticas dos docentes e as expectativas das famílias, face às novas exigências da escola. Na verdade, parece existir uma *relativa* negligência da nossa cultura em relação à arte, por oposição a outros saberes mais científicos. Esta situação, reflectida no nosso sistema educativo, implica, à partida, alguma fragilidade a nível da eficácia de orientações curriculares para a educação pré-escolar, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências artísticas e estéticas das crianças pequenas. Assim, pouco sabemos sobre a educação artística em contexto de jardim de infância, no sentido de tomarmos em linha de conta a potencialidade do desenvolvimento de objectivos especificamente artísticos. Um dos factores que parece despoletar este fenómeno tem a ver com as expectativas do educador em relação às potencialidades das crianças enquanto artistas.

O jardim de infância parece ser, de facto, um meio privilegiado para proporcionar momentos de desenvolvimento da sensibilidade e de consciencialização dos sentidos, factores que por sua vez implicam uma aprendizagem activa e um desenvolvimento global e harmonioso da criança. Estes factores, estando na base do

desenvolvimento das potencialidades artísticas das crianças, abrem caminho à possibilidade de criação de obras de arte, nas suas formas variadas. No entanto, ao constatar a existência de um *instinto de jogo teatral* na criança pequena, podemos considerar a expressão dramática e o teatro como pontos de partida e de chegada da acção educativa, visíveis no jogo espontâneo do “faz de conta”.

A arte e a estética de hoje já não vivem do mesmo discurso elaborado em tempos idos, tendo em conta as (des)conotações dos conceitos de arte e de estética. É essencial que a psicopedagogia das expressões artísticas assuma a clarificação destes conceitos do ponto de vista *transdisciplinar* do(a) educador(a) de infância, sob pena de nos perdermos num mundo virtual, no qual o excesso de informação enfatiza a ignorância, ao invés de nos educar, por não estarmos cientes do pleno exercício das nossas competências críticas. Seria necessário um maior investimento a nível do desenvolvimento da literacia artística e estética do(a) educador(a), de forma a salvaguardar intencionalidades (artísticas e estéticas) inequívocas e facilitadoras da educação da criança enquanto *cidadão total*. Se a arte é para todos, se o teatro é para todos, se queremos criar na criança *a necessidade do teatro*, esse contacto deve ser iniciado o mais cedo possível, ou seja, é necessário inventar caminhos entre o universo real e o universo artístico e estético da infância, de forma a que todas as crianças tenham a oportunidade (porque já têm o direito) de serem os protagonistas do seu desenvolvimento como ser total. As paisagens cénicas para a educação de infância aguardam retoques, como se fossem um quadro ainda por acabar.

Sendo a investigação em educação um campo *sempre* em aberto, com contornos flexíveis e permeáveis, é importante realçar que as questões relacionadas com a vida das crianças pequenas são, tal como as perguntas que as crianças fazem, sempre urgentes, uma vez que a infância é um tempo breve. Como já foi referido, as ideias e as representações sobre as crianças têm sofrido transformações consideráveis, tendo em

conta as mudanças operadas na dinâmica do cotidiano. Assim, as crianças assumem novos papéis, novos estatutos, novas responsabilidades: a infância reestrutura-se e reinstitucionaliza-se. Do mesmo modo, as culturas da infância também surgem como diversificadas entre si e diferenciadas das culturas dos adultos. Ou seja, de um lado temos o lugar que a contemporaneidade reservou à criança, e do outro, temos o lugar que as crianças constroem nas relações que estabelecem umas com as outras, apresentando culturas próprias da sua condição, ou seja, as culturas da infância. O lugar da infância seria assim, um *entre-lugar*, ou seja, um lugar entre dois lugares – o lugar dos adultos e o lugar das crianças vivido entre dois tempos, o passado e o futuro. Apesar do contínuo processo de mudança da condição de ser uma criança, a infância mantém as suas características próprias, impondo-se enquanto categoria social possuidora de uma identidade cultural, uma vez que as crianças são capazes de constituir culturas diversas das culturas dos adultos, com modos especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ariès, P. (1988). *A criança e a vida familiar no antigo regime*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Aubert, L. (1997). *A infância imóvel*. Mem Martins: Editorial Inquérito.
- Badinter, E. (s/d.). *O Amor incerto. História do amor maternal do século XVII ao século XX*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal. Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, Vol. 10 (1), 7-19.
- Bairrão, J. et al (1997). *Desenvolvimento do sistema educativo e o Prodep – Estudos temáticos, vol. II*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Barbosa, P. (1990). *O Teatro e a Interpelação do Real*. Lisboa: Edições Colibri.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrett, G. (1986). *Para uma definição de expressão dramática*. Documento policopiado.
- Bento, A. (2003). *Teatro e animação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Berthold, M. (2001). *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva.
- Berryman, J. et al (2002). *A psicologia do desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento*. Lisboa: Edições ASA.
- Bosi, A. (1991). *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Editora Ática.
- Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, I. (1995). Pré-escolar: uma reflexão em torno do conceito de currículo. *Perspectivar Educação*, 2, 40-45.

- Carvalho, J. (s.d.). *Apontamentos de história da educação*. Coimbra: Académica Editora. Documento policopiado.
- Chancerel, L. (1936). *Jeux dramatiques dans l'éducation*. Paris : Librairie Théâtrale.
- Chatelet, F. (1962). *La naissance de l'histoire*. Paris : Éditions de Minuit.
- Coelho, F. A. (1973). *Para a história da instrução popular*. Lisboa: Instituto Gulbenkian da Ciência – Centro de Investigação Pedagógica.
- Coelho, J. (1893). *Princípios de Pedagogia, Tomo IV*. Porto: Teixeira & Irmãos Editores.
- Comissão Permanente Interministerial para o Desenvolvimento Social (1973). *Os infantários e os jardins de infância*. Lisboa: MCPS e MSA.
- Costa, M. I. (2003). *O desejo de teatro. O instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cousinet, R. (1959). *A educação nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Cruz, I. (1992). O papel educativo das famílias nas crianças em idade pré-escolar. *Inovação*. Vol. 5-1, 95-107.
- Cunhal, A. (1996). *A arte, o artista e a sociedade*. Lisboa: Editorial Caminho.
- DEPE – Divisão de Educação Pré-Escolar (1985). *Perspectivas de educação em jardins de infância*. Lisboa: ME.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Deus, J. (1881). *Cartilha Maternal e Apostolado*. Documento policopiado.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York; Macmillan.
- Dias, S. (1998). *Estética do conceito*. Coimbra: Pé de Página Editores.
- Duby, G. (1999). *Para uma história das mentalidades*. Lisboa: Terramar.
- Egan, K. (1999). *Mente de criança: Coelho falante e laranjas mecânicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Elkind, D. (1990). *Abc da mente humana*. Lisboa: Selecções do Reader's Digest.
- Faggianelli, P. (1981). *A metodologia da expressão*. Lisboa: Editorial Notícias.

- Faggianelli, P. (1981). *Metodologia da expressão*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Felgueiras, M. e Menezes, M. (Org.). (2004). *Rogério Fernandes. Questionar a sociedade, interrogar a história, (re)pensar a educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, G., Alçada, I. & Emídio, M. (1992). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: ME/GEP.
- Fernandes, R. (1979). *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Biblioteca Breve.
- Ferrucci, C. (1992). *Enciclopédia Einaudi. Vol. 25*. Torino: Enciclopédia Nacional – Casa da Moeda.
- Formaggio, D. (1973). *Arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2000). O apoio ao desenvolvimento profissional sustentado no desenvolvimento organizacional: a intervenção da Associação Criança. *Revista GEDEI – Infância e Educação – Investigação e Práticas*, n.º 2, 39-62.
- Formosinho, J. (2001). Os modelos pedagógicos para a educação de infância e o desafio da diversidade pedagógica. In *Actas do 7.º Congresso Nacional da APEI (1997)*. Lisboa: Escola Superior de Comunicação Social.
- Fragateiro, C. (1983). *Teatro para Crianças (ou um projecto global)*. Coimbra: Centelha.
- Freinet, C. (1976). *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- GEP-MEN (1973). *Proposta de sugestões visando a promoção do ensino infantil*. Lisboa: GEP.
- Giddens, A. (1996). *Novas regras do método sociológico. Uma crítica positiva às sociologias interpretativas*. Lisboa: Gradiva.
- Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gloton, R. & Clero, C. (1976). *A actividade criadora na criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gomes, J. (1986). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Instituto de Investigação Científica – Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

- Grácio, R. (1995). *Obra Completa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, Vol. XXIV (1978). Lisboa: Editorial Enciclopédia, Lda.
- Grawitz, M. (1993). *Methodes des Sciences Sociales*. Paris: Éditions Dalloz.
- Guénoun, D. (2004). *O teatro é necessário?*. São Paulo: Perspectiva.
- Guimarães, M. & Costa, I. (1986). *Eu era a mãe*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Cultura.
- Hohmann, M.; Banet, B.; Weikart, D. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huebner, D. (2005). *Mitografia da abordagem curricular*. Reconhecimento e desafios. Lisboa: Didáctica Editora.
- Jonnaert, P.H. & Borght, C.V. (2002). *Criar condições para aprender o sócio construtivismo na formação de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (1974). Stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73, pp. 50-54.
- Kilpatrick, W. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, vol. XIX, n.º 4, 319-335.
- Kohan, W. & Kennedy, D. (Orgs.). (1999). *Filosofia e infância. Possibilidades de um encontro*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Landier, J. & Barret, G. (1999). *Expressão dramática e teatro*. Porto: Edições ASA.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E. & Malpique, M. (1984). *Para uma troca de saberes. Desenhar, pintar a dedo, modelar e pintar no jardim de infância*. Lisboa: DEPE – ME.
- Léon, A. (1983). *Introdução à história da educação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Lisboa, I. (1933) *Relatórios das viagens de estudo*. Lisboa: Junta de Salvação Nacional.

- Magalhães, J. (1997). Para uma história da educação de infância em Portugal. *Saber Educar*. 2, 21-26.
- Manen, M. & Levering, B. (1997). *O segredo da infância*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar: dos clássicos aos modernos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano.
- Mathews, G. (1997). *A filosofia da infância*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta.
- McLellan, D. (1987). *A ideologia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Mialaret, G. (1976). *A educação pré-escolar no mundo*. Lisboa: Morais Editores.
- Minogue, K. (1996). *Política – O essencial*. Lisboa: Gradiva.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar: a escola primária salazarista*. Lisboa: Editorial Presença.
- Monteiro, A. (s.d.). *Educação, acto político*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Morais, F. (1998). *A arte é o que eu e você chamamos arte*. Rio de Janeiro: Record.
- Morrow, R. & Torres, C. (1997). *Teoria social e educação. Uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mucchielli, A. (Dir.). (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Nóvoa, A. (2005). *E vid ente mente. Histórias da educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (Dir.). (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA.
- Nunes, P. (1599). *Tratado sobre certas dúvidas de navegação*. (s.r.).
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (1998). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, I. (org.) (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria do Minho.

- Paraskeva, J. (org.). (2005). *Um século de estudos curriculares*. Lisboa: Plátano Editora.
- Pardal, L. (1993). *A escola, o currículo e o professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pavis, P. (2001). *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva.
- Pedro, E. (org.). (1996). *Análise crítica do discurso*. Lisboa: Caminho.
- Pimentel Filho, A. (1932). *Lições de Pedagogia geral e de história da educação*. Lisboa: Livraria Editora Guimarães & Cia.
- Pinto, M. & Sarmiento, J. (Coord.) (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho/ Centro de Estudos da Criança.
- Pinto, M. & Sarmiento, J. (Coord.). (1999). *Saberes sobre as crianças. Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga : Centro de Estudos da Universidade do Minho – Universidade do Minho.
- Popper, K. (1996). *O mito do contexto*. Lisboa: Edições 70.
- Porcher, L. (1973). *Educação artística: luxo ou necessidade?*. São Paulo: Summus Editorial.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Brofenbrenner*. Aveiro: CIDIne.
- Postic, M. (1986). *La relation éducative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Prost, A. et al (2002). *Espaços de educação – tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramirez, M.^a, Penha, M.^a & Loff, P. (1988). *Criança portuguesa: que acolhimento ?*. Lisboa : IAC.
- Rede da Comissão Europeia de Acolhimento de Crianças e Outras Medidas para a Conciliação das Responsabilidades Profissionais e Familiares (1996). *Metas de qualidade para os serviços para crianças pequenas. – Propostas para um programa de dez anos*. Comissão das Comunidades Europeias/ Direcção - Geral do Emprego, Relações Industriais e Assuntos Sociais: Lisboa.
- Read, H. (1982). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.

- Read, H. (1976). *O sentido da arte*. São Paulo: Ibrasa.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, J. (1871). *História dos estabelecimentos científicos, litterarios e artisticos de Portugal, nos successivos reinados da Monarchia*. Lisboa: Universidade de Coimbra.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- Roldão, M. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens. As palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CIFOP).
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Rosa, M.^a (1972). *Contributos para a história da educação infantil*. Documento policopiado.
- Sacristán, G. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práchica*. Madrid: Morata.
- Santos, A. (1999). *Estudos de psicopedagogia e arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, B. (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, D. (1967). Um inédito de Delfim Santos – História da Educação, Fundação Calouste Gulbenkian. *Boletim Bibliográfico e Informativo*, 5, (s.p.).
- Santos, J. (1982). *A caminho de uma utopia... um instituto da criança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. (1982). *Expressões artísticas no Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Faro. Documento policopiado.
- Santos, J. (1991). *Eu agora quero-me ir embora*. Lisboa; Assírio & Alvim.
- Sarmiento, J. & Cerisara, A. (2004). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Lisboa: edições ASA.
- Sarmiento, J. (1999). *Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.

- Sarmento, J. (s.d). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Documento policopiado.
- Schwartz & Robinson (1982). *Designing curriculum for early childhood*. Boston: Allyn and Bacon.
- See, H. (1933). *Science et philosophie de l'histoire*. Paris: Alcan.
- Seixas, A. M. (2002). Teorias do Estado e a educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1/2/3, 531-543.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. & Pinto, J. (orgs.). (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Silva, M. I. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Silva, T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Slade, P. (1958). *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus Editorial.
- Sociedade Portuguesa de Autores (1989). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Tomo XI. Lisboa: Euro-Formação.
- Solmer, A. (2003). *Manual de teatro*. Lisboa: Temas e Debates.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação. Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação. Dança e drama*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B. (1970). Quais as origens do currículo na educação pré-escolar? *Cadernos de Educação de Infância*. (s.n.º), 8-14.
- Stenhouse, L. (1986). *Introduction to curriculum research and development*. Great Britain: Bidles.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal*. Lisboa: Edições Afrontamento.

- Teodoro, A. (2001). *A construção política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2002) *As políticas de educação em discurso directo, 1955-1995*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tucker, N. (1992). *O que é uma criança?*. Lisboa: Edições Salamandra.
- UNESCO (1982). *Para uma política da educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vasconcelos, T. (2005). *Das casas de asilo ao projecto de cidadania: políticas de expansão da educação de infância em Portugal*. Lisboa: Edições ASA.
- Vasconcelos, T. (1990). Imaginar o currículo. *Cadernos de Educação de Infância*. 13, 18-20.
- Vasques, E. (2003). *Teatro*. Lisboa: Quimera.
- Vernant, J. (1974). *Mythe et société en Grèce ancienne*. Paris: Maspero.
- Vieren, R. (1989). *Concept de représentation et analyse des pratiques pédagogiques*. Caen : CERSE.
- Vilhena, C. (1997). Jardim de Infância de Lisboa: O primeiro jardim de infância em Portugal. *Análise Psicológica, Série XV(2)*, 323-329.
- Vilhena, C. (2002). *Institucionalização da educação pré-escolar em Portugal (1880-1950)*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Vilarinho, M. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Wallerstein, I. et al. (1996). *Para abrir as ciências sociais. Relatório da Comissão Gulbenkian para a reestruturação das ciências sociais*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Zabalza, A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular da escola*. Porto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO

(A legislação é apresentada por ordem cronológica. Foram incluídos alguns normativos internos emitidos pelos serviços ligados à educação. Nos resumos apresentados para cada um dos documentos legais, são apenas explicitados os aspectos que directa e indirectamente dizem respeito à educação de infância, sendo respeitada a terminologia utilizada pelo discurso oficial.)

1882

Autocomemorativo da Câmara Municipal de Lisboa de 21 de Abril – Comemora a inauguração do primeiro jardim de infância português

Regulamento Provisório dos Jardins de Infância da Câmara Municipal de Lisboa

1896

Decreto de 27 de Março – Regulamento do programa do ensino primário e das escolas infantis

1911

Decreto de 29 de Março – Reestruturação do ensino Primário, com referências específicas ao ensino infantil

Decreto de 25 de Agosto – Definição dos programas e regras do ensino infantil

1919

Decreto n.º 5787-B de 19 de Maio – Define a organização das classes escolares de acordo com as idades das crianças.

Decreto n.º 6137 de 29 de Setembro – Regulamenta alguns aspectos relativos aos programas das escolas infantis (muito semelhante ao Decreto de 25/8/1911)

1920

Decreto n.º 6732 de 8 de Julho de 1920 – Regulamenta os cursos de aperfeiçoamento para professoras agregadas do ensino infantil e primário, nas Escolas Normais

1922

Lei n.º 1264 de 9 de Maio – Definição da duração do ano escolar

Decreto n.º 8203 de 19 de Junho – Regulamentação da Lei n.º 1264 de 9/6/1922, definindo os horários e a duração das lições

1924

Portaria de 2 de Fevereiro – Transcrição dos métodos modernos de iniciação da leitura e da escrita de Montessori e Decroly, com referência à sua importância, no sentido de professores e professoras os adotarem para os ensinos infantil e primário.

1928

Decreto n.º 16 037 de 15 de Outubro – Reestruturação do ensino normal, com referências específicas à formação das professoras de ensino infantil, considerando ainda a importância da função social e educativa do mesmo

1930

Decreto n.º 18 646 de 19 de Julho – Definição do curso do Magistério Infantil como um complemento do curso do Magistério Primário

1931

Decreto n.º 20 695 de 29 de Setembro – Alteração dos cursos do Magistério Primário

1933

Constituição da República

1934

Decreto n.º 24 402 de 24 de Agosto – Cessaçã da obrigatoriedade de existência de creches nas fábricas, para os filhos das trabalhadoras

1936

Decreto n.º 26 893 de 15 de Agosto – Aprovaçã do Estatuto da Obra das Mães

1937

Decreto-Lei n.º 28 081 de 9 de Outubro – Extinçã do ensino infantil público

Proposta de Lei sobre a Reforma do Ensino Primário de 27 de Novembro – Justificaçã do Decreto n.º 28 081 de 9 de Outubro de 1937

1944

Lei n.º 1998 de 15 de Maio – Regulamentaçã do estatuto da Saúde e Assistênci

1949

Decreto n.º 37 544 de 8 de Setembro – Constituição da Inspeção do Ensino Privado

1964

Portaria n.º 20 380 de 19 de Fevereiro – Determinação da existência de uma classe preparatória para a escola primária, nas colónias ultramarinas

1968

Decreto n.º 45 580 de 14 de Setembro – Definição da acção de fiscalização do funcionamento das instituições privadas com fins lucrativos, por parte do Ministério da Saúde e Assistência

1973

Proposta de Lei de 25 de Janeiro - Projecto de Reforma do Sistema Educativo do Ministro Veiga Simão

Lei n.º 5/73 de 25 de Julho – Determinação da Reforma do Sistema Educativo (Reforma Veiga Simão)

1974

Decreto-Lei n.º 203/74 de 15 de Maio – Regulamentação do Programa do Governo Provisório

1976

Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril

1977

Decreto-Lei n.º 17/77 de 12 de Janeiro – Regionalização dos Serviços da Segurança Social

1978

Decreto-Lei n.º 386/78 de 6 de Dezembro – Especificação de algumas condições relativas aos recursos materiais e humanos necessários para a criação da rede pública da educação pré-escolar, definindo-se que o seu crescimento será concretizado por despacho conjunto do Ministério da Educação e do Ministério dos Assuntos Sociais, até à publicação dos Estatutos dos Jardins de Infância

Decreto-Lei n.º 786/78 de 30 de Dezembro de 1978 – Criação de salas de jardim de infância da rede pública do Ministério da Educação

1979

Decreto-Lei n.º 79 542 de 31 de Dezembro de 1979 - Estatutos dos Jardins-de-Infância

Decreto-Lei n.º 519-G2/79 de 29 de Dezembro de 1979 - Estatuto das Instituições Privadas de Solidariedade Social

Decreto-Lei n.º 519-R2, de 29 de Dezembro de 1979 – Definição do Estatuto das Escolas Normais de Educadores de Infância e o plano de estudos do curso

1986

DEPE, Normativos, de 1 de Outubro de 1986 - Recomendações aos educadores

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo

Resolução 8/86, Comissão de Reforma do Sistema Educativo

1989

Ordenamento Jurídico da Formação Contínua, 1989

1990

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, 1990 – Define e regulamenta a implementação da Educação Artística no sistema escolar

Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e Professores do Ensino Básico e Secundário, 1990

1992

Regime Jurídico da Formação Contínua, 1992

1997

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Despacho n.º 5220/SEEI/97, de 10 de Julho de 1997 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

1998

Parecer nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação - Educação Estética, Ensino Artístico e sua Relevância na Educação e na Interiorização dos Saberes