

## **Falar de Modelos em Educação: procurando clarificar conceitos**

**Hélder Alexandre Flores Varela** – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal  
Mestre em Educação – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.  
Fone: +351 259 326 459  
E-mail: varela.flores@hotmail.com

**Carlos Alberto Magalhães Gomes Mota** – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e membro de Aula Virtual e Democracia – Projecto UnB/UNESCO.  
Fone: +351 259 330 100  
E-mail: cmota@utad.pt

Data de recepção: 11/02/2011  
Data de aprovação: 27/05/2011

**Resumo:** Neste artigo de análise, procuramos clarificar os conceitos de método e modelo em Educação/Pedagogia, tentando demonstrar que para muitos investigadores os conceitos de Modelo Pedagógico e Modelo Curricular são sinónimos (aliás, como os de modelo educativo, de ensino, de trabalho), fazendo outras tentativas de distinção. Isso se deve ao facto de os educadores assumirem a ideia de que as tarefas relacionadas à educação se atêm principalmente às questões de ordem prática. Apresentamos a nossa posição fundamentada em diversos autores e nas relações que se podem estabelecer entre os estudos teóricos e as práticas docentes levadas a cabo nas escolas. Não existe, até o momento, uma avaliação sobre métodos que autorize determinar um ou mais métodos como absolutos para serem utilizados, por exemplo, na educação infantil. A abordagem sobre métodos é sempre muito multifacetada. Principalmente se considerarmos o método apenas como um processo, ele restringe demasiadamente o trabalho educativo. Daí, os modelos educacionais podem resultar-se de um grande número de alterações e influências que convivem e se interligam num determinado período de tempo. Isso explica, por exemplo, o facto de os modelos curriculares passarem por várias fases de desenvolvimento ao longo dos tempos, e isso é percebido pelos profissionais

da Educação que se encontram inseridos nesses modelos. Nesse contexto, o respeito à liberdade pedagógica do professor é fundamental, sendo um ponto referencial de extrema importância para o questionamento sobre os métodos e para a avaliação do modelo educacional vigente e do modelo educacional que se enquadra melhor em situações reais da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Método – Modelo pedagógico – Modelo curricular

## Introdução

“Os pedagogos criadores actuais fogem a utilizar a palavra “método” com receio de que alguém se disponha a fazer das suas descobertas um evangelho” (VIGÁRIO, 2009, p. 19).

No âmbito da nossa Dissertação de Mestrado, *À Procura de uma Identidade: Modelos Pedagógicos e Curriculares em Educação de Infância*, tivemos necessidade de clarificar as relações entre os conceitos de Método e Modelo e quanto a este último, que diferenças havia, ou não, entre os conceitos de Modelo Pedagógico e de Modelo Curricular. Ao aprofundar essa questão, verificamos também que os termos modelo educativo, de ensino, e de trabalho, eram usados com muita frequência. No texto que apresentamos procura-se tomar posição própria e verificar as expressões por investigadores que usam esses conceitos. Todos dizem que é difícil definir modelo, tanto o pedagógico como o curricular. Pensamos que isso se deve ao facto de os Educadores assumirem que as suas tarefas se prendem especialmente com questões de ordem prática e se preocupam mais em melhorá-las do que propriamente entendê-las, sejam elas quais forem.

### 1. Método e Modelo

O método significa o caminho a seguir e no campo da pedagogia é a tarefa ou procedimento pelo qual se orienta a prática de modo a atingir as suas finalidades, os seus princípios e os seus objectivos. Contudo, não há unanimidade quanto aos métodos seguidos em um processo educativo, isto é, são inúmeras as possibilidades de atingir os objectivos em educação. Os métodos são múltiplos para orientar as práticas dos educadores. Além das questões do método a utilizar-se no ensino, pergunta-se *qual o mais eficaz?* As investigações em Pedagogia concordam:

[...] Que não há qualquer processo que possa (...) atribuir a si mesmo uma supremacia de eficácia, mesmo que os didácticos contemporâneos procurem ajustar o mais possível as iniciativas que preconizam aos elementos de conhecimento de que dispõem [...] (ARÉNILLA *et al.*, 2001, p. 345).

Portanto, não existe até o momento avaliação sobre métodos, autorizando determinar um ou mais métodos válidos como absolutos para ser utilizados na Educação de Infância. Os autores consideram fatores diversos aliados ao sucesso da aprendizagem. Por outro lado, há muitas abordagens

de métodos salvaguardando sempre a coerência dos princípios em jogo, o que pode levar-nos a constituir boas estratégias de ensino-aprendizagem e levar em conta a multiplicidade de adaptação às situações dos indivíduos.

Durante o século XX, alguns representaram bem a ideia dessa coerência metodológica e descreveram um conjunto de práticas e modos de ensinar em torno de determinados princípios. Nesse âmbito, surgem as expressões *métodos tradicionais*, *novos métodos* e *métodos ativos*. Nessa época, algumas escolas de formação de educadores têm nos seus programas disciplinas como a metodologia geral. A sua preocupação era estudar os aspectos das práticas e, ao longo dos tempos, numa procura de formulação própria. “(...) Enveredase mais pela ideia de “modelo pedagógico” que integra numerosas componentes e que pode ter um campo de aplicação muito vasto (...)” (ARÉNILLA *et al.*, 2001, p. 345).

Nessa perspectiva, os métodos não deveriam ser impostos, mas estarem em sintonia com certa liberdade pedagógica dos educadores. Contudo, essa liberdade contraria a dinâmica em que se apresentam os métodos, pois a formação de professores é o meio de difusão dos métodos e desse modo as suas práticas são modeladas pela tradição. A aprendizagem efetua-se pela imitação e a evolução acontece pela renovação dos saberes, pelo contributo da investigação em pedagogia, com a influência das reflexões no contexto das ciências da educação e, na nossa opinião, a partir das experiências oriundas da prática de cada um.

Se se considerar método apenas como o processo pelo qual se resolve uma ideia ou se orienta uma prática, ele torna-se bastante restritivo. Em Pedagogia, consideram-se vários fatores como: as diretrizes institucionais, a pessoa do educador, os saberes e conhecimentos disponíveis à aprendizagem, os materiais e os instrumentos de recurso pedagógico, até o mobiliário e a própria escola. Surge, então, por esse motivo, a necessidade do conceito de modelo pedagógico, mais abrangente que o de método, podendo distinguir um conjunto de métodos aliados a um conjunto teórico de ideias e correntes pedagógicas, de uma certa forma, relacionados a determinadas concepções didáticas. Os modelos podem resultar de inúmeras alterações e influências que coexistem e se interligam em determinado tempo.

Na realidade das aulas, está-se mais na presença de professores que tendem para um tipo de modelo pedagógico do que para outro, sem que o modelo aplicado seja puro. A experiência do docente, a sua formação, os seus gostos, a necessidade de ser pouco exigente com um ambiente sobre

o qual tem pouca influência, ou a necessidade de cooperar com os colegas que não têm exactamente a mesma opinião do que ele, determinam um comportamento pedagógico geralmente muito pessoal. É a riqueza do ensino, e não estas inflexibilidades, que lhe proporciona a sua dimensão humana (ARÉNILLA *et al.*, 2001, p. 350).

De forma geral, se consultarmos qualquer dicionário verificamos que modelo significa “aquilo que é próprio para ser imitado; representação ideal; que serve de exemplo ou norma; aquilo que serve de objecto de imitação; pessoa ou qualquer objecto na reprodução do qual trabalham os artistas [...]”. Importou-se o termo para a Educação, sobretudo em Portugal, por influência anglo-saxônica. Assim, encontramos em vários autores a palavra modelo (como anteriormente se usava método, sempre que se pretendia descrever e explicar um processo), sozinha ou associada a outras, com significados semelhantes: modelo educativo, modelo de ensino, modelo de trabalho, modelo pedagógico, modelo curricular etc. Segundo Silva (1989, p. 6), em Educação, modelo contemporaneamente passa pela clarificação de quatro vertentes: “valores e teorias científicas em que se baseia; as características do ambiente institucional em que se desenvolve; conteúdos e métodos utilizados; formas de avaliação”.

Essas vertentes são fundamentais na formalização de qualquer trabalho pedagógico, quer lhe chamem método ou modelo, ainda que no dia a dia isso possa não ser claro para os profissionais. O que interessa essencialmente é ter subjacente à prática um referencial teórico que sirva igualmente para refletir sobre ela e avaliá-la. “Um modelo [...] é uma construção teórica que exige distância da prática concreta, sem deixar de a reflectir e representar” (SILVA, 1989, p. 6). Como nem sempre o vocabulário se encontra aferido quando queremos definir modelo, quer pedagógico, quer curricular, interessamos referir, e de acordo com Carvalho (1996, p. 39) no *Relatório Educação Pré-Escolar em Portugal*, editado em 1996, pelo Ministério da Educação, e Oliveira-Formosinho (2001, p. 107), que a inexistência de qualquer referencial legal, ou seja, de um modelo formalmente estabelecido, em Portugal, para a Educação Pré-Escolar, leva à pluralidade de modelos nas práticas e Jardins de Infância no nosso país. O que esses evidenciam são características de uma determinada corrente pedagógica que, na opinião de Carvalho (1996, p. 39), mesmo não estruturados o suficiente nos contextos de Educação de Infância, são identificados como modelos de acção educativa.

## 2. Modelo Pedagógico

Os modelos pedagógicos são conjuntos coerentes de referências nas quais assentam o trabalho do educador e a relação pedagógica; não são guias, receituários nem manuais, ou se o forem, deixam talvez de ser pedagógicos e passam a ser apenas modelos. Acima de toda a base teórica ou teorizada, está o educador-pessoa e as crianças-pessoas, como sujeitos da relação educativa. As reacções das crianças por um lado, o espírito crítico e as convicções do educador, por outro lado, permitem avaliar e corrigir constantemente o processo. O eco das famílias, a opinião interessada dos colegas, o próprio poder de reflexão dos educadores são factores essenciais, qualquer que seja o modelo pedagógico ou estilo de trabalho seguidos. (...) Os conhecimentos, a experiência e a maturidade de cada educador, aliados a um profundo desejo de contribuir para o progresso de todas e cada uma das suas crianças, são os requisitos que irão assegurar o êxito do modelo pedagógico que ele escolher em cada etapa da sua vida pessoal e profissional [grifo nosso] (ATAÍDE, 1986, p. 26).

Como vimos, anteriormente, há autores que usam indistintamente o termo modelo. Concretamente em relação a modelo pedagógico e modelo curricular. Há, ainda, quem os considere sinónimos e os defina do mesmo modo. Segundo Oliveira-Formosinho (2003, p. 6-7):

(...) parece que pode dizer-se que o termo modelo pedagógico se refere a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e prática. Dispõe, portanto, de uma teoria e de uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino aprendizagem e de uma teoria de desenvolvimento até ao nível da consequente teoria de avaliação educacional.

A mesma autora, em 2001, em *Os Modelos Pedagógicos para a Educação de Infância e o desafio da diversidade pedagógica* (p. 109) e, em 2007, *As Gramáticas Pedagógicas – da necessidade de utilizar Modelos Pedagógicos* (p. 34) usa as mesmas palavras para definir *modelo curricular*. O seu posicionamento pode ser expresso nestes textos:

No âmbito mais geral do modelo pedagógico, definem-se as grandes finalidades educacionais e seus consequentes objectivos [...] (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2003, p. 7; 2007, p. 34). [...] o modelo curricular dispõe de orientações, umas mais gerais outras mais específicas, no que se refere à prática educacional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, p. 109; 2007, p. 34).

Podemos dar mais uma referência: em 2007, no texto citado, há, por parte da autor,a uma tentativa de distinção entre os dois conceitos.

Teresa Vasconcelos (1990, p. 38) constata a postura de Isabel Lopes da Silva (1982), ao considerar a dificuldade de muitos Jardins de Infância em Portugal e de Educadores de Infância em explicitar com clareza os modelos pedagógicos subjacentes à sua intervenção e, conscientemente, conseguir identificar os referenciais teóricos que influenciam implicitamente a sua prática. Citando Marcel Postic (1979), diz que modelo pedagógico é “[...] uma construção teórica a provar experimentalmente ou que suscitará novos tipos de comportamento” (VASCONCELOS, 1990, p. 38).

A esse propósito apresenta, como fazendo parte da tradição pedagógica portuguesa, o Kindergarten de Fröebel, o método João de Deus, a pedagogia Montessori, o método de “centros de interesse” de Decroly, as pedagogias não-directivas (pedagogia de situação) e, por último, o trabalho de projeto [pedagogia de projeto] (2004).

Por sua vez, o Ministério da Educação já antes publicava, nas palavras de Carvalho, que os Modelos Pedagógicos mais frequentes em Portugal eram,

A Pedagogia de Projecto, que parte de motivações concretas, directamente associadas à realidade social. [...] O Movimento da Escola Moderna que assenta fundamentalmente numa organização cooperativa de classe, funcionando em áreas específicas bem diferenciadas. [...] O método João de Deus que privilegia fundamentalmente as aprendizagens no domínio da leitura, da escrita, e da aritmética, como forma de desenvolver aptidões com o objectivo de preparar a criança para a escola. [...] O Currículo de Orientação cognitiva que se fundamenta nas teorias do desenvolvimento de Piaget e se enquadra numa pedagogia activa. [...] A Pedagogia de Situação que é inspirada nas pedagogias não directivas [...] (CARVALHO, 1996, p. 39).

Há certa unanimidade entre os autores, referindo-se às experiências do *Projecto Alcácer* (1990), que os Modelos Pedagógicos podem elaborar-se a partir das práticas (MONTESSORI; DÉCROLY; FREINET), e construírem-se como resultado da aplicação de uma teoria à prática, como no caso dos modelos maturacionistas (Pedagogia de Situação), dos comportamentalistas (Método João de Deus) e dos cognitivistas (High/Scope). Há ainda quem considere, como Oliveira-Formosinho, que “Um modelo pedagógico dispõe [...] de um modelo de formação contínua e desenvolvimento profissional” (2003, p. 7).

Um modelo curricular pressupõe ainda uma forma de pensar a formação dos profissionais que optam por trabalhar nesse modelo, pois, [...] o modelo pedagógico inclui um modelo de formação profissional prática (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2003, p.7).

Através dos seus núcleos, desenvolve anualmente um vasto plano de formação que se concretiza em acções sistemáticas como [...] relatos de práticas profissionais e reflexão sobre os grandes temas do ensino e da formação. O modelo pedagógico do MEM e o seu sistema de formação cooperativa de professores têm sido objecto de vários trabalhos de investigação [...] (NIZA, 2005, p. 23).

A designação Modelo Pedagógico é, no nosso entender, suficientemente ampla para acolher diferentes propostas curriculares que, evidentemente, não podem ser contraditórias quanto aos seus fundamentos. Assim, entendemos que fazer alguma distinção entre esses conceitos, envolve considerar que o primeiro aponta linhas orientadoras gerais podendo abarcar mais do que uma modalidade do segundo. Do nosso ponto de vista, Modelo Pedagógico refere-se à orientação de um processo (baseado numa determinada filosofia da educação, corrente sociológica, psicológica etc.) e modelo curricular aos movimentos desse mesmo processo (organização do espaço, tempo, grupo, actividades e conteúdos etc.). Não queríamos, contudo, deixar de esclarecer que em nosso entender um Modelo Pedagógico não tem que implicar obrigatoriamente um modelo curricular e um modelo de formação de docentes, embora isso possa acontecer, não tem necessariamente que se verificar. “No conhecimento devemos tudo aos que estão para trás: não a todos [...] só aqueles que elegemos!” (NIZA, 1990, p. 16).

Um Modelo Pedagógico na Educação de Infância revela grandes paradigmas resultantes de estudos relacionados com a educação das crianças

pequenas. Falar de Modelo Pedagógico leva-nos a falar dos diferentes conceitos que dele existem, e esses consagram significações distintas conforme os autores e as memórias teóricas nas quais radicam. No sistema educativo expressa-se em referenciais visíveis e caracteriza-se por ajustar a teoria e a prática. O Modelo Pedagógico contempla em si um referencial teórico e um alicerce de saberes claros, desde os seus fundamentos filosóficos ou o seu quadro conceptual sobre o ensino-aprendizagem que, por sua vez, nos remete para uma teoria acerca do desenvolvimento e, por consequência, reflete os pressupostos de uma teoria de avaliação educativa.

Desse modo, um Modelo Pedagógico molda um Modelo Curricular que expressa as condições nas quais opera. Numa perspectiva mais global, o Modelo Pedagógico determina as finalidades educativas e consequentemente os objetivos e os meios a atingir. Essa dialética constitui-se como o referencial teórico a configurar-se na prática para procedimentos e interpretações dos profissionais que, por sua vez, determinam a ação educativa. Mas quando falamos em acção remetemo-nos para tendências pedagógicas que se enredam em filosofias e ideologias. Em Educação de Infância e, tomando como nossas as palavras de Sonia Kramer (1999), tais tendências pedagógicas são:

A tendência romântica: A pré-escola é um jardim, as crianças são flores ou sementes, a professora é a jardineira – A educação deve favorecer o desenvolvimento natural.

A tendência cognitiva: A criança é sujeito que pensa, e a pré-escola o lugar de tornar as crianças inteligentes – A educação deve favorecer o desenvolvimento cognitivo.

A tendência crítica: A pré-escola é lugar de trabalho, a criança e o professor são cidadãos, sujeitos activos, cooperativos e responsáveis – A educação deve favorecer a transformação do contexto social (KRAMER, 1999, p. 25, 28 e 33).

Sobre a primeira tendência Angotti (1994) fala das experiências Fröebel e Montessori; considera que Piaget e Kamii caracterizam a segunda tendência e que Célestin Freinet expressa-se pela *tendência Crítica*. Num outro estilo mais metafórico, Teresa Vasconcelos referindo o texto *Raízes Metafóricas ao Projectar um Currículo* de H. Kliebard (1975), aponta para três posicionamentos, o da produção, o do crescimento e o da viagem.

A primeira metáfora é a da **Produção**. 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 é o educador. [...] [na] segunda metáfora, Kliebard refere que o currículo «é estufa onde o aluno vai crescer e desenvolver-se até ao seu pleno potencial sob o cuidado de um jardineiro sensato e paciente», o educador. [...] Pergunto-me aqui se a Pedagogia de Situação (...) não se inserirá nesta metáfora do **Crescimento**. [...] Finalmente, Kliebard propõe-nos uma terceira metáfora, a da **Viagem**: «O currículo é uma estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado», o educador (VASCONCELOS, 1990, p. 18, 19 e 20). [Grifos nossos].

A autora remete-nos para a questão, quanto à metáfora da *produção*, relativamente ao nosso contexto de Educação de Infância, se não se poderia considerar o Método João de Deus e as suas práticas muito programadas e dirigidas para um ensino formal de crianças pequenas. “Assim como, eventualmente, algumas práticas tradicionais de jardim-de-infância, centradas no educador, com actividades altamente estruturadas e programas predeterminados e antecipados” (VASCONCELOS, 1990, p. 18).

No que diz respeito à metáfora do *crescimento* Teresa Vasconcelos (1990, p. 19) faz referência à Pedagogia de Situação,

[...] praticada em tantos [...] jardins-de-infância e inspirada pelas teorias psicanalíticas e pelas decorrentes pedagogias não-directivas [...] a qual pode induzir à «pedagogia das crianças-borboleta», que saltitam de actividade em actividade sem se fixarem, sem se autodirigirem numa actividade intencional, sem objectivos que as norteiem, sem uma disciplina interiormente consentida.

e à Pedagogia de Projeto, ao Modelo do Movimento da Escola Moderna, ou ao Currículo de Orientação Cognitiva, como exemplos da metáfora da *viagem*.

[...] ou outros currículos “abertos” – em que há um equilíbrio entre a iniciativa do adulto e da criança. [...] Apesar das inerentes diferenças, penso poder afirmar que, em todos eles, a imprevisibilidade da viagem, mas também a intencionalidade

da sua preparação, são os grandes elementos-força (VASCONCELOS, 1990, p. 20).

Kolberg e Mayer (1972) sugerem que a Educação de Infância está ligada a diferentes pontos de vista do desenvolvimento da criança, podendo-se classificá-los em três ideologias: a *romântica*, a da *transmissão cultural* e a *progressista*.

A ideologia **romântica**, baseada nos trabalhos de Rousseau, Fröebel, Gesell e Freud, vê a maturação e a educação como a expansão de virtudes e capacidades internas. [...] A ideologia da **transmissão cultural** parte do princípio de que a educação envolve a transmissão de conhecimentos, habilidades, valores e regras sociais e morais de uma geração para a seguinte. [...] A ideologia **progressista** afirma que a educação ajuda as crianças a atingirem níveis mais altos de desenvolvimento ao propiciar interações estruturadas, mas naturais, com o ambiente físico e social (SPODEK; SARACHO, 1998, p. 86). [Grifos nossos].

### 3. Modelo Curricular

“[...] um modelo curricular constitui uma estrutura conceptual ideal que está na base de todas as tomadas de decisão curricular que se vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo” (SERRA, 2004, p. 38).

Na Educação de Infância os Modelos Curriculares passaram por várias fases de desenvolvimento ao longo dos tempos. Atualmente, apesar de contínuas iniciativas relativamente ao desenvolvimento do currículo, não nos parece haver novas perspectivas e formas, isto é, um novo ou mais modelos. A causa disso seria que talvez haja, por parte dos profissionais de Educação de Infância e Investigadores, a necessidade de avaliação das perspectivas em que nos educaram, de modo a percebê-las. Assim, surgem diversas propostas e variações dentro de cada modelo e não propriamente confrontações entre os modelos. Pode-se dizer que o desenvolvimento do currículo em Educação de Infância segue as mesmas diretrizes com o intuito de reformar do que substituir modelos e práticas em curso. “[...] pode-se dizer que o termo “modelo curricular” se refere a um sistema compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e prática” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, p. 109). Desse modo, o Modelo Curricular apresenta uma teoria que consiste na conferência de conhecimentos explícitos e concretos e que, desde a sua fundamentação

filosófica, passa por várias etapas de uma a outra teoria como, por exemplo, do ensino-aprendizagem e do desenvolvimento e, obviamente, por várias avaliações educativas. Em relação à prática, estão subjacentes referenciais gerais e específicos.

O modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um “habitus” para aprender (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 34).

Nesse sentido, deveríamos utilizar o modelo curricular como uma prescrição de objetivos a atingir, processos e produtos, numa perspectiva teórica; na prática, como uma monitorização, um *jeito* e um *como*, de experiências e aprendizagens levadas a cabo pelas crianças. Não haja dúvidas, temos que ter um referencial teórico para os Educadores, mesmo que não seguindo todos um modelo. A dificuldade está em usá-lo criativa e personalisticamente. O que se verifica na sua implementação é a descrição de aquisições e fatos concluídos e não como um ato que antecipa a sua ação. “Um conceito de currículo que o considere apenas como uma consequência *post hoc* do ensino tem pouco valor. [...] Currículo implica intenção” (BIANCHI, 2001, p. 28).

Segundo Bianchi, a concepção de currículo está ligada à ideia de que queremos que as crianças aprendam e não com o que elas façam. Nessa perspectiva, existe consenso quanto ao que queremos, mas o mesmo não se poderá dizer quanto ao como queremos. Segundo Oliveira-Formosinho, o Modelo Curricular assume, ao mesmo tempo, uma perspectiva teórica, a fim de compreender a criança e o seu desenvolvimento e uma dimensão prática. Há uma reflexão antes, durante e depois da ação de quem o aplica. “O modelo curricular é assim uma gramática que cria uma estrutura conceptual e prática, um contexto de experiência e comunicação com a experiência, de acção e sua reflexão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, p. 109).

Um Modelo Curricular implica em um modo de pensar a formação do profissional que escolhe trabalhar determinado modelo coerente com as opções da sua autoformação e co-construção. Na opinião de Oliveira-Formosinho e de outros autores, como Schon (1995), interessa que o Educador de Infância tenha uma prática reflexiva e partilhada, de modo a apoiar, encaminhar a criança nos seus processos de ensino-aprendizagem. Isso leva-nos a crer que um Modelo Curricular é extremamente necessário, mas não o suficiente.

[...] qualquer professor, de qualquer nível – pré-escolar, ensino básico [...] que tenha de conceber um currículo, isto é, um plano para a aprendizagem, necessita de responder a quatro questões básicas: 1. O que deve ser aprendido? 2. Quando deve ser aprendido? 3. Como será melhor aprendido? 4. Como sei que o plano foi bem sucedido? (KATZ, 2006, p.11).

Para que se estabeleça um verdadeiro ato educativo é deveras necessária a criação de condições para que os profissionais possam garantir o “[...] processo de adopção, apropriação e utilização da gramática que é o modelo curricular” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998 e 2001, p. 110). E assim elaboram-se orientações de trabalho, umas mais gerais e outras mais específicas, mas sempre referindo-se à prática e, é claro, para a prática. O Modelo Curricular, a basear-se em referenciais teóricos, é um importante suporte para o Educador intencionalizar a sua prática, contextualizar a sua ação e refletir sobre ela e nela. Entenda-se assim modelo curricular como

[...] um projecto educativo global, a ser usado como ponto de partida para planificação de actividades educativas, no qual são apresentadas razões de escolhas relativas ao que se quer ensinar, determinados os objectivos e os conteúdos da actividade a promover, e sugeridos os modos de organização do ensino e da aprendizagem e de avaliação dos respectivos resultados (BIANCHI *apud* OLIVEIRA, 2001, p.7).

De acordo com o que dizíamos anteriormente, para que a escola não se isole, esse processo e os seus referenciais devem respeitar a liberdade pedagógica do professor. O Modelo Curricular não deve conceitualizar-se como algo encerrado em si mesmo, mas contextualizar-se no referencial cultural e social que o envolve, para que eficazmente possa servir a sociedade – as suas comunidades e as famílias das crianças implicadas – resultam em um produto de inclusão.

Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo (SPODEK; BROWN, 1996, p. 15).

Um exemplo disso, é o nascimento do *Método João de Deus* com a posterior criação dos Jardins-Escolas. Nasceu a partir da necessidade social

de combater em Portugal o analfabetismo, criando uma metodologia de aprendizagem da leitura adequada do ponto de vista pedagógico. Aproveitando a internacionalização na época de métodos pedagógicos como o de Frederick Fröebel, teve como preocupação a ligação com a comunidade envolvente ao conceber o Jardim-Escola à imagem da casa tipicamente portuguesa, com motivos decorativos das zonas onde se situava.

Aproximadamente, meio século depois, assistiu-se em Portugal a um movimento de renovação pedagógica que veio a dar origem ao *Movimento da Escola Moderna*. Por razões de ordem social, política e educativa, que nortearam as premissas teóricas que defensavam, Sérgio Niza e outros professores criam o Movimento Escola Moderna (MEM), a partir das suas experiências profissionais na escola primária de Évora, onde Sérgio Niza aplica os ideais de Antônio Sérgio; das práticas de inclusão no Centro de Hellen Keller, com recurso às técnicas Freinet o que foi na altura uma inovação; e, a formação de um Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica no seio do Sindicato Nacional dos Professores. Defendendo uma orientação pedagógica inovadora, associa-se à Federação Internacional dos Movimento de Escola Moderna da qual se veio a dissociar à medida que o modelo se afasta de uma *Pedagogia Freinet* e é contextualizado teoricamente a partir da reflexão dos seus profissionais. Na cultura portuguesa, encontramos práticas segundo modelos que têm preocupações com a formação dos seus profissionais o *Método João de Deus* e o *Movimento da Escola Moderna*.

Sérgio Niza (2003, p. 4), com um percurso com mais de quatro décadas, fala da necessidade de

[...] acentuar a importância dessa homologia de processos de aprendizagem e de formação social na escola em tudo simétricos da construção dos conhecimentos científicos e culturais dos que fora da escola, ou alguns dentro dela, em abrigos de poder e de saber, vão colocando novas perguntas que possam satisfazer progressivamente a curiosidade, alimentada entre nós, para compreendermos e explicarmos melhor as nossas vidas e os mundos possíveis das nossas mentes.

É indiscutível exigirem-se aprendizagens, para se aplicar um Modelo Curricular e, se os modelos apoiam a formação do profissional, dever-se-á exigir apoio a essa formação. Oliveira-Formosinho fala da sua experiência nessa matéria, com o Projeto Infância, a Associação Criança e a Universidade do

Minho. A autora fala-nos de *tradições educacionais* para concepção de currículo, porém uma leitura mais cuidadosa dos seus escritos leva-nos às teorias do desenvolvimento da criança, que influenciam os Modelos Curriculares em Educação de Infância, descritas por Spodek e Saracho (1998, p. 66, 69, 71, 73, 77 e 78):

A **teoria maturacionista** sugere que os esforços especiais para antecipar/ provocar comportamentos desejáveis antes de que eles ocorram naturalmente são desnecessários, podendo até ser danosos. [...] A **teoria comportamental** foi uma das principais influências na psicologia [...]. Ao contrário dos maturacionistas [...] acreditam que [...] as maiores influências sobre o desenvolvimento humano estão no ambiente. [...] aquilo que aprendem é incorporado em seu pensamento e elaborado com o tempo, de modo que acaba por influenciar o desenvolvimento. [...] A **teoria psicodinâmica** teve ampla influência no estudo do desenvolvimento infantil, bem como na educação para a primeira infância. Ela lida com a personalidade e desenvolveu-se a partir da prática clínica [...] A **teoria construtivista** vê o indivíduo como criador do seu próprio conhecimento, ao processar a informação obtida pela experiência [...] é uma solução dialética para a oposição entre o racionalismo e o empirismo. [...] As ideias piagetianas têm sido usadas extensamente nas áreas do ensino de ciências e matemática para crianças pequenas e, mais recentemente, o trabalho de Vigotsky tem influenciado o ensino da leitura e da linguagem [...] Os trabalhos de Bruner também continuam a influenciar a área. [...] A **teoria ecológica** vê a criança como um organismo integrado influenciado pelo ambiente. Ela tem por princípio que factores ambientais tanto óbvios como sutis influenciam directamente o crescimento e o desenvolvimento infantis. [Grifos nossos].

Assim, acreditamos que todo o Modelo Curricular deverá indicar os fundamentos/princípios em que se baseia; definir a(s) finalidade(s) dos contextos de Educação de crianças pequenas; qual a estrutura do currículo a desenvolver, que atividades e procedimentos deve integrar; descrever o seu ambiente referindo, como se organiza o tempo numa rotina diária, os materiais disponíveis e a composição dos espaços; que tipo de interações e relações se podem estabelecer, quer entre crianças quer entre essas e os adultos; o papel do Educador bem como as suas competências e características; o conceito de

infância/ a concepção de criança, explicando o papel que tem; como deve ser levada a cabo a avaliação.

[Nas] propostas pedagógicas estão expostas as concepções filosóficas (epistemológicas e valorativas) norteadoras do trabalho docente [...] **Ambiente, Materiais, Procedimentos e Avaliação** constituem outro bloco [...] retomam a organização, planejamento do ambiente e das atividades a serem implementadas pelo professor, para a efetivação do processo educativo (ANGOTTI, 1994, p. 6). [Grifos nossos].

A nossa experiência e a opinião de muitos autores ditam que nós, professores, criamos a nossa interpretação do modelo curricular e com ele construímos a nossa prática no contexto e para o contexto e, quando aplicado, valorizamos as experiências, comunicando-as e enriquecendo-as, assim como as reflexões, antes, na e depois da acção. Um Modelo Curricular

[...] deve indicar a **extensão** e o **equilíbrio** adequados [...] e ser cuidadosamente planejado, de modo a ir ao encontro das capacidades das crianças. Os educadores terão de se assegurar que o currículo tem **relevância** para as vidas das crianças – é frequente elas entrarem num determinado contexto assumindo que nós sabemos tudo o que elas sabem! (SIRAJ-BLATCHFORD, 2004, p.13). [Grifos nossos].

### **Considerações Finais**

Conclui-se que o Modelo Pedagógico permite o conhecimento dos indivíduos (criança e adulto), e o Modelo Curricular proporciona o seu crescimento. Os seus principais objetivos, o do primeiro mais globalizante (abstrato) e o do segundo mais específico (concreto), são planejar, orientar, regular/ avaliar e novamente planejar, e, assim, sucessivamente de modo a criar-se um ambiente estimulante, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas e contribuindo para maior igualdade de oportunidades. O Modelo Pedagógico é um conjunto de princípios que implicam tomar consciência de todo o ato educativo e o Modelo Curricular é um ou mais processos para a sua construção.

Em formato de síntese, podemos afirmar que não é preocupação da maioria dos autores portugueses e estrangeiros estudados e citados distinguir claramente os dois conceitos. Verificamos a utilização de diferentes designações para falar do trabalho que se desenvolve nas Escolas/ Jardins de Infância

que incluem os termos *currículo*, *programa*, *modelo pedagógico*, *modelo curricular*, *método*, *sistema de educação pré-escolar*, entre outros.

### Referências

- ANGOTTI, M. *O Trabalho Docente na Pré-escola: Revisitando teorias, Descorrelacionando práticas*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- ARÉNILLA, L. *et al. Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget. 2001.
- ATAÍDE, M. J. *Pedagogia de Situação*. Coleção Métodos Pedagógicos, *Cadernos do Curso Pós-Básico*, Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, n. 4. 1986.
- BAIRRÃO, J. *et al. Educação Pré-Escolar. A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP, Estudos Temáticos*, Lisboa: Ministério da Educação, v. 2. 1997.
- BIANCHI, J. J. P. de. *A Educação e o Tempo: três ensaios sobre a história do currículo escolar*. Piracicaba: UNIMEP, 2001.
- CARVALHO, I. L. *Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 1996.
- KATZ, L. *Perspectivas Actuais sobre Aprendizagem na Infância. Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa: APEI, n. 77. p. 11-17. 2006.
- KRAMER, S. (coord). *Com a Pré-Escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- NIZA, S. *Uma tarde à conversa com o Professor Sérgio Niza. (entrevista conduzida por Madalena Alves). Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa: APEI, n. 14, p. 10-17. 1990.
- NIZA, S. *Editorial. Escola Moderna: Revista do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, n. 18, 5.<sup>a</sup> Série, p.3-4. 2003.
- NIZA, S. *Movimento da Escola Moderna – A educação vista como uma estrutura democrática participada. A Página da Educação*, Porto: Profedições, n. 142, p. 22-23, ano XIV. 2005.
- OLIVEIRA, C. *Prefácio – A Questão Curricular: um convite à leitura. In: BIANCHI, José João Pinhanços de. A Educação e o Tempo: três ensaios sobre a história do currículo escolar*. Piracicaba: UNIMEP, 2001.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Os modelos pedagógicos para a educação de infância e o desafio da diversidade pedagógica. Livro de Actas do 7.º Encontro Nacional da APEI*, Lisboa: APEI, p. 107-120. 2001.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada. Escola Moderna: Revista do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, n.18, 5.<sup>a</sup> Série, p. 5-9, 2003.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. 3 ed. (actualizada). Porto: Porto, 2007.
- SERRA, C. M. A. M. *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto, 2004.
- SILVA, M. I. R. L. da. Para nos começarmos a entender. *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa: APEI, n. 12, p. 5-7. 1989.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis Anos. In: SIRAJ-BLATCHFORD, Iram (Org.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto, 2004. p. 9-20.
- SPODEK, B.; BROWN, P. C. Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto, 1996. p. 13-50.
- SPODEK, B.; SARACHO, O. N. *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed. 1998.
- VASCONCELOS, T. Modelos Pedagógicos em Educação Pré-Escolar: que pensam os Educadores? *Aprender: Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, Portalegre: Escola Superior de Educação de Porto Alegre, n. 11. p. 38-44. 1990.

✉ Ider Alexandre Flores Varela, Carlos Alberto Magalhães Gomes Mota

### **Talking about models in education: aiming at clarifying concepts**

**Abstract:** This article of analysis aims at clarifying the concepts of *method* and *model* – as used in Education/Pedagogy –, by demonstrating that, according to many researchers, the concepts of pedagogical and curricular models are synonyms (such as the concepts of educative, teaching, work models). Our view is based on several authors and on the relationships that can be established between theoretical studies and teaching practices carried out in schools.

**Keywords:** Method – Pedagogical Model – Curricular Model