

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia

ORGANIZADORES

José Luís Coelho da Silva
Flávia Vieira
Clara Costa Oliveira
José Carlos Morgado
Judite Almeida
Maria Alfredo Moreira
Maria do Céu Melo
Palmira Alves

ISBN

978-989-8525-02-4

EDITOR

Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação
Universidade do Minho
4710-057 Braga
PORTUGAL

JULHO DE 2011

Autonomia e Participação das Crianças na Pedagogia Jenaplan: Estudo dos Dispositivos Estruturantes da Aprendizagem numa Escola Holandesa

Sissi da Silva Azevedo

Estudante de pós-graduação da Universidade do Minho
sissi.azevedo@gmail.com

Fernando Ilídio Ferreira

Universidade do Minho
filidio@ie.uminho.pt

Resumo - Nesta comunicação apresentam-se algumas das conclusões de uma investigação participativa, de inspiração etnográfica, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Sociologia da Infância, da Universidade do Minho. Baseando-se no paradigma interpretativo de investigação, foram utilizadas metodologias qualitativas, incluindo métodos e técnicas visuais – o desenho e a fotografia - como meios de recolha de dados, em que estes últimos tiveram a participação das crianças, para captar de modo mais genuíno as suas perspectivas.

A investigação empírica decorreu na Holanda, durante seis meses, numa escola com pedagogia Jenaplan (crianças dos 4 aos 12 anos de idade). O tema estudado foi a participação e a autonomia das crianças, através da investigação dos fundamentos deste modelo pedagógico e da acção quotidiana da escola, dando-se destaque às condições e aos dispositivos estruturantes de aprendizagem, mais concretamente, os espaços, os tempos, os materiais e as interações sociais propícios à participação e à autonomia das crianças.

Os processos de observação/participação tiveram como principal enfoque as “actividades básicas” características da pedagogia Jenaplan – o diálogo, o jogo/brincadeira, o trabalho e a celebração – as quais se traduzem em condições estruturadas e em dinamismos pedagógicos quotidianos propícios a uma regulação autónoma e participativa da aprendizagem das crianças.

Palavras-chave – Pedagogia Jenaplan, autonomia, participação

1. A Pedagogia Jenaplan no contexto de uma “Educação Alternativa”

O objectivo desta investigação foi conhecer e compreender as práticas participativas das crianças numa escola holandesa com pedagogia Jenaplan. As técnicas utilizadas foram a observação participante, a entrevista e a “conversação amável” com as crianças e com os professores e a análise documental. As dificuldades linguísticas de comunicação entre a investigadora e as crianças, já que com os professores a comunicação foi feita em inglês, foram atenuadas com o recurso a técnicas visuais, como o desenho e a fotografia, para obter de modo mais espontâneo e autêntico as perspectivas das crianças.

A escolha deste contexto teve em conta a existência, na Holanda, de escolas com pedagogias vulgarmente designadas “alternativas”. No universo de escolas de “educação alternativa”, as escolas com pedagogia Jenaplan são as que existem em maior número naquele país. A opção teve a ver, essencialmente, com o interesse em estudar modos de aprendizagem distintos dos que ocorrem no tradicional “ensino em classe”, que consiste num modelo, histórica e culturalmente enraizado, baseado num currículo uniforme e no ensino simultâneo de um grupo homogéneo de alunos (Formosinho, 1987; Barroso, 1995; Ferreira, 2003; 2007), que fomenta uma pedagogia da

dependência ao contrário de uma pedagogia da e para a autonomia.

A pedagogia Jenaplan desenvolveu-se na Alemanha, na escola-laboratório da Universidade de Jena, pelas mãos do professor Peter Petersen, por volta do ano de 1924. Inspirado nas concepções de Froebel e de outros pedagogos que formaram o Movimento da Educação Nova, Petersen concebeu um “plano” de educação da Criança que procurava respeitar e atender a individualidade de cada criança: o seu ritmo biológico, o seu interesse pela descoberta, pela interacção com o outro, por brincar e por jogar.

A relação entre o ambiente familiar e o ambiente escolar foi, para este pedagogo, um aspecto relevante para a composição e estrutura do quotidiano escolar, na medida em que, no seu entendimento, o ambiente da criança na escola deveria ser um prolongamento do ambiente familiar, isto é, um espaço onde coabitam adultos e crianças com diferentes idades, numa alusão ao papel dos pais e dos irmãos. Portanto, a forma de agrupamento de crianças que melhor correspondia aos ideais pedagógicos de Petersen foi o “agrupamento familiar” (*family grouping*), por permitir a criação de um grupo heterogéneo de crianças com idades e patamares de desenvolvimento distintos.

Petersen identificou quatro actividades na interacção da criança com a família que remeteu para a dinâmica da sala de aula, denominadas de *actividades básicas: o diálogo, o jogo/brincadeira, o trabalho e a celebração*. A concretização destas actividades passa por um plano rítmico de trabalho, de frequência diária, que alterna tempos de trabalho e de concentração, com tempos de recreação no espaço escolar, de forma a atender ao tempo natural de concentração das crianças e à sua necessidade de brincar e de interagir com os outros. É através das quatro actividades básicas que se desenvolve o currículo Jenaplan, cujo cerne é a *orientação no mundo*.

O currículo Jenaplan desenvolve-se em torno de oito áreas de experiência: “all the year round”, “natureza e ambiente”, “fazer e usar”, “tecnologia”, “comunicação”, “viver com os outros”, “o meu corpo” e “a minha vida”. Para a sua concretização é fundamental a criação de um clima escolar que propicie a interacção e a socialização das crianças para participarem activamente numa sociedade democrática e solidária. Este foi um dos principais princípios veiculados por Petersen para a educação Jenaplan. No entanto, o pedagogo não legou técnicas ou métodos estritos para a educação de crianças por acreditar que é a escola e o seu contexto que vão fazer a pedagogia e o desenvolvimento de técnicas e de métodos para a aprendizagem daquelas crianças em particular. Por conseguinte, considera-se que cada escola Jenaplan é única, diferente de outras nos modos como são concretizadas as actividades básicas e o currículo Jenaplan, embora partilhem os mesmos princípios. Reconhecendo a flexibilidade do modelo, considerou-se necessário, na presente investigação, compreender a actuação da criança como aluno – a autonomia em acção – no limite da sua liberdade numa escola que contém uma ordem institucional e uma ordem organizacional.

2. Dispositivos estruturantes da aprendizagem: espaços, tempos, materiais e interacções sociais propícios à participação e à autonomia das crianças

A escola a que se reporta esta investigação situa-se na cidade de Zwolle, na Holanda. Ali

convivem diariamente 285 crianças dos 4 aos 12 anos de idade, distribuídas por doze turmas e 26 funcionários, sendo que 20 são professores titulares de turma que trabalham em regime de *part-time*, uma prática que é bastante usual no país.

A escola está dividida em três grupos: grupo inicial (*onderbouw*); grupo intermédio (*middenbouw*) e grupo avançado (*bovenbouw*). Cada grupo compreende um conjunto de turmas agrupadas em *family grouping* - dos 4 aos 6 anos é o grupo inicial, dos 6 aos 9 anos compreende o grupo intermédio, e dos 9 aos 12 anos é o grupo avançado. Cada grupo comporta uma média de quatro turmas. Em cada turma as crianças têm pares de ajuda para permitir a cooperação entre as crianças, atribuir-lhes autonomia e responsabilidade para aprenderem por si mesmas e com a ajuda do outro.

A configuração do edifício encontra-se em consonância com os princípios pedagógicos da pedagogia Jenaplan e com esta tipologia de agrupamento das crianças: cada piso corresponde a uma estrutura, sendo o rés-do-chão para o grupo inicial e o segundo piso para o grupo avançado. Os espaços da escola são amplos e pensados para a livre circulação das crianças, embora com a monitorização dos professores. Existe uma grande sala, em forma de anfiteatro, para as celebrações semanais. Os recreios são ao ar livre. O recreio maior é na praça em frente à escola, um espaço sem muros, com um parque e um coreto, que é de todos e partilhado pela população local. O recreio mais pequeno é atrás da escola e possui brinquedos, veículos de rodas para as crianças se recrearem, canteiros ajardinados cuidados pelas crianças, pelos pais e pelos professores, um galinheiro e uma coelheira da responsabilidade das crianças, entre outros. Porém, talvez os aspectos mais peculiares da escola sejam a configuração das salas de aula e as formas de utilização dos amplos corredores.

A finalidade dos corredores dos três pisos não se resume à circulação, pois constituem espaços repartidos por áreas de trabalho e por áreas para actividades lúdicas, com material para as aprendizagens académicas e com brinquedos e jogos para os períodos lúdicos. Estes espaços demonstram ser centros de vida da escola, verdadeiros espaços de reunião, de trabalho, de lazer, de exposição de temas e de projectos, onde crianças, professores e pais se cruzam e partilham ideias e afectos. São espaços criados para o desenvolvimento da autonomia das crianças. A gestão desses espaços implica a presença de duas crianças de cada turma no corredor, de forma a permitir que se instaure um clima de trabalho, com maior margem para o diálogo e confronto de ideias entre crianças, sem prejudicar o silêncio e a concentração das restantes crianças. É aí que os professores atribuem muitas vezes responsabilidade e oportunidade para as crianças ajustarem o seu comportamento longe do olhar adulto, para aprenderem a trabalhar e a cooperar com responsabilidade e concentração, por vezes sozinhas e sem a ajuda do professor. A responsabilidade por aqueles espaços é repartida: aos professores compete-lhes organizar e gerir os espaços e às crianças as tarefas de arrumação e manutenção.

Os corredores são prolongamentos intencionais das salas de aula que se inter-comunicam a nível espacial e a nível visual, na medida em que as paredes que separam as salas dos corredores são em vidro, funcionam como vitrinas para a exposição dos trabalhos e permitem às crianças e aos professores visualizarem o que acontece em ambos espaços e nas outras salas para aprenderem e

comunicarem uns com os outros.

As salas de aulas encontram-se também organizadas de modo a permitir a autonomia das crianças. São os seguintes os principais aspectos da sua composição: i) mobiliário adaptável à altura da criança, mesas individuais com gavetas e facilmente transportáveis pelas crianças para uso flexível no trabalho, quase sempre agrupadas em quatro para o trabalho cooperativo, os bancos têm diferentes alturas de apoio de pés e não têm encosto, intencionalmente escolhidos pelos professores para “obrigar” as crianças a circular, a não estarem muito tempo sentadas; ii) existe um espaço denominado de “círculo”, propositadamente dirigido para o diálogo, para os tempos de instrução em pequenos grupos e para a planificação do trabalho entre professores e crianças e onde elas podem trabalhar isolada ou colectivamente; iii) existência de muitos livros de literatura infantil divididos por níveis de leitura para as crianças poderem ler autonomamente; iv) manuais escolares por níveis de dificuldade, com as respectivas correcções à parte, contempladas pelas editoras ou elaboradas pelos professores para as crianças monitorizarem o seu trabalho; v) auscultadores para as crianças poderem usar quando querem trabalhar com mais silêncio; vi) três a quatro computadores por sala usados nos momentos de trabalho e de lazer; vii) portáteis com programas adaptados para as crianças com dislexia e autismo.

Os materiais e os espaços encontram-se organizados para corresponder ao propósito da escola e da pedagogia Jenaplan, designadamente o trabalho cooperativo e o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia das crianças. De igual modo, auxiliam o plano rítmico de trabalho em torno do currículo da escola e das actividades básicas. Para além destes, no decorrer do trabalho é visível a pertinência de alguns instrumentos e de técnicas concebidas pelos professores para a regulação das aprendizagens e das atitudes das crianças, e que são o resultado da reflexão e formação conjunta e continuada dos professores.

Existe um conjunto de medidas adaptadas à idade e ao desenvolvimento das crianças que, no grupo inicial, são mais simplificadas, flexíveis e reguladas pelo professor, para gradualmente serem mais estruturadas e geridas pelas crianças no grupo avançado.

No grupo inicial, o plano de trabalho diário é apresentado no círculo da manhã, sob forma de cartões com imagens sequenciadas pelos diferentes momentos do dia: “círculo”, “trabalho”, “brincar no exterior”, “ginástica” e “celebração”. Este plano tem como propósito dar a conhecer às crianças a sequência temporal das actividades que vão realizar naquele dia, através de blocos de actividades relacionadas com as actividades básicas (diálogo, jogo/brincadeira, trabalho e celebração). Após o diálogo entre as crianças e o professor, elas dirigem-se para um “placard de escolha” onde estão afixados vários cartões com imagens com as várias actividades que podem realizar no “tempo de trabalho-brincadeira” na sala de aula e no corredor. O “placard de escolha” foi referido pelas crianças através de fotografias como um instrumento que gostam de utilizar. O seu propósito é permitir que a criança participe no processo de decisão da sua aprendizagem e que aprenda a gerir o tempo, uma vez que a opção por uma tarefa implica o cumprimento no tempo estipulado.

Para o trabalho de projecto, identifica-se outro dispositivo para regulação das aprendizagens e gestão do tempo. No início de um projecto, o professor explica durante o círculo das segundas-feiras

as actividades do projecto que vão trabalhar e indica sucintamente as três actividades dirigidas às crianças mais velhas (cinco e seis anos) com o auxílio de um placard com os dias da semana e os nomes dessas crianças, e com três cartões de cores diferentes que contém um desenho simplificado da tarefa a realizar. No quadro estão também afixados três magnéticos das mesmas cores dos cartões para cada uma das crianças mais velhas. As crianças decidem o momento em que querem fazer cada uma das actividades dentro do “tempo de trabalho-brincadeira” e quando a executam sinalizam-na no quadro com o magnético da mesma cor atribuída à actividade no dia da semana em que a fez. Desta forma, as crianças sabem previamente o que é esperado que façam naquela semana e é da sua responsabilidade decidir em que tempos o vão fazer, sendo este instrumento útil para uma aprendizagem exploratória da gestão do tempo e do trabalho.

No que diz respeito ao papel do professor, nos momentos de trabalho mais autónomo da criança, identificaram-se as seguintes técnicas:

- i) a existência de três “rondas” do professor que se traduzem no percurso fixo do professor pelos diversos grupos de trabalho, para ajudar as crianças nos problemas iniciais das tarefas. Através das “rondas” as crianças conhecem a rota do professor, aprendem a esperar se querem obter a ajuda dele e ao mesmo tempo lembrar a regra da “mão de ajuda”. Durante a “ronda”, para além da ajuda às crianças, o professor tem tempo para a instrução no círculo a um pequeno grupo de crianças, fazer registo de observações do trabalho das crianças e das actividades por elas escolhidas no “placard de escolha”;
- ii) a técnica da “mão de ajuda” refere-se a uma regra relacionada com os dedos da mão. Quando a criança vem pedir ajuda ao professor, ele olha a criança nos olhos, diz-lhe que é bom que ela peça ajuda, ao mesmo tempo que lhe faz sinal positivo com o dedo polegar erigido. Diz à criança que quando ela necessitar de ajuda deve pedir ao seu par e aponta com o dedo indicador para o par da criança;
- iii) a utilização de um chapéu pelo professor quando está a dar instrução a um pequeno grupo de crianças no círculo ou quando está ocupado em conversar ou observar alguma criança. O chapéu é um sinalizador da indisponibilidade do professor para atender à solicitação de ajuda de alguma criança e faz com que ela se lembre da regra da “mão de ajuda”.

No grupo intermédio e no grupo avançado, verifica-se a partilha de algumas técnicas e de instrumentos de organização pedagógica que contribuem para a participação e autonomia da criança, nomeadamente o plano individual da semana organizado pelas crianças e o plano diário proposto pelo professor.

O plano diário proposto pelos professores consiste numa apresentação da sequência das áreas de trabalho que se vão realizar nesse dia e encontra-se afixada no quadro da sala. São indicadas, ao lado das áreas do tempo de trabalho, as disciplinas com os exercícios dos manuais por níveis de desempenho. As crianças sabem o nível a que se encontram para cada disciplina, pelo que

o plano apresentado permite o conhecimento prévio do trabalho a realizar. As crianças escolhem a ordem de trabalho, isto é, a sequência das disciplinas do tempo de trabalho. Registam no seu plano semanal os exercícios que efectuaram para cada disciplina e se os terminaram, e indicam o trabalho extra que fizeram, que é opcional. O plano semanal individual é mais complexo para as crianças do grupo avançado, dado à maior quantidade de disciplinas. Inicialmente, esse plano é mais dirigido pelo professor pela indicação da ordem inicial do trabalho de acordo com os momentos de concentração requeridos para cada disciplina e/ou exercício. Todavia, gradualmente a tarefa de gestão do tempo e do trabalho é confiada às crianças para que elas participem na sua aprendizagem de forma responsável. O plano de trabalho semanal surgiu nas fotografias tiradas pelas crianças como sendo um instrumento de participação para elas por poderem escolher a ordem do seu trabalho.

Conclusão

Nesta escola Jenaplan, a educação das crianças ancora-se em princípios, condições e dinamismos promotores da participação, da autonomia e da responsabilidade. Não sendo possível descrever e analisar todos os aspectos, destacam-se aqui algumas situações enquadradas nas “actividades básicas”:

- a) Diálogo – Em muitas situações são as crianças que preparam e dirigem os momentos do diálogo, como é o caso do “círculo da leitura”, o “círculo do livro”, o “círculo da observação”, e o “círculo das notícias”, onde as crianças apresentam semanalmente à turma livros ou excertos de livros, notícias e objectos para serem observados e debatidos.
- b) Jogo/Brincadeira – As crianças gerem de sua iniciativa os espaços da sala de aula, corredores e recreios para brincarem e jogarem, com pouca interferência do professor. Formam grupos de afinidade e responsabilizam-se pelo local onde brincam assim como pelos brinquedos, jogos e utensílios.
- c) Trabalho – Para além do que referimos anteriormente a propósito do plano semanal de trabalho e das responsabilidades das crianças na escola, destacamos o trabalho de projecto individual que ocorre uma a duas vezes no ano, cujo tema, preparação e desenvolvimento é da autoria das crianças e depois partilhado à escola e aos pais. Observou-se a gestão dos materiais e dos espaços para o trabalho, principalmente pelas crianças mais velhas.
- d) Celebração – As crianças são as responsáveis pela organização e celebração dos aniversários dos colegas na escola, estando a seu cargo a elaboração do programa da comemoração e do presente elaborado por elas para o aniversariante. Verificou-se em algumas celebrações, que são também as crianças que organizam todo o espectáculo, desde a escolha do tema, à escolha dos papéis, elaboração dos cenários e preparação da festa.

Estas situações podem sugerir-nos alguns cenários de acção e contribuir para uma maior

autonomia e participação das crianças nas escolas portuguesas. A pedagogia Jenaplan atribui protagonismo e competência às crianças na aprendizagem, em grande medida pela valorização do conhecimento, das experiências e da acção da própria criança. Ao contrário das ideias por vezes generalizadas acerca das pedagogias participativas, a pedagogia Jenaplan não significa ausência de regras para as crianças ou deficit de planeamento no processo de aprendizagem. Pelo contrário, a importância de ambientes e de tempos estruturados é essencial nesta pedagogia. O papel de planeamento, de organização e de decisão está nas mãos dos professores, sendo a sua função desempenhar esse papel em interacção com as crianças, através da observação, da orientação e do apoio, em ordem a promover e a aprofundar a participação e a autonomia.

Bárbara Rogoff fala de *participação guiada*, remetendo para os educadores a criação de condições e de processos pedagógicos que permitam a participação dos educandos. Todavia, importa não esquecer o pensamento de Petersen sobre a educação da criança: não existem métodos nem técnicas que sirvam para todas as crianças. Cada escola deve elaborar metodologias com a colaboração e a participação das crianças, em função do contexto onde se insere mas sempre com a intenção de formar cidadãos aptos para participar na sociedade.

Referências bibliográficas

- Azevedo, S. & Ferreira, F. I. (2009). A escola por dentro: em busca de pedagogias alternativas com crianças. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos e C. Lima (orgs.), *Investigar, Avaliar, Descentralizar – Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Bragança: SPCE e ESSE/IPB
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Both, K. (ed.) (2004). *Jenaplan-Schools in The Netherlands: a reader*. Zutphen: Jenaplan Association of The Netherlands.
- Ferreira, F. I. (2003). A Visão Escolocêntrica da Educação em Contexto Rural: o mito da concentração e da homogeneidade. *Aprender*, 28, 84-95.
- Ferreira, F. I. (2007). Transformation de l'école et paradoxes de l'autonomie au Portugal. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 46, 45-54.
- Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme pronto a vestir tamanho único. In Vários, *O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação*, Braga: Universidade do Minho, 41-50.
- Nagata, Y. (2006). 5 Case Study: The Netherlands – Alternative Education Shaken by Changes in its Basic Foundation. In Nagata, Y., *Alternative Education: Global Perspectives Relevant to Asia-Pacific Region. Issues, Concerns and Prospects*. Dordrecht: Springer Netherlands, Vol. 10, 58-73

Rogoff, B. (1991). Social interactions as apprenticeship in thinking: Guided participation in spatial planning. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley. (orgs.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association, 349-364.