

Ler e interpretar práticas em educação infantil

Antonio Fernando Corrêa Barone

Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa e mestre pela Escola de Comunicações e Artes da USP. Professor doutor da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Professor colaborador da Escola Superior de Educação de Lisboa. E-mail: fbaron@eseimu.pt

Resumo: O artigo apresenta, inicialmente, um quadro teórico voltado para as práticas educativas em geral. A seguir, no plano da tradição sistêmica, foca o tema das práticas em educação infantil. As instâncias socializadoras família, escola, grupo de pais e mídia são vistas integradamente através de exemplos em educação infantil e condicionam a construção de um conjunto de categorias aptas a descreverem os terrenos educativos. Finalmente, destaca como exemplo uma aplicação destas categorias presentes num estudo anterior, realizada no âmbito da inter-relação mídia e educação infantil.

Palavras-chave: comunicação, educação, educação infantil, mídia, práticas educativas.

Abstract: The aim of this article is offer same contributions to a theoretical description on educational practices. Firstly in the systemic proposal tradition, the article points out the practices and procedures used by Childhood Education. Secondly, the Family, School, Group of Peers and Media, will be observed on a integrated way, trough examples of Childhood Education. At the same time, those institutions of socialization determine which are able to describe this educational field. Finally, the paper points out, as example, a former application of these categories in a context of interrelation between Media and Childhood Education.

Keywords: communication, education, Childhood Education, media, educational practices.

Ao longo dos anos trabalhando na formação de formadores no campo da educação, e tendo realizado investigação na área da comunicação e educação, tem-nos interessado particularmente a descrição e interpretação das práticas de educadores e professores no âmbito da Creche, Pré-Escola e Ensino Básico. Nesta linha, António Nóvoa¹ tem chamado a atenção para a prioridade desta modalidade de pesquisa em educação, e em face das perspectivas prescritivas ou puramente teóricas ou empíricas.

O artigo apresenta inicialmente um quadro teórico voltado para as práticas educativas em geral. A seguir, seguindo a tradição sistêmica, foca o tema das práticas em educação infantil. As instâncias socializadoras são vistas integradamente através de exemplos dados no âmbito da família, escola, grupo de pares e mídia. Dessa perspectiva, apresenta um conjunto de categorias aptas a descreverem os terrenos educativos. Finalmente, destaca como exemplo uma aplicação destas categorias presentes num estudo anterior, realizada no âmbito

Recebido: 06.05.2009

Aprovado: 30.06.2009

1. NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 2004.

da inter-relação mídia e educação infantil. O tema central deste estudo² incide sobre as práticas de educadores no âmbito das opções e estratégias pedagógicas em face do impacto da mídia e das novas mídias (computador, videogames, celulares etc.) na infância e nas famílias.

Pretendemos assim partilhar princípios e instrumentos teórico-empíricos para a representação de práticas e, sobretudo, contribuir para a identificação do conjunto de práticas particulares e coletivas dos educadores.

Este conjunto de reflexões pode servir para analisar ações pedagógicas e tendências fundamentais referentes a orientações educativas em geral, independentemente dos modelos educativos específicos associados a tais campos.

Por outro lado, pode também complementar ações de avaliação na medida em que constitui princípios sistêmicos e categorias não dirigidas, mas aptas a este objetivo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A bibliografia que fundamenta um trabalho desta natureza deve reportar-se aos modelos educativos que, ao longo do século XX, promoveram práticas por todo o universo escolar e, em particular, para a educação infantil. Alertando-nos para a forma como os princípios pedagógicos interagem com os contextos variados do real, limitamo-nos, neste texto, a evocar algumas teorias educativas que constituem tipologias de práticas educativas e sociais muito amplas. Referimo-nos concretamente ao trabalho de Bertrand e Valois³, intitulado *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. Neste trabalho os autores identificam a abordagem sistêmica em educação como o princípio que fundamenta as suas análises e conclusões.

CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM SISTÊMICA EM EDUCAÇÃO

Segundo os autores⁴, os fins são a razão de ser de uma organização, definindo-se como fim a opção adotada pela organização educativa em busca de um estado que ela julgue desejável. Ainda para estes autores, a natureza dos objetivos da organização educativa emerge da dialética entre esta e o seu meio. Frequentemente as percepções e declarações de princípios dos representantes das organizações educativas são determinadas por forças externas que ditam as verdadeiras finalidades da organização educativa. Nesta linha, vislumbram-se duas modalidades de fins. Por um lado, o *fim declarado*, formulado através dos discursos da organização educativa. Por outro, o *fim real*, expressando, para além do discurso declarado, os efeitos reais da ação da organização educativa. Embora possam existir casos em que o fim real corresponde ao fim declarado, quando se trata da organização educativa, os fins e as funções, mesmo reais, são, na maior parte das vezes, fixados por uma vontade ou força exterior. Nesta perspectiva, o

2. BARONE, F. Media e mediações na escola. *Trajectos: revista de comunicação, cultura e educação*. Lisboa: ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, (12), 2008.

3. BERTRAND, Y.; VALOIS, P. *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Piaget, 1994.

4. *Ibid.*, p. 15.

sistema que envolve e orienta a organização educativa envia-lhe sinais retroativos, ao mesmo tempo que a induz a conformar-se aos seus fins reais. Baseando-se no exemplo de um curso de engenharia que, num primeiro momento, é recusado pela Ordem dos Engenheiros e pelas entidades empregadoras e, depois de alterado, recebe retroativamente a aprovação, descrevem-no dessa forma:

Quando um estudante segue um curso para ser engenheiro e participa mais tarde da construção de uma ponte que contribui para encorajar a utilização do automóvel, instrumento de poluição e de destruição de recursos raros e irrenováveis como o petróleo, estas consequências constituem o fim real do curso e da organização educativa. Embora estas consequências não sejam declaradas como fins, elas não deixam de ser menos reais⁵.

No interior da organização educativa, apesar da grande força do meio exterior na orientação das finalidades reais do sistema educacional, o docente pode integrar-se, opor-se ou recusar-se às transformações da organização em face do sistema maior que a circunscreve. Diante de problemas ocasionados pelo jogo de comunicação entre o meio e a organização educativa, o docente pode participar, de forma ativa ou passiva, nessas mudanças. A mudança sistêmica manifesta-se, fundamentalmente, através de três figuras: a *mudança operacional*, que, diante de um problema, intervém superficialmente, preservando a organização enquanto tal e mantendo intactos os objetivos anteriormente definidos; a *mudança estratégica*, ou de adaptação, que materializa o desejo da organização em alterar comportamentos e ações sem pôr em causa uma orientação exterior (uma reforma de currículo, por exemplo, pode aliviar as tensões entre necessidades de formação detectadas e a manutenção dos fins propostos desde o exterior); a *mudança paradigmática*, que impõe uma transformação radical na medida em que propõe e realiza projetos que, de forma mais ou menos clara, se vão confrontar com as orientações gerais do meio/paradigma sociocultural⁶.

A partir destes elementos, podemos entender o docente, em geral, como um ator que, no seio da organização educativa, interage socioculturalmente no interior de uma estrutura determinada em perspectiva histórica; comunica, colabora e disputa com outros atores; participa do processo produtivo no interior da organização; interage com a finalidade proposta pelo meio envolvente e, por último, relaciona-se efetivamente com a mudança organizacional, qualquer que ela seja.

PARADIGMAS EDUCACIONAIS

Segundo Bertrand e Valois⁷, há cinco importantes paradigmas que se reportam às grandes modalidades de ação educativa: o *racional* e o *tecnológico*, estes dois primeiros representando o sistema sociocultural dominante e supondo o educando como sujeito universal e determinado pelo meio educativo; o *humanista* ou *interacional* e o *sociointeracional*, representando as tentativas de responder às transformações sociais do último século e congregando as gran-

5. Ibid., p. 17.

6. Ibid., p. 19-20.

7. Ibid.

des teorias pedagógicas que pressupõem o educando como sujeito universal e interlocutor junto ao meio socioeducacional. Por último, tem-se o *paradigma inventivo*, entendido como emergente e resultado das crises sistêmicas globais que envolvem a educação de massa e a situação atual do capitalismo mundial. Este último paradigma preconiza um educando social concreto, não universal, localizado nas teias dos grupos e movimentos que buscam melhor lugar no interior das hierarquias sociais.

Os paradigmas racional e tecnológico, os mais poderosos e mais adaptados às sociedades industriais modernas, orientam a educação para a reprodução de modelos e saberes que são instrumento e fundamento produtivo das economias modernas e particularmente do modelo neoliberal.

Estes paradigmas estão centrados na transmissão dos conhecimentos e valores dominantes e assumem, muitas vezes, a utilização da tecnologia educacional como fator de reprodução desses valores. Embora sejam estes paradigmas os menos defendidos, teoricamente, pelos investigadores como os mais apropriados, são os que mais facilmente podemos observar no plano das práticas de educadores e professores. E é natural que assim seja, pois a educação tende a seguir os valores dominantes na sociedade, embora participe dos seus conflitos e possa estar na base das suas transformações.

O terceiro paradigma, o interacional ou humanista, visa ao crescimento da pessoa tomada como entidade universal. Alimenta-se do grande saber acumulado a partir dos séculos XIX e XX pelos vários ramos das ciências humanas, e não só. Normalmente, é mais visível nos discursos dos investigadores e profissionais da educação do que no resultado das suas práticas.

O quarto paradigma, sociointeracional, desenvolve-se a partir dos dois últimos e preocupa-se essencialmente com a abolição da exploração entre os homens, identificando-se, por exemplo, com a tradição freiriana em educação. Tem, segundo nosso ponto de vista, dificuldades em implementar práticas na medida em que pressupõe, previamente, um valor moral abstrato e choca-se, no cotidiano educativo, com a predominância do paradigma racional.

O último paradigma educacional, o inventivo, parte do princípio de que as determinações socioculturais geram um contexto de macroproblema mundial (crise ecológica, concentração descontrolada da riqueza, desastres tecnogênicos, imposição do individualismo em face da cidadania e outros) e propõe, através da educação, a criação de comunidades que possam inventar referências novas a partir do compartilhamento das vivências e da busca de novas saídas para as dificuldades reais dos indivíduos e comunidades. Aqui a investigação-ação sem fins puramente acadêmicos tem lugar de destaque.

À luz do paradigma racional, e principalmente no campo da educação, a investigação é um fator que, em nossa sociedade, se encontra excluído da vida de todos os dias justamente porque foi elevado à condição heroica de mercadoria preciosa, reservado aos acadêmicos, ao qual a maioria das pessoas não tem acesso nem conhece os seus resultados, quaisquer que sejam eles.

REALIDADE EDUCATIVA, INFÂNCIA E SOCIEDADE: AÇÃO PEDAGÓGICA E PERSPECTIVA SISTÊMICA

Algumas crianças jogam, num intervalo de aulas numa instituição pré-escolar portuguesa. Brincam com tazos, pequenos brindes oferecidos nos saquinhos de batatas fritas, que também levam e consomem nesses recreios. Este consumo é veiculado através da televisão, do rádio e da imprensa, e os brindes apresentam personagens de desenhos animados bastante populares entre as crianças. As batatas fritas são compradas pelos pais de algumas crianças. Neste cenário, podemos entrever as quatro instâncias de socialização em conexão dinâmica e concomitante:

A *família* surge, neste quadro, como a instância matriz de socialização, viabilizando valores e hábitos precoces (primários) que, segundo alguns autores⁸, são aqueles que mais perduram ao longo das várias transformações a que os indivíduos estão sujeitos durante as suas vidas. Neste plano, as práticas familiares predispõem seus descendentes a disposições corporais e de comportamento, compatíveis com suas matrizes culturais. Hábitos de ver TV, de consumir comida pronta ou tradicional, ritmos e velocidades temporais mais ou menos adaptados à sociedade envolvente, hábitos de conviver com produtos culturais ligados aos usos familiares, são interiorizados e levados pelas crianças ao *grupo de pares* e à *escola*, onde serão submetidos a consensos e confrontos.

O *grupo de pares*, representado, neste cenário, pelas crianças que possuem ou não os brindes, traz novidades, implanta hierarquias relacionais, partilha o poder nos espaços onde ele pode ser disputado, anuncia e consolida lideranças, propõe atividades e jogos. Para alguns pedagogos⁹, os educadores podem incentivar o progresso da criança como líder do seu próprio processo de desenvolvimento nas várias instâncias socializadoras, mas tal dependerá de outras condições externas importantes.

Ao jogarem os tazos, as crianças disputam posições e podem exercitar-se em contextos mais ou menos democráticos, conforme variem os valores familiares, as propostas relacionais dos educadores e as intervenções destes em vários níveis.

A *escola*, representada pelos educadores e pelas suas práticas correntes, persegue objetivos reais¹⁰ que diferem, muitas vezes, dos objetivos declarados pelas Orientações Curriculares do Ministério da Educação ou pelo próprio projeto educativo da escola acerca da formação para a cidadania. Dessa forma, quando as crianças jogam os tazos, há aquelas que trouxeram as batatas fritas, consumindo-as ou não, aquelas que têm mais tazos que outras e, ainda, aquelas que não os possuem. Caso os educadores não interfiram, de algum modo, estas práticas podem reforçar, ao longo da estadia da criança na instituição, hábitos relacionados a valores sociais dominantes, tais como o consumismo – neste caso, tanto voltado para hábitos alimentares relacionados ao *fast-food* como para o estímulo ao consumo das personagens midiáticas – e

8. BOURDIEU, P. *Choses dites*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987. p. 157. Ed. bras.: BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

9. WHALLEY, M. Leadership Professional development for integrated services (Liderança de desenvolvimento profissional para serviços integrados). *Daycare trust annual conference 2005*. Pen Green Centre, 2005.

10. BERTRAND; VALOIS, op. cit.

o individualismo desenvolvido, neste exemplo, pela disputa lúdica não mediada pelo educador.

Por outro lado, a escola pode também seguir linhas educativas interacionais, promovendo a educação para a saúde alimentar, bem como para a cidadania através da partilha de tarefas e da responsabilização individual e coletiva das crianças e das famílias. A presença de ações de formação aos pais/encarregados de educação, sobretudo junto a meios carentes, pode conduzir a alterações na forma como as famílias concebem a alimentação e interagem com a escola relativamente às *mídias*.

As mídias, neste cenário, estão representadas por aquilo que ajudaram a construir no tocante ao desejo de jogar, ao culto coloquial das personagens, ao fato de serem os coínciosadores de uma cadeia de possíveis clientes, comuns, sejam pais, sejam crianças. Por outro lado, as mídias são os agentes privilegiados de transmissão de ritmos e velocidades cotidianas associadas ao convívio moderno, ao consumo de bens, ao trabalho descartável e à rapidez do dia a dia. Permitem também a incorporação precoce da simplificação do tempo, tornando-o dificilmente associado à duração ou ao tempo longo e lento propenso à reflexão e ao conhecimento, conforme Braudel e Elias, citados em Rojas¹¹.

As mídias – apesar de muitas vezes descritas como as principais causadoras de *bons* ou *maus* efeitos, tais como a informação atualizada, a abertura de um leque de escolhas, a delinquência, o déficit de cidadania ou o insucesso escolar – apenas parecem chegar a alguma determinação sociocultural, de importância, com a colaboração tácita da *família*, da *escola* e do *grupo de pares*. Estes fatores configuram a complexidade do processo educativo e exigem do observador uma perspectiva compreensiva do mesmo gênero.

Nesta medida, quando se propõe à infância alguma formulação pedagógica promotora de cidadania, o educador não pode ficar imune a essa complexidade, correndo o risco de contradição entre aquilo que planeja e diz e aquilo que realmente atinge em termos educativos reais.

CATEGORIAS GERAIS ACERCA DAS PRÁTICAS DO EDUCADOR EM CAMPO

Pensando a ação dos educadores em campo, e preocupados com a ligação entre práticas e orientações teóricas, consideramos neste item sete categorias que, isoladas ou integradas, poderão contribuir para a análise complexa da ação educativa na perspectiva apresentada anteriormente. As categorias são: 1. *Orientação Curricular em Campo ou Projeto Educativo*; 2. *Atividades Pedagógicas – Estratégias, Ações e Práticas Específicas*; 3. *Relação Escola/Família*; 4. *Formação Contínua e Investigação para o Desenvolvimento Curricular*; 5. *Integração Letivo/Não Letivo (Rotinas e Formação)*; 6. *Apoios Externos*; 7. *Administração e Gestão Educacional*.

11. ROJAS, C. *Tempo, duração e civilização: percursos braudelianos*. São Paulo: Cortez, 2001.

1. Orientação Curricular em Campo/Projeto Educativo

Nesta categoria coligimos os dados acerca dos princípios educativos da instituição, sobretudo, acerca da relação entre as metas educativas/propostas e os meios utilizados para alcançá-las. Mantemos aqui a perspectiva sistêmica de três níveis organizacionais da função educativa, segundo Bertrand e Valois¹²: um primeiro nível orientador e voltado para a finalidade última ou fundamental da ação educativa (nível paradigmático); um segundo nível orientado para os meios com os quais serão atingidos os fins (nível político) e um terceiro que operacionaliza a ação pedagógica no tempo e no espaço (nível organizacional). É nesta perspectiva que entendemos os três níveis propostos pelo Ministério da Educação¹³ na Circular do DGIDC (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular), de 10 de outubro de 2007¹⁴: Projeto Educativo (Orientações gerais e finalidades), Projeto Curricular de Escola – PCE (Adaptação das orientações gerais para a ação pedagógica da Instituição como um todo) e Projeto Curricular de Grupo – PCG (Adaptação do PCE para a ação pedagógica dos grupos e salas).

Dessa forma, podemos ter em atenção os seguintes itens:

1.1 – Características do Projeto Educativo da Escola (Filosofia da Instituição – Metas educativas finais) e existência ativa ou passiva deste.

1.2 – Relação entre o Projeto Educativo da Escola (as metas educativas gerais) e o conjunto Projeto Pedagógico da Escola e Projeto Pedagógico do Grupo/Turma (ME. DGIDC Circular 10/10/2007).

1.3 – Representação pelos educadores do perfil integrado Escola-Instituição/Família/Mídia e Grupo de Pares.

1.4 – Práticas de equipe em face do PE e relação destes com o PPE e o PPG.

A integração e comunicação destes três níveis é uma das tarefas fundamentais para que se dê início à análise mais completa das práticas dos educadores propostas ou exercidas em campo.

1.5 – Forma como certos temas aparecem no Projeto Educativo (Ex.: Inclusão; Expressões; Cidadania etc., veja-se temas nos itens a seguir).

2. Atividades Pedagógicas – Estratégias – Ações – Práticas Específicas

Nesta categoria, são focadas as representações de todas as opções pedagógicas que levem à criança a assimilação de competências instrumentais ou essenciais através das atividades pedagógicas construídas pelos vários objetos e objetivos de formação escolhidos: espaços, instrumentos, equipamentos, planos pedagógicos, repertórios e conteúdos. Ressaltamos aqui alguns temas, áreas e conteúdos que têm surgido correntemente junto à busca de compreensão das práticas educativas.

12. BERTRAND; VALOIS, op. cit.

13. Disponível em: <<http://www.min-edu.pt/>>.

14. Disponível em: <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/pescolar/Documents/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf>.

Áreas e temas recorrentes:

- a) Formação pessoal e social (subtemas recorrentes/emergentes: autoestima; psicomotricidade e movimento; perda, morte e resiliência; sexualidade; liderança; cidadania; autoridade; agressividade).
- b) Natureza, função e intenção educativa das rotinas na instituição (subtemas recorrentes/emergentes: acolhimento; higiene; alimentação; sesta/sono; tempos livres; prolongamento; referências culturais e rotina; diferença e rotina).
- c) Interculturalidade (subtemas recorrentes/emergentes): multirreferencialidade cultural; multiculturalidade; diferença.
- d) Comunicação e expressão (subtemas recorrentes/emergentes): expressões integradas; literacia dos códigos (linguísticos, gestuais e iconográficos) e linguagens nas Artes e na mídia sob as formas unitárias ou múltiplas (Ex.: TV, cinema; internet, telecomunicações, celulares etc.).
- e) Necessidades educativas especiais.

Nesta categoria, e considerando os temas suplementares de abordagem, ressaltamos também um elemento fundamental para a intervenção educativa, qual seja, a predisposição geral do educador em oferecer às crianças condições para a produção de discursos próprios ou produtos de sua autoria nos vários âmbitos e linguagens citados anteriormente. Para além da produção, consideram-se também a publicação e a exposição pública destas *obras de crianças*.

3. Relação Escola/Família

Nesta categoria, o fenômeno comunicativo complexo escola/família/comunidade/sociedade é compreendido na inter-relação com as opções pedagógicas e educativas. Dessa forma, a estratégia pedagógica é orientada a partir da parceria escola/família. Os itens que constituem esta categoria são os seguintes:

3.1 – Informações sobre as famílias e espaços comunitários. Elaboração de arquivos acerca das famílias e da comunidade.

3.1.1 – Informações sobre a criança no âmbito da família (inclui-se a anamnese).

3.2 – Informações às famílias.

3.2.1 – Elaboração de folhetos e publicações destinadas aos encarregados de educação.

3.2.2 – Promoções de ações de formação aos encarregados de educação através de cursos promovidos por educadores e convidados externos.

3.2.3 – Estratégias comunicativas e participação das famílias no espaço pedagógico e dos educadores nos espaços comunitários/familiares.

4. Formação Contínua e Investigação para o Desenvolvimento Curricular

Neste item ressalta-se o conjunto de dados acerca da investigação cotidiana e da formação continuada para fins pedagógicos, tais como:

4.1 – O levantamento de dados bibliográficos, didáticos e pedagógicos acerca do currículo e dos objetos relacionados. Pesquisa de conteúdo e materiais multimídia.

4.2 – A investigação de processos relacionais em campo: observação direta e sistêmica dos tempos livres para o desenvolvimento de ações mais assertivas no plano propriamente curricular. Observação participante nas salas. Os projetos de investigação com fins pedagógicos e acadêmicos.

5. Integração Letivo/Não Letivo (Rotinas)

Neste item são considerados os dados acerca do processo formativo concebido no interior das práticas nos chamados tempos *não letivos*: acolhimento; higiene; sesta/sono; alimentação, tempos livres e prolongamento.

Um dos maiores problemas que detectamos nas Orientações Curriculares (ME, 1997) é a lacuna, presente nesta proposta, concernente aos tempos não letivos ou ao distanciamento entre as práticas das rotinas e as chamadas práticas letivas. Como exemplo, mencionamos opções pedagógicas alternativas tais como a música e a narrativa, presentes na sesta ou na alimentação, a formação pessoal e social nestas e noutras rotinas, bem como as práticas voltadas para a multiculturalidade durante as rotinas.

6. Apoios Externos

Este item consagra todas as práticas pedagógicas que envolvam técnicos e profissionais convidados e especialistas posicionados externamente aos âmbitos em causa e exercendo especialidades pedagógicas tais como orientações e técnicas em N.E.E; alimentação, literacia, artes, desportos, saúde etc.

7. Administração e Gestão Educacional

Este item engloba as práticas relativas à gestão dos recursos patrimoniais e humanos da instituição e a integração destas práticas com os objetivos curriculares propostos. Dessa forma, consideram-se os dados acerca do desenvolvimento curricular a partir das práticas de gestão e organização institucional, bem como as competências educativas daí decorrentes. O deslocamento de um auxiliar ou educador para obter uma formação externa pode ser um exemplo neste âmbito.

Todos estes níveis categoriais podem ser utilizados em contextos singulares ou integrados, que envolvam conteúdos educativos de natureza variada, como aqueles dados como exemplos quando abordamos a categoria *Atividades Pedagógicas* (n. 2). Neste plano, relevam-se também as políticas de formação contínua dos auxiliares de educação, bem como a comunicação entre estes e os educadores:

7.1 Orientações e relação com os auxiliares de educação.

7.1.1 Delegação de funções.

7.1.2 Participação dos auxiliares no âmbito do Desenvolvimento Curricular.

7.1.3 Gestão de tempo e espaços educativos em função do desenvolvimento curricular.

A seguir apresentamos um exemplo de utilização das categorias citadas para investigar/avaliar práticas de educadores no âmbito das suas ações, em face dos produtos culturais e hábitos relativos às *mídias*, à *TV* e à *comunicação social*. No final de cada item, e a partir do segundo, aponta-se o número da categoria da qual se trata. No caso deste exemplo, nem todas as categorias foram aplicadas.

PESQUISA SOBRE MÍDIAS E MEDIAÇÕES NA ESCOLA: O EDUCADOR INFANTIL EM FACE DAS MÍDIAS

1. *Caracterização geral da amostra* – 41 educadores que frequentaram um Curso de Complementação de Formação. Faixa etária predominante: entre 30 e 40 anos. Pouco investimento no plano da formação contínua. Procuram equivalência à licenciatura para efeito de reforma/aposentadoria. Famílias de origem têm capital escolar equivalente ao intervalo de 4 a 6 classes do Ensino Básico. Linhas educativas: 3 inquiridos alegam orientar-se pela *Escola Moderna/Nova*.

2. *Situação do tema/problema Educação para as Mídias nos Projetos Educativos das instituições* – Ausência de referências às metas educativas de médio e longo prazo. Maioria não inclui o tema mídia no Projeto Educativo. Predomínio das atividades de rotina. Ausência do tema mídia nos Projetos Educativos. Não há menções acerca de atividades de leitura crítica ou simulação de produção midiática (brincar com as mídias) (Categoria 1).

3. *Práticas de equipe no planeamento pedagógico em mídia e educação* – A maioria dos educadores não pratica discussão e planeamento em equipe. De forma sistemática, nenhum educador desta amostra o faz (Categoria 1).

4. *Práticas gerais com equipamentos audiovisuais* – Utilização de aparelhos audiovisuais por 100% da amostra. O termo TV é citado nas respostas como sinónimo de vídeo, pois a programação generalista não é utilizada nem para exercícios de leitura nem como exemplos para simulação lúdica das mídias. Da mesma forma, o termo rádio torna-se sinónimo de radiogravador (Categoria 2).

5. *Utilização geral dos produtos midiáticos na instituição (situação da aprendizagem em face dos produtos culturais produzidos através de linguagens mistas constituintes dos meios cinema e TV: verbal oral, verbal escrita, sonoro-musical, teatral, mímico-gestual, linguagens plástico-visuais; linguagem cinematográfica e televisiva)* – De modo geral, para a amostra, as mídias são apenas aparelhos que reproduzem conteúdos e, portanto, não constituem linguagem e códigos a serem exercitados pelas crianças (Categoria 2).

6. *Utilização do vídeo no âmbito curricular* – 100% dos inquiridos utilizam o vídeo nas instituições. O modo de utilização prima pelo predomínio da função de entretenimento (61%), seguida pela função transmissiva de conteúdos (43%). A função interacional voltada para a literacia e para a simulação produtiva pode ser considerada inexistente (Categoria 2).

7. *Utilização do computador* – A maioria da amostra (53,7%) alega utilizar o computador na instituição e 43,9% não o faz; 19 menções em 20 alegam finalidade educativa. Quanto aos gêneros de conteúdos trabalhados, 15 menções em 16 mencionam a utilização de jogos e textos. Há dois inquiridos que citam desconhecimento dos gêneros pelo fato de as crianças terem professores externos ao corpo de educadores da instituição. Não existem referências acerca de exercícios de montagem e desmontagem de jogos ou outros produtos encontrados na internet (Categoria 2).

8. *Utilização do radiogravador (linguagens sonora e musical, linguagens verbais em geral, e orais em particular)* – O radiogravador é utilizado por 100% da amostra. Quanto aos gêneros, as respostas dos inquiridos, em vez de descreverem gêneros de conteúdos, relatam gêneros de aparelhos/equipamentos. Quanto às finalidades, predominam as respostas que afirmam haver fins educativos (51,2%), ouvem música para acalmar e divertir (14,6%), para desenvolver gosto musical (7,3%) e 7,5% não respondeu. Há respostas unitárias para práticas de interlinguagem (ouvir histórias e desenhá-las; aumentar repertório musical). Não há menções acerca de capacitação auditiva, cognitiva ou emocional no plano das sintaxes e semânticas sonoro-musicais ou narrativo-orais (por exemplo, *Brincar com o rádio* através do radiogravador; expansão de repertórios etc.) (Categoria 2).

9. *Utilização do rádio nas práticas pedagógicas (Ouvir rádio; Decifrar o rádio; Brincar com o rádio)* – O rádio não parece ter relevância enquanto fator de desenvolvimento auditivo/narrativo (por exemplo, exercícios de elaboração de programas radiofônicos, quer musicais, jornalísticos, peças de publicidade e outros – *Brincar com o rádio*). A maioria dos inquiridos não utiliza o rádio como prática educativa (70,7%); os 26,8% que alegam utilização a fazem pontualmente. Há apenas uma menção de uso educativo, uma de disseminação de música clássica, 6 de música variada e uma para relaxamento (Categoria 2).

10. *Utilização da TV (programação geral da TV aberta e a cabo) nas práticas pedagógicas (Ver TV; Decifrar a TV; Brincar com a TV)*: 68,3% não utiliza TV aberta ou a cabo para fins pedagógicos; 26,8% alega uso educativo e 4,9% não respondeu. Não temos dados sobre a natureza deste uso (Categoria 2).

11. *Investigação como prática educativa. Levantamento bibliográfico e de materiais multilinguagem em Centros de Documentação. Observação das repercussões dos produtos midiáticos junto às crianças (observação do brincar, dos horários livres, recreio)* – Apesar de 75,6% da amostra alegar pesquisa de materiais e repertórios de vídeo, não há menções acerca de busca sistemática de material teórico ou repertorial em Centros de Documentação. “Quem faz investigação em educação são os inves-

tigadores nas universidades.” O brincar no recreio é entendido como tempo não letivo ou fator de desenvolvimento curricular, e o educador raramente participa (Categoria 4).

12. *Produção de material pedagógico (Brincar com as mídias; produzir mídia)* – Há 7,3% da amostra que alega produção de conteúdos simulados a partir de jornais e revistas. Não há menções acerca de trabalhos ao redor de conteúdos radiofônicos ou televisivos (Categoria 2).

13. *Práticas com radiogravador, vídeo e TV ou práticas de Educação para as mídias durante as rotinas (acolhimento, higiene, alimentação, horários livres, prolongamento)* – A maioria alega não exercer tais atividades; 29,2% menciona uso de música neutra no refeitório, no repouso/sono e durante a alimentação (Categorias 5 e 2).

14. *Observação e registro dos hábitos das famílias, particularmente dos hábitos e mediações familiares relativamente às mídias*: 58,5% mostra preocupação; 29,3% alega recolha eventual de dados. Apenas 2,4% o faz sistematicamente em contexto curricular (práticas de anamnese) (Categoria 3).

15. *Informações às famílias sobre as mídias e a educação. Material informativo e formação dos pais*: 92,7% diz não ter por hábito organizar ações de formação, produzir folhetos ou tomar os pais como parceiros do desenvolvimento curricular; 4,9% menciona tratar do tema esporadicamente em reuniões gerais com os pais (Categoria 3).

16. *Trabalho do educador com relação à atribuição de sentidos às mensagens midiáticas. A distinção entre o real e a fantasia e o estímulo à imaginação¹⁵* – 68,3% cita intervenções desta natureza; 58,5% o faz através de conversas ocasionais. Não há menções acerca de (des)construção de mensagens ou simulação de reconstituição do efeito fantasia (Ex.: produção de efeitos especiais, publicidade, resultados da violência, processo narrativo estereotipado etc.) (Categoria 2).

17. *Educação em face do consumo e do consumismo* – Há grande preocupação com o tema (78%) não acompanhada de práticas cotidianas (34%) para além de reutilização de sucata; conversas ocasionais e sensibilização genérica por ocasião das festas (35%). Não há menções acerca de desmontagem de peças publicitárias, ou fundamentação das razões do desperdício e do consumismo, orientadas para a infância (Categoria 2).

CONCLUSÃO

A perspectiva transformadora ou inventiva em educação infantil exige não apenas a intenção e o discurso compatível com este objetivo, mas, sobretudo, instrumentos que possam fornecer, no dia a dia educativo, a coordenação de ações construídas e organizadas no sentido de uma difícil contraposição. Falamos aqui de um remar contra a maré, quase nunca levado a cabo visto que os cenários educativos e forças externas à organização educativa dificilmente o permitem. Os últimos exemplos que trouxemos neste artigo parecem demonstrá-lo. Todavia, sempre que o paradigma sociocultural geral sofre abalos,

15. O conceito de imaginação é aqui utilizado conforme APPADURAI, A.: *Dimensões culturais da globalização*. Lisboa: Teorema, 2004.

tende a gerar, quase automaticamente, condições de visibilidade e iniciativas transformadoras por parte dos agentes educativos. Os últimos acontecimentos ligados à quebra da Bolsa e da crise gerada a partir da especulação financeira, no âmbito das economias neoliberais, falam por si e parecem oferecer, a duras penas, alguma luz no fim do túnel.

No plano metodológico ressaltamos algumas limitações deste trabalho, sobretudo, associadas à dificuldade em conciliar instrumentos voltados à representação de práticas do educador na ausência da observação e análise das práticas integradas das famílias, das crianças, das mídias e da escola, nos contextos das trocas e jogos sociais.

Assim, o quadro teórico que aqui se manifesta como um elemento mais associado à sociologia da educação poderá caminhar até uma metodologia marcada por um conjunto de novas referências teóricas e procedimentos. Tal conjunto não deverá focar apenas objetos fragmentados em disciplinas (comportamentos de crianças – Psicologia; comportamentos de educadores – Pedagogia) ou bipolarizados (educação para a comunicação ou comunicação para a educação), mas apontar firmemente para um aparato teórico de elementos transdisciplinares em que a complexidade não esteja apenas enunciada nos objetivos. Da mesma forma, a representação empírica desta realidade complexa deverá ganhar protagonismo, perdendo-se o receio de retorno aos terrenos educativos em busca dos seus sentidos plausíveis e emergentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARONE, F. Media e mediações na escola. **Trajectos**: revista de comunicação, cultura e educação. Lisboa: ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, (12), 2008.

_____. Docência, investigação e formação de educadores de infância. In: TAVARES, M. M. V. (Coord.). **Educação de infância em Portugal**: olhares e reflexões. Lisboa: ESEI Maria Ulrich, 2004.

BERTRAND, Y.; VALOIS, P. **Paradigmas educacionais**: escola e sociedades. Lisboa: Piaget, 1994.

BOURDIEU, P. **Choses dites**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987. Ed. bras.: BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação. Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1997. 94 p.

ROJAS, C. **Tempo, duração e civilização**: percursos braudelianos. São Paulo: Cortez, 2001.

WHALLEY, M. Leadership Professional development for integrated services (Liderança de desenvolvimento profissional para serviços integrados). **Daycare trust annual conference 2005**. Pen Green Centre, 2005.



Endereços eletrônicos

PORTUGAL. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.min-edu.pt/>>.

PORTUGAL. Ministério da Educação. DGIDC. Circular n. 17, 10 out. 2007. Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar. Disponível em: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Documents/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf>.

