

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL: BEM-ESTAR E ENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FERRE LAEVERS

TRADUÇÃO: Tina Marie Stutzman

RESUMO

O modelo da educação experiencial é o resultado de um projeto inspirado na abordagem rogeriana. Seu principal foco é a perspectiva da criança, buscando identificar os tipos de experiência que o ambiente de aprendizagem oferece e como essas experiências podem ser otimizadas. Uma das principais contribuições desse modelo está na identificação de dois indicadores-chave de qualidade, bem-estar e envolvimento, que oferecem uma medida reveladora do poder do processo e esclarecem como as crianças avançam. Como consequência, o conhecimento sobre o contexto educacional apresenta uma série de princípios e práticas que podem ser vistos como um caminho para aumentar os níveis de bem-estar e envolvimento das crianças. Esse modelo vai além da relação processo e contexto, articulando os resultados do processo educativo. Aqui, inspirados por Piaget, o conceito de aprendizagem significativa foi desenvolvido em conexão com uma visão holística sobre resultados e competências.

* Do original em inglês "Making care and education more effective through wellbeing and involvement. The basics of experiential education".

PALAVRAS-CHAVE EDUCAÇÃO INFANTIL • EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL • EDUCADORES • QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.

RESUMEN

El modelo de la educación experiencial es el resultado de un proyecto inspirado en el abordaje rogeriano. Su principal foco es la perspectiva del niño, buscando identificar los tipos de experiencia que el ambiente de aprendizaje ofrece y cómo es posible optimizar tales experiencias. Una de las principales contribuciones de este modelo reside en la identificación de dos indicadores clave de calidad, bienestar e involucramiento, que ofrecen una medida reveladora del poder del proceso y aclaran cómo avanzan los niños. Por consiguiente, el conocimiento sobre el contexto educacional presenta una serie de principios y prácticas que se pueden considerar como un camino para aumentar los niveles de bienestar e implicación infantil. Este modelo va más allá de la relación proceso y contexto, articulando los resultados del proceso educativo. Aquí, inspirados en Piaget, el concepto de aprendizaje significativo se desarrolló conectándose con una visión holística sobre resultados y competencias

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN INFANTIL • EDUCACIÓN EXPERIENCIAL • EDUCADORES • CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

ABSTRACT

The model of experiential education is the result of a project inspired by the Rogerian approach. The main focus is the perspective of the child, attempting to identify the types of experiences that the learning environment offers and how these experiences may be optimized. One of the main contributions of this model is the identification of two key indicators of quality: well-being and involvement. These offer a revealing measure of the power of the process and clarification of how children progress. As a consequence, knowledge about the educational context presents a series of principles and practices that may be seen as a way to increase the levels of well-being and involvement of children. This model goes beyond the process and context relationship, articulating the results of the educational process. Here, inspired by Piaget, the concept of meaningful learning was developed in connection with a holistic vision of results and competencies.

KEYWORDS EARLY CHILDHOOD EDUCATION • EXPERIENTIAL EDUCATION • EDUCATORS • EDUCATIONAL QUALITY.

INTRODUÇÃO

A ORIGEM DO MODELO DE EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL DE LEUVEN

Em maio de 1976, doze professores de pré-escola de Flandres na Bélgica, auxiliados por dois consultores educacionais, iniciaram uma série de sessões cuja intenção era refletir de maneira crítica sobre suas práticas. Sua abordagem era inspirada no trabalho de Carl Rogers e intitulada “experencial”: a intenção era descrever detalhadamente e passo a passo o que significava para a criança vivenciar e fazer parte de um grupo no contexto educacional. Essa metódica observação e a “reconstrução” das experiências das crianças revelaram uma série de condições inadequadas. Muitas oportunidades eram perdidas para promoção do desenvolvimento das crianças. Durante as dezenas de sessões seguintes, o grupo refletiu sobre suas experiências e discutiu possíveis soluções para os problemas que encontraram, buscando resolvê-los ao longo do trabalho com as crianças. Gradativamente, começaram a perceber o quanto se estavam afastando das práticas vigentes. Um novo

modelo educacional para a pré-escola começava a tomar forma: a educação experiencial (EXE).

A EXE oferece um modelo conceitual que provou ser útil para além da educação infantil e em qualquer ambiente onde a aprendizagem e o desenvolvimento profissional aconteçam, como em escolas de ensino fundamental, médio e superior, na educação especial e em instituições que oferecem cursos de formação de professores.

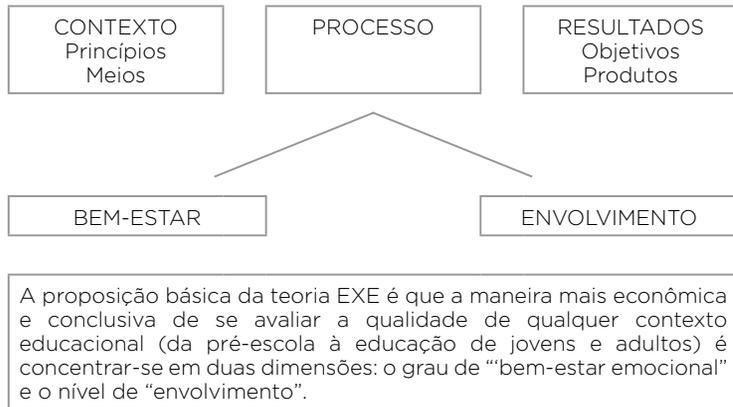
EM BUSCA DA QUALIDADE

O que constitui “qualidade” no cuidado e na educação? Do ponto de vista dos pais, do orientador, do diretor da escola, do coordenador pedagógico, a questão é geralmente respondida expressando expectativas em relação ao contexto educacional e às ações dos professores: a infraestrutura e o equipamento, o conteúdo das atividades, os métodos de ensino, como o adulto interage com a criança etc. Do ponto de vista da política pública, a expectativa está nos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos. Mediante avaliações regulares, o sistema de cuidado e educação, de certa forma, é “impelido” a obter melhores resultados. Em meio a tudo isso, encontra-se o professor. Vivendo e trabalhando com as crianças. Querendo sempre o melhor para elas. Ele tende a aceitar as orientações para a prática e o fato de que a educação deve ser efetiva. Porém, como combinar todos esses fatores e atingir os dois extremos – contexto e resultado – ao mesmo tempo?

FOCO NO PROCESSO

Uma das mais importantes contribuições da educação experiencial responde exatamente essa questão, identificando indicadores de qualidade situados precisamente no meio do caminho entre as duas abordagens de qualidade. Aponta para o elo que falta: o conceito que nos ajuda a perceber que o que estamos fazendo aqui e agora (o contexto) nos está levando a algum lugar (o resultado).

FIGURA 1 - Esquema: contexto, processo resultados



Fonte: Elaboração do autor.

Essa é uma afirmação audaciosa que precisa apoiar-se em conceitos, práticas e evidências.

A afirmação indica que, quando desejamos saber como cada criança se está saindo em determinado contexto, primeiro temos de explorar o grau em que a criança se sente à vontade, age de forma espontânea, demonstra vitalidade e autoconfiança. Esses sinais indicam que o *bem-estar* das crianças e suas necessidades físicas de carinho e afeto, de segurança e clareza, de reconhecimento social, de se sentirem competentes e de terem um significado na vida e valores morais estão satisfeitos.

O segundo critério – *envolvimento* – está ligado ao processo de desenvolvimento e incita o adulto a construir um ambiente desafiador que favoreça a concentração, a motivação intrínseca e a intensidade mental ao desenvolver atividades.

Escolas de educação infantil devem ter êxito em ambas as tarefas: apenas dar atenção ao bem-estar emocional e ter um clima positivo não basta, por outro lado, a promoção do envolvimento só terá impacto nas crianças se se sentirem à vontade, podendo expressar suas emoções.

O PROCESSO: BEM-ESTAR E ENVOLVIMENTO

BEM-ESTAR COMO PRINCÍPIO-CHAVE

Observar o bem-estar das crianças tem um propósito. O bem-estar indica que uma criança está bem emocionalmente. Quando podemos observar esse estado de espírito em diversas situações, podemos deduzir que a pessoa está em harmonia com seu meio. O que também indica que a pessoa dispõe da competência e das atitudes necessárias para lidar com seu ambiente de forma positiva e, em decorrência disso, suas necessidades básicas são atendidas.

QUADRO 1 - Definição de bem-estar

BEM-ESTAR

Crianças em situação de bem-estar se sentem como “peixes na água”. A sensação predominante em suas vidas é o prazer: elas se divertem, apreciam a companhia de outras crianças e se sentem bem em seu meio.

- Irradiam vitalidade, relaxamento e paz interior.
- Mantêm uma atitude aberta e receptiva em relação ao ambiente.
- São espontâneas e se sentem confortáveis em todo tipo de situação, sendo realmente elas mesmas.

Uma situação de bem-estar ocorre mais facilmente quando a criança tem autoconfiança, autoestima, assertividade, resiliência e fica bem em contato com seus próprios sentimentos.

Fonte: Laevers, Moons e Declercq (2012).

Um nível baixo de bem-estar é motivo de preocupação. Significa que uma criança em sua situação presente não está sendo capaz de satisfazer suas necessidades básicas. O não atendimento a uma ou mais necessidades básicas não implica necessariamente que a criança tenha um problema socioemocional, apesar de que um problema do gênero pode ser causado por uma situação como essa. Quando uma criança não é mais capaz de suportar um estado de angústia que ocorre juntamente com uma frustração contínua, o mais provável é que a criança bloqueie essa experiência dolorosa e a necessidade a ela vinculada. É assim que uma criança se torna alienada de seus próprios sentimentos e sua autoconfiança é prejudicada. Sinais da falta de bem-estar devem ser levados a sério. Esses sinais indicam que o desenvolvimento social e emocional da criança está em risco.

Fomentar o bem-estar das crianças nada tem a ver com “mimar” as crianças, ceder à vontade delas ou agir com permissividade. A criança desempenha um papel ativo na satisfação de suas necessidades básicas. Nosso papel é oferecer o apoio emocional necessário e as condições para que a criança aprenda a interagir de forma bem-sucedida com seu ambiente, com as pessoas, os lugares e objetos, e, ao fazê-lo, fortaleça seu desenvolvimento social e emocional.

Com o “bem-estar” como guia, trazemos a criança de volta ao caminho em direção às experiências positivas. Essas experiências do verdadeiro “bem-estar” não enfraquecem a pessoa; na verdade a tornam mais forte. Elas intensificam a relação da pessoa consigo mesma e a empodera. Dessa forma, devemos investir no bem-estar, favorecendo a criança de hoje e auxiliando o adulto de amanhã.

ENVOLVIMENTO COMO PRINCÍPIO-CHAVE

O conceito de envolvimento refere-se a uma dimensão da atividade humana. O envolvimento não está ligado a tipos específicos de comportamento nem a níveis específicos de desenvolvimento. Um bebê em seu berço, brincado com a própria voz; ou um adulto, tentando formular uma definição; ou ainda uma criança portadora de deficiência (mental); ou um estudante com altas habilidades demonstram níveis de envolvimento. Csikszentmihayli (1979) fala do “estado de fluxo” como uma condição que todos reconhecem, um estado de entusiasmo ou “fluxo”.

QUADRO 2 - Definição de Envolvimento

Envolvimento é o que observamos quando as crianças estão intensamente engajadas em uma atividade.

As características do envolvimento são:

- extrema concentração, sem interrupções, ficando a criança totalmente absorvida, sem noção de tempo;
- alto nível de motivação, interesse, fascinação e perseverança;
- atividade mental intensa, sensações vívidas e um senso de significação que toma forma;
- profunda satisfação ao atingir o objetivo inicial;
- trabalhar no limite das próprias capacidades, como na “zona de desenvolvimento proximal” (Vygotski).

Com todas essas características, consideramos que o envolvimento seja um dos indicadores mais diretos e confiáveis de aprendizagem significativa.

Fonte: Elaboração do autor.

Uma das características predominantes desse estado é a concentração. Uma pessoa envolvida foca sua atenção até seu limite máximo. O envolvimento acompanha uma forte motivação, fascinação e implicação total: não há distância entre a pessoa e a atividade; não há preocupação com os possíveis benefícios da atividade. Dessa forma, a percepção do tempo é distorcida (o tempo passa rapidamente). Além disso, há uma abertura para estímulos (relevantes). Porém o que torna o envolvimento particularmente valioso é que ele combina com uma atividade mental específica: as funções perceptiva e cognitiva mantêm uma intensidade que não se percebe em outros tipos de atividades. O significado das palavras e das ideias são sentidos com mais força e profundidade. Análises complementares revelam um sentimento manifesto de satisfação e uma corrente de energia positiva sentida pelo corpo. As pessoas buscam ativamente o envolvimento. As crianças o encontram, na maior parte do tempo, em suas brincadeiras.

Naturalmente, poderíamos descrever uma variedade de situações em que podemos falar de satisfação combinada com experiências intensas, porém nem todas coincidiriam com nosso conceito de envolvimento. Envolvimento não é um estado de entusiasmo facilmente atingido por qualquer entretenimento. O ponto crucial é que a satisfação é proveniente de um mecanismo interno de exploração: da necessidade de se compreender melhor a realidade, do interesse

intrínseco no modo como as coisas e as pessoas são, da necessidade de experimentar e descobrir. Apenas quando temos êxito em ativar esse mecanismo conseguimos atingir o tipo de envolvimento intrínseco, e não apenas um envolvimento do tipo emocional ou funcional.

E ainda o envolvimento apenas ocorre na pequena área em que a atividade coincide com as capacidades da pessoa, isto é, na “zona do desenvolvimento proximal”.

Para concluir: envolvimento significa que há atividade mental intensa, que a pessoa está agindo no limite de suas capacidades, com um fluxo de energia que provém de fontes intrínsecas. Não é possível imaginar qualquer condição mais favorável ao desenvolvimento. Para que se obtenham aprendizagens significativas, há que se ter envolvimento.

AVALIANDO BEM-ESTAR E ENVOLVIMENTO

Bem-estar e envolvimento podem parecer conceitos subjetivos, mas é perfeitamente possível avaliar seus níveis em crianças e adultos. Uma escala foi desenvolvida para ambos os indicadores, e pode ser baixada *on line* gratuitamente como parte de um instrumento de autoavaliação das instituições (Self-Evaluation Instrument for the Care Sector – SiC). A ferramenta utilizada para medir o envolvimento é baseada na escala Leuven de envolvimento (Leuven Involvement Scale – LIS) que pode ser aplicada em grupos de bebês, crianças, adolescentes ou adultos. A ferramenta é constituída por uma escala de cinco pontos:

Nível 1: sem atividade. A criança está mentalmente ausente. Se qualquer ação for observada, será meramente uma repetição estereotipada dos movimentos mais elementares.

Nível 2: a criança desenvolve ações com diversas interrupções.

Nível 3: a criança desenvolve atividade, mas sem envolvimento.

Apesar de a criança estar participando de uma atividade (por exemplo, ouvindo uma estória; brincando com argila, massinha ou areia; interagindo com outras pessoas; escrevendo; lendo; terminando uma tarefa qualquer; etc.),

ela não demonstra concentração, motivação ou prazer na atividade. Em muitos casos, a criança está apenas presente nas atividades de rotina.

Nível 4: a criança apresenta momentos de atividade mental intensa.

Nível 5: a criança apresenta atividade intensa contínua. Há engajamento total expresso pela concentração e absorção absoluta pela atividade. Qualquer perturbação ou interrupção seria encarada como um frustrante rompimento de um processo que estava sendo executado suavemente.

A essência do processo de pontuação está na empatia, pela qual o observador se sensibiliza ao observar a experiência da criança. Com isso, ele obtém informações para chegar a conclusões relativas à atividade mental da criança e à intensidade de sua experiência. Apesar das habilidades de observação exigidas, a confiabilidade da pontuação entre observadores em diversos estudos é de 0,90 ou mais na escala LIS-YC (The Leuven Involvement Scale for Young Children) para crianças.

ORGANIZAÇÃO DE UM AMBIENTE ADEQUADO PARA APRENDIZAGEM

AUMENTANDO OS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E ENVOLVIMENTO

Os conceitos de bem-estar e envolvimento não são apenas úteis para fins de pesquisa, mas também para profissionais que desejem melhorar a qualidade de seu trabalho. Estudos de intervenção conduzidos nas cidades de Kent e Milton Keynes, no Reino Unido, demonstraram que os níveis de bem-estar e envolvimento podem ser elevados significativamente em menos de um ano, mesmo em ambientes situados em áreas carentes. A chave está em auxiliar os profissionais a observar os níveis de bem-estar e envolvimento e a identificar intervenções passíveis de elevar esses níveis. Contando com a experiência de profissionais/professores, um grupo de especialistas se reuniu e sistematizou *Os Dez Pontos de Ação*, um inventário de dez tipos de iniciativas que favorecem o bem-estar e o envolvimento (LAEVERS; HEYLEN, 2003).

QUADRO 3 - Os dez pontos de ação

1. Reorganizar a sala de aula em cantos ou áreas mais atraentes.
2. Verificar os materiais que estão nesses cantos ou áreas e substituí-los, caso necessário, por outros mais adequados.
3. Introduzir novos materiais e atividades não convencionais.
4. Observar as crianças, descobrir seus interesses e atividades que atendam a estas orientações.
5. Dar apoio às atividades em andamento, estimulando iniciativas e enriquecendo as intervenções.
6. Ampliar as possibilidades de livre iniciativa e apoiá-las com regras e acordos pertinentes.
7. Explorar o relacionamento com cada criança e entre elas, tentando aprimorá-los.
8. Introduzir atividades que ajudem as crianças a explorar as relações, sentimentos e valores.
9. Identificar crianças com problemas emocionais e formular intervenções sustentáveis.
10. Identificar crianças com necessidades específicas e planejar intervenções que as estimulem a se envolver em atividades nas quais encontram mais dificuldade.

Fonte: Laevers e Heylen (2003).

Os pontos de ação cobrem uma ampla gama de intervenções. Nos pontos de ação 1, 2 e 3, *a organização do espaço e a provisão de materiais e atividades interessantes* estão em pauta. No ponto de ação 4, o professor é convidado a observar cuidadosamente como as crianças interagem com todas as pessoas que encontram em seu (rico) ambiente, de forma a *identificar interesses* que possam ser atendidos com uma oferta de atividades mais adequada. É nesse cenário que os projetos se desenvolvem, tomando forma gradualmente a partir do que as crianças indicam como pontos de interesse em suas ações anteriores.

A organização de um ambiente rico não se completa apenas com a provisão de ampla variedade de materiais e atividades potencialmente interessantes. Um elemento decisivo para a ocorrência de envolvimento é a forma como o adulto apoia as atividades em andamento com *intervenções estimulantes* (ponto de ação 5).

Observar as crianças e como elas se envolvem nas atividades exige um formato aberto de organização do ambiente que estimula as crianças a *tomar a iniciativa* (ponto de ação 6). É por isso que nos contextos da EXE as crianças são livres para escolher entre uma ampla gama de atividades (até mais de 65% do tempo disponível). Esse ponto inclui a definição

de regras que garantem o uso da sala com liberdade de escolha para cada criança (não apenas para as mais bem adaptadas ou as mais assertivas). É necessário algum tempo até se atingir esse ponto com um grupo de crianças. Os esforços, porém, para se implementar esse formato aberto são recompensados. A pesquisa indica que – diante de uma riqueza da oferta –, quanto mais as crianças puderem escolher suas atividades, mais altos serão os níveis de envolvimento.

No ponto de ação 7, o campo das *relações sociais* é abordado. O adulto não apenas explora as relações entre as crianças, mas também procura estar ciente de como ele próprio é visto pelas crianças. As diretrizes nessa área abrangem qualidades já definidas por Carl Rogers (empatia e autenticidade). Em nível de grupo, dá-se atenção explícita à criação de oportunidades de compartilhar experiências e gerar um clima positivo.

No ponto de ação 8, são desenvolvidas atividades que dão apoio à *exploração de sentimentos, ideias e valores*. Trata-se, em parte, do desenvolvimento de competência social.

Uma das fontes que respaldam esse ponto de ação é a *Box Full of Feelings* (Caixa cheia de emoções). A série de atividades abertas ligada a esse conjunto ajuda as crianças a discernir entre quatro sentimentos básicos – felicidade, medo, raiva e tristeza – e a desenvolver a inteligência emocional e a capacidade de assumir papéis. O efeito foi relatado por Smith (2002) – com base em sua tese de doutorado pela Faculdade de Educação de Worcester – em um programa do canal inglês BBC para especialistas: “Utilizamos o *Box Full of Feelings* por apenas sete semanas. Já notamos uma grande e significativa diferença. [...] podemos perceber o sentimento geral de proteção, conscientização, amizade e empatia nas crianças, que não existia antes”.

Os pontos de ação 1 a 8 apresentam uma característica geral: formar a base para a proposta EXE. Os outros dois pontos de ação chamam a atenção para as crianças que precisam de cuidados especiais por não terem atingido os níveis esperados de bem-estar e envolvimento. No primeiro deles (ponto de ação 9) temos de lidar com *problemas comportamentais e emocionais*. O último ponto de ação (ponto de ação 10)

é sobre crianças com *necessidades especiais de desenvolvimento*. Definimos essas crianças como aquelas que deixam de participar em uma atividade cuja qualidade de “envolvimento” ocorre em uma ou mais áreas de competência. Isso quer dizer que seu desenvolvimento está ameaçado e que há grandes chances de essas crianças não atingirem seu potencial pleno.

O ESTILO EXPERIENCIAL DO ADULTO

As intervenções do professor podem variar consideravelmente, conforme a natureza das atividades ou as reações e iniciativas das crianças. No entanto, podemos discernir padrões individuais na forma como os adultos intervêm numa variedade de situações. A noção de “estilo” é utilizada para englobar esse padrão.

O “Instrumento de Observação do Estilo Adulto” (Adult Style Observation Schedule – ASOS) se desenvolve em três dimensões: estímulo, sensibilidade e autonomia (LAEVERS; HEYLEN, 2003).

Intervenções estimulantes são iniciativas que envolvem uma cadeia de ações com crianças e que diferenciam entre alto e baixo nível de envolvimento. Por exemplo: sugerir atividades a crianças que estão perambulando à toa, oferecer materiais que se encaixam na atividade em andamento, convidar as crianças a se comunicarem, confrontá-las com questões que estimulem o raciocínio e dar a elas informações que possam capturar sua atenção. *A Sensibilidade* é identificada em respostas que revelam uma compreensão empática das necessidades básicas da criança, tais como, as necessidades de segurança, de afeto, de atenção, de afirmação, de clareza e de apoio emocional. *Dar autonomia* não é percebida apenas na forma como a sala foi organizada, mas também deve ser introduzida no nível das intervenções, o que significa respeitar o senso de iniciativa da criança, reconhecendo seus interesses, dando a ela espaço para experimentar, deixando-a decidir sobre a maneira como uma atividade se realizará e quando o produto será finalizado, implicá-la no contexto de regras e solução de conflitos.

Ao observarmos a maneira como os adultos interagem com as crianças, percebemos o quanto essas dimensões são poderosas. Com o intuito de obter altos níveis de bem-estar e envolvimento, o adulto é mais importante do que outras dimensões do contexto, tais como o espaço, o material e as atividades oferecidas.

ELEMENTOS DE UM AMBIENTE ADEQUADO PARA APRENDIZAGEM

Os Dez Pontos de Ação refletem aquilo que consideramos “boa prática”. Em um simpósio organizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) em Estocolmo, em 2003 (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2004) foram discutidos quatro modelos de boas práticas no campo da educação infantil. Os modelos selecionados foram: HighScope (EUA), Reggio Emilia (Itália), Te Whāriki (Nova Zelândia) e Educação Experiencial (Bélgica). Todos foram considerados inspiração para especialistas no mundo inteiro. A tarefa que temos nas mãos agora é a de identificar as características comuns nessas abordagens. Apontamos abaixo seis características que poderiam ser consideradas pedras fundamentais de qualquer modelo educacional do futuro.

1. Respeito pela criança

A declaração universal dos direitos das crianças fez com que esse primeiro princípio assumisse a posição mais importante no cenário da educação infantil. Como princípio, parece ser bastante óbvio. Nesse campo em especial, os profissionais da educação infantil se sentiriam confiantes por estarem lidando com a criança de forma respeitosa. No entanto, quando observamos mais de perto, percebemos que esse respeito à criança vai além de ser “gentil” com elas. Em todos os momentos da história em que direitos são concedidos a determinado grupo de pessoas, observa-se um esforço profundo e uma mudança expressiva na visão vigente de mundo. Veja-se, por exemplo, o movimento feminista. Qualquer um fica abismado ao notar que, até meados do século passado, as mulheres não tinham sequer o direito de votar.

Se nos aprofundarmos no tema, descobriremos que esse tipo de evolução decorre de mudanças no nível das “imagens”. Os homens não permitiam às mulheres que votassem porque as viam como “incapazes” para tomar decisões que consideravam de ordem “superior” – como, por exemplo, no campo político. Para termos uma visão completa da situação, devemos reconhecer que as próprias mulheres (a maioria delas) compartilhavam essa ideia – mantendo-as em posição de subordinação. O movimento pelos direitos das mulheres, assim como o movimento pela abolição da escravatura, o *Apartheid* e a segregação dos negros, não foram uma caminhada amena. Conceder direitos a pessoas é um processo doloroso. Sempre há alguns que perderão poder, controle ou alguma coisa; certamente, para ganhar algo em troca, que não fica claro no início do processo: uma sociedade mais harmoniosa e justa.

E quanto à nova classe de pessoas em nossa sociedade que recentemente adquiriu seus direitos de forma oficial e universal: as crianças? Esse processo certamente será penoso nos países em que as crianças são exploradas como mão de obra. Porém, o que acontece com a parcela mais abastada de nosso mundo? Estamos preparados para essas mudanças? Na verdade, apenas começamos a perceber as consequências de respeitar os direitos das crianças. O que está em jogo é a imagem que temos das crianças e como elas se veem a si próprias. A emancipação das crianças implica as vemos como iguais e competentes o suficiente para fazerem parte do processo de tomada de decisões. Elas têm uma visão bastante sofisticada, e são promotoras ativas de seu próprio desenvolvimento. Uma pesquisa qualitativa com bebês e crianças pequenas (TREVARTHEN, 2011) nos alerta do que essas pessoas tão jovens são capazes e de como as subestimamos. Levar as crianças a sério significa que temos de abordá-las como parceiras. Respeitar as crianças genuinamente terá um impacto nas relações que construímos com elas em termos de cuidado e educação. Significa que há um limite até o qual podemos forçá-las a agir. A observação de um ambiente de pré-escola demonstra esse ponto de vista:

Jennifer: “Não consigo desenhar isso!”
Professor: “Sim, qualquer um consegue.”
Jennifer: “Não, eu só consigo fazer o cachecol!”
Professor: “Não, as luvas também são fáceis.”
Jennifer: “Não, só o cachecol.”
Professor: “Vamos lá, faça um esforço. As outras crianças conseguem, por que você não consegue?”

Acredito que algumas pessoas acharão as intervenções e a persistência do adulto justificáveis: a professora não sabe exatamente do que a criança precisa para seu desenvolvimento? Porém, até que ponto podemos seguir com isso? Jennifer tem quatro anos de idade. Ela não é uma empregada ou prestadora de serviços. Ela apenas deixa claro que as luvas são muito difíceis para desenhar e se oferece para desenhar o cachecol. Ela sequer protesta contra a atividade, e não pede para ir brincar no pátio ou fazer outra coisa. Em que tipo de relação estamos inserindo essa criança e com que propósito? É plausível pensar que não desenhar as luvas será nocivo ao desenvolvimento dessa criança? Em vez de uma conversa limitada desse tipo, o adulto poderia começar aceitando a percepção da criança: “Sim, imagino que o cachecol seja mais fácil de desenhar”. “Continue fazendo o cachecol, se achar que a luva é muito difícil”. “Porém, se você quiser desenhar a luva, estarei aqui para lhe ajudar. Conheço um jeito fácil de fazer as luvas”. Qual é diferença dessa reação em termos de respeito? Qual é a diferença em termos de desenvolvimento de um relacionamento recíproco e vinculador?

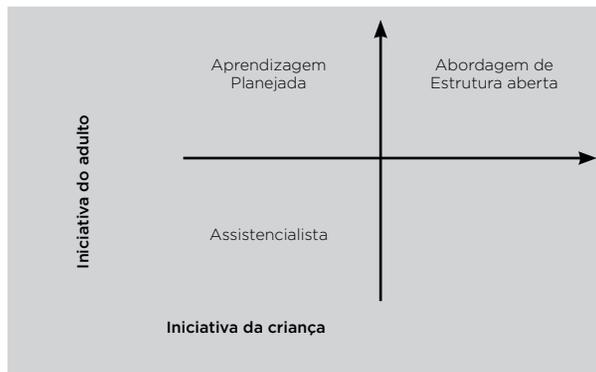
Para concluir: respeitar os direitos das crianças não é uma mera formalidade. Provavelmente, estamos apenas começando a perceber as consequências, não apenas para nós mesmos, mas também para as crianças. Isso porque a construção de uma “nova” imagem da criança passa por um processo cíclico. Será nossa função ajudá-las a desenvolver o autoconceito e a autoestima compatíveis com os direitos que lhes foram concedidos.

2. Uma abordagem de “estrutura aberta”

Durante a década de 1970 e o movimento emancipatório,

a abordagem não diretiva incentivou uma série de experimentos e debates. É óbvio que esse princípio não sobreviveria em sua forma mais radical. Porém, há um consenso cada vez maior sobre a importância da “liberdade” ou do espaço para a livre iniciativa na educação. Uma das primeiras abordagens do tema foi descrita no modelo High Scope, já na década de 1960. No livro *Young Children in Action* (HOHMAN; BANET; WEIKART, 1979), o projeto se posicionou entre as abordagens “abertas”, caracterizadas pelo alto nível de iniciativa tanto de adultos quanto de crianças.

FIGURA 2 - Iniciativas de professores e de crianças no currículo da educação infantil



Fonte: Hohmann, Banet e Weikart (1979).

Trata-se de um princípio que coincide com a visão da educação como expressa pelo “construtivismo social” (DE CORTE, 1996). O modelo educacional do futuro levará as crianças a sério e as enxergará como parceiras, coconstrutoras ativas e promotoras da própria aprendizagem. Isso requer uma forma de organização em que haja espaço para a iniciativa. No modelo High/Scope, esse princípio se concretiza de forma genial: um conjunto de experiências-chave fornece ao adulto a estrutura para identificar oportunidades para apoiar o desenvolvimento das crianças; o conjunto expressa os tipos de experiências que as crianças precisam desenvolver, desde que sejam criadas as condições ideais para que elas sejam atraídas por essas experiências e possam escolhê-las livremente. As crianças são convidadas a dizerem

quais são suas intenções e a refletir sobre suas experiências. Podemos destacar o mesmo princípio basicamente em outros modelos de educação infantil. Na verdade, podemos notar que em nenhum dos modelos, as crianças são “programadas por” adultos, porém crianças e adultos planejam juntos. O que a criança insere no contexto é a base do planejamento do adulto. Esse planejamento dará subsídio para as próximas ações das crianças. Não podemos dizer quem está no controle em relação ao outro. É aqui que podemos falar de “currículo emergente”: o currículo se desenvolve por meio de um processo cíclico.

É claro que, nessa abordagem, estamos longe de uma situação de *laissez faire*. O papel do adulto ainda é imenso, e de qualquer modo mais complexo do em um modelo autoritário. O processo começa pela aproximação das crianças, sensibilizando-se com elas, escutando-as ativamente, observando para compreender como o ambiente é percebido por elas e como as influencia. Isso significa perguntar-se constantemente sobre a organização do dia, dos materiais e das atividades oferecidas, dos estímulos e de respostas acolhedoras. Todo esse processo pode melhorar a qualidade de vidas das crianças e apoiar seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, o adulto se engaja em uma experiência compartilhada de aprendizagem compartilhada e exploração e investigação do mundo.

3. Um ambiente rico

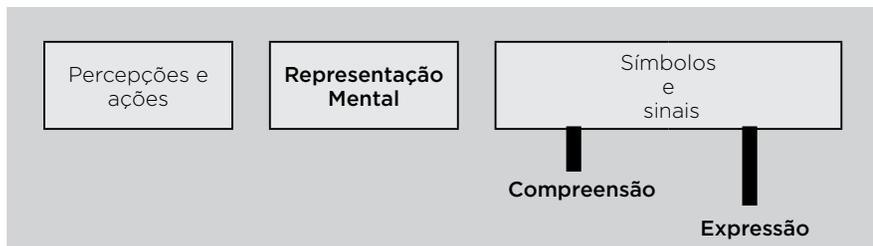
Uma abordagem de estrutura aberta não faz sentido se não houver um ambiente em que iniciativas possam ser tomadas, um contexto que desafie a criança e ofereça uma gama de oportunidades para ela ser ativa, explorando e criando. A riqueza dos ambientes pode ser testada de duas maneiras. A diversidade é um primeiro exemplo disso. Quão amplas são as possibilidades das experiências? Todas as possibilidades são consideradas? Nas atividades da criança é possível garantir que todas as áreas de desenvolvimento são estimuladas? O segundo exemplo nos traz o conceito de “profundidade”. O que há para ser descoberto? As atividades oferecidas são ricas o suficiente para estimular todos os níveis de desenvolvimento

do grupo de crianças? O contexto de sala de atividades é complexo o suficiente ou o adulto conduz exageradamente, não permitindo que as crianças se engajem em descobertas e aventuras no seu cotidiano na escola?

4. Processo de representação

A capacidade de representar mentalmente a realidade é a chave para nossa compreensão do desenvolvimento cognitivo. Aprendemos isso com Piaget. As crianças no estágio anterior àquele que inclui a permanência do objeto não têm essa capacidade. Um objeto que acabaram de pegar em suas mãos e com o qual brincaram um pouco deixa de existir assim que sai de seu campo de visão. A bola que tinha sua total atenção há pouco, não é mais procurada depois que cair atrás da criança. Parece que, para essas crianças, a realidade existe apenas na percepção real imediata.

FIGURA 3 - Conceito de representação



Fonte: Elaboração do autor.

O objetivo da educação recai, em essência, sobre o desenvolvimento da capacidade de representar, de trazer de volta realidades/eventos, porém em nível mental. Isso quer dizer, por exemplo, ser capaz de sentir o gosto de uma manga sem ter uma nas mãos, lembrar-se do aroma da fruta de forma tão vívida que possa até exceder a experiência com a fruta de verdade. A representação mental é o que Aebli (1963) chamou de “die geistige Kraft”, o poder da mente, a faculdade de criar uma sensação, a percepção de significados que vão desde a experiência física até a representação das construções e dos conceitos mais abstratos, como a “criatividade”, a “inteligência”, a “sinergia”, o “construtivismo”.

Ao desenvolver essa capacidade, a experiência “original” não é o único fator essencial. Na verdade, é o ato da representação (externa) que compõe um meio poderoso de moldar a mente. O que acontece quando alguém pinta, desenha, interpreta, molda, evoca com sons e movimentos, descreve ou se expressa em palavras, é mais do que transferir o que está dentro para fora, mais do que apenas utilizar símbolos e sinais para compartilhar o que alguém tem em sua mente. Aprendemos com Gendlin (1964) que o ato de representação externa é, por natureza, uma “interação”: as sensações, os significados, assumem sua “forma” completa (na mente de uma pessoa) quando os símbolos e sinais são utilizados. “É óbvio, eu sabia o que queria escrever agora”. Porém, apenas no processo da redação eu posso obter a experiência completa da mensagem que pretendo transmitir. A criança que se empenha em um papel de mãe ou pai, bombeiro ou lojista, graças aos gestos e sons, obtém a experiência completa da realidade que, de uma forma ou de outra, a impressionou. O ato da expressão é ao mesmo tempo um ato de impressão.

Essa interpretação nos ajuda a entender por que a abordagem de Reggio Emilia é tão poderosa. Todas as possibilidades de expressão são utilizadas para articular as experiências que poderão levar a novas aprendizagens. As “cem linguagens” oferecem as maravilhosas e indispensáveis ferramentas para “finalizar” ou potencializar aprendizagens que, de outra forma, permaneceriam inarticuladas e não compartilhadas. Esse processo de expressão, contudo, transcende o conteúdo específico que foi expresso. Nesse contexto, observa-se que as habilidades cognitivas se desenvolvem de maneira a refinar cada vez mais as suas percepções sobre o entorno. Nossa consciência, como “portadora”, se fortalece; o intervalo do que pode ser mentalmente “representado” se expande.

Cabe a nós agora buscar meios de utilizar esse poderoso ciclo de impressão-expressão, esse fluxo orgânico de energia, dando às crianças oportunidades de agirem e passarem por experiências significativas, por um lado, e, por outro, de dar a elas as diversas ferramentas que a cultura nos oferece para articular essas impressões no ato da expressão.

5. Comunicação, interação, diálogo

A expressão também pode ser uma atividade solitária. Ao promovermos a comunicação, a interação e o diálogo, entramos na dimensão social da educação. O compartilhamento de impressões por meio da arte ou da comunicação na roda de conversa e de diversas maneiras informais faz parte de todos os modelos que são mencionados neste artigo, e será certamente endossado pelo ponto de vista construtivista social: o significado é moldado pela comunicação. Aprender é, portanto, uma atividade conjunta, um ato de colaboração. Mesmo a pesquisa mais tradicional de “escolas efetivas” demonstrou o quanto são importantes um bom clima no grupo e uma comunicação aberta para se obterem melhores resultados. Além de tudo isso, há um crescente consenso quanto ao fato de que trabalhar com grupos homogêneos não é, de forma alguma, eficaz. A comunicação é mais frutífera quando há diversidade e as pessoas podem complementar, desafiar, questionar, surpreender, entusiasmar e dar poder umas às outras.

Porém, há mais fatores envolvidos além dos aspectos cognitivos. O diálogo não é apenas uma maneira de formar ideias e aprofundar a compreensão. Ele conecta, vincula, cria um sentimento de união, de pertença. Nessa atmosfera, todas as pessoas são capazes de se articular, as diferenças se tornam mais visíveis, e a diversidade não é encarada como uma ameaça, e sim como uma riqueza, uma condição de se aprender mais sobre si mesmo e desenvolver a própria identidade.

6. Observação

O monitoramento e a avaliação são partes integrantes dos modelos aqui mencionados. São vistos como atividades indispensáveis na garantia da qualidade. Entretanto, a forma de se operar esses modelos para atender a essa função difere das abordagens mais tradicionais. Para a coleta de “dados”, investe-se muito na observação de crianças em situações reais de suas vidas e das condições que o ambiente oferece. Na verdade, um contexto em constante mudança é o foco. Como as crianças se relacionam com ele, o caminho que tomam no decorrer do dia e as escolhas que fazem, o tipo de

pergunta que fazem, os interesses que demonstram, as iniciativas que tomam e as interações nas quais se envolvem, as evoluções que observamos em cada criança ao longo do tempo, tudo isso é valioso quando estamos buscando entender como podemos apoiar o desenvolvimento das crianças. Esses fatores nos dão indícios dos meios de enriquecermos o ambiente; dos sinais sobre as experiências que ameaçam a saúde emocional das crianças e de seu desenvolvimento cognitivo.

Apesar de as abordagens mencionadas se diferenciarem na forma em que estruturam as informações – em que o HighScope aplicaria categorias específicas e a abordagem de Reggio Emilia optaria por descrições extensas de observações –, todas possuem uma abordagem holística em comum: procuram enxergar a coerência, como as coisas se relacionam entre si; não ficam rotulando as competências da criança ou as fragmentando; não têm o intuito de reduzir os fatos, e sim de permitir que a realidade completa se manifeste.

Mais uma vez, tudo isso coincide com os recentes desenvolvimentos na área da pesquisa em que trabalhar com narrativas – contanto a estória completa e deixando que todas as partes interessadas participem do processo de coleta, interpretação e documentação dos dados – é visto como um processo necessário para se aproximar o máximo possível da criança e descobrir seus talentos.

O RESULTADO DA EDUCAÇÃO

O CONCEITO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Na estrutura teórica da EXE, apesar de seu foco no processo, muita atenção é dada aos efeitos ou resultados da educação. Entretanto, há muitas formas diferentes de se abordar as competências. Do ponto de vista experiencial, consideramos como competência o resultado da “aprendizagem significativa”. Em outras palavras, não estamos tão interessados em combinar fatos e conhecimentos nem no treinamento de habilidades isoladas. Nossos esforços como educadores deveriam contribuir com mudanças no desenvolvimento, resultando em “esquemas mentais” mais complexos. Estes

regulam a forma como a pessoa processa os estímulos que recebe e constrói sua interpretação da realidade. Por eles, interpretamos novas situações e agimos com competência – ou não. Eles determinam quantas e quais as dimensões da realidade que podem ser articuladas por uma pessoa (LAEVERS, 1998). Essas mudanças nas habilidades da criança devem estar visíveis, nos diversos contextos em que as competências podem ser trabalhadas, e não apenas na maneira como as crianças lidam com novas situações.

Quando a criança desenha uma figura humana com apenas cabeça e pernas, ou se debate com um quebra-cabeça, ou quando não consegue utilizar uma tesoura, sua ação reflete seu estágio de desenvolvimento. Mudanças nesse nível mais profundo não podem ser obtidas com exercícios; exigem uma atividade com alto nível de envolvimento.

Com essa abordagem, a visão experiencial se enquadra nas abordagens atuais sobre competência. Reconhecemos que o aprendizado refere-se ao desenvolvimento da forma como as pessoas “constroem” seu mundo, ou seja, faz com que elas “enxerguem” melhor, diferenciem mais e sejam mais capazes de lidar com as situações. Também ratificamos que a ideia de competência pode ser encarada como um grupo de entidades complexas em que o conhecimento, a visão, a intuição, as habilidades e as atitudes desempenham um papel de tal maneira que não podem ser consideradas separadamente. Consequentemente, os esforços para “aperfeiçoar” essas capacidades apenas terão êxito se dermos aos aprendizes a oportunidade de se envolverem inteiramente no questionamento das situações, em vez de desmembrarmos as competências e nos concentrarmos em cada fragmento dessas competências. Nossa abordagem é, portanto, genuinamente holística.

A escolha de uma abordagem baseada em competências é mais do que um posicionamento filosófico. Permeia cada movimento que fizemos na descrição dos resultados desejados da aprendizagem das crianças. Isso de forma alguma causou qualquer impacto na maneira como definimos os domínios e os níveis do desenvolvimento. Um resumo da estrutura que cobre os nove domínios do desenvolvimento tem características específicas e será apresentado a seguir:

- cada domínio é definido de forma concisa, em poucas linhas, e procuramos capturar a essência de um campo específico de competência que podemos utilizar para identificar se e quando aquele domínio é abordado em uma atividade observada;
- a descrição da escala se limita à definição do nível 1 e do nível 5 de forma holística; não seguimos uma lista de habilidades isoladas para serem marcadas;
- as escalas posteriores não são ligadas a níveis etários específicos; na verdade, podem ser utilizadas para avaliar o desenvolvimento das crianças pequenas assim como de adultos;
- o aspecto acima é possível pela referência “à idade dele ou dela”, e, conseqüentemente, como observadora, a pessoa terá de traduzir os níveis da escala a um grupo em particular de crianças.

Para manter a fidelidade à abordagem holística, optamos por investir no treinamento dos profissionais para utilização do instrumento. O que proporcionamos é uma estrutura que acreditamos ser muito útil no apoio ao desenvolvimento de habilidades do profissional em observar. A outra alternativa seria voltarmos para as práticas tradicionais em que o desenvolvimento é abordado de forma fragmentada.

As implicações desse posicionamento são visíveis na maneira como definimos e avaliamos os níveis de desenvolvimento. Dois trechos da edição revisada do Sistema de monitoramento voltado para o Processo (Process-Oriented Monitoring System – POMS) ilustram essa implicação (LAEVERS; MOONS; DECLERCQ, 2012):

Habilidades motoras amplas/nível 5: Demonstra habilidades físicas excelentes – para sua idade, nas diversas situações que envolvem movimento. É um prazer observar seus movimentos no espaço: maleáveis e graciosos, com grande eficácia, com ritmo, reagindo prontamente a mudanças e sinais. Aprende facilmente novos padrões de movimento (como gestos, jogos com bolas, cambalhotas, danças etc.).

Auto-organização e empreendedorismo/nível 5: Considerando sua idade, é capaz de lidar bem consigo

mesmo: sabe o que quer, é capaz de estabelecer metas, de se engajar em atividade sem demora e obter bons resultados. Não desiste ao primeiro obstáculo e persiste para atingir sua meta. Adapta-se a diversas circunstâncias e trabalha estrategicamente. Percebe e encerra oportunidades, toma a iniciativa, exibindo imaginação e criatividade. Dessa forma, é capaz de inspirar e liderar outras crianças.

Essa abordagem não se relaciona com o modelo que enfatiza déficits; ao contrário, está sempre em busca da identificação dos pontos fortes em uma criança: as áreas em que se pode perceber um talento ou potencial específico. Qualquer campo que se destaque deve ser observado e valorizado. Reconhecer esses talentos causa um impacto que dá poderes à criança.

EDUCAÇÃO VOLTADA AOS VALORES

Podemos criar um ambiente com ricas possibilidades para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e assim propiciar que se tornem competentes em diversas áreas de conhecimento. Entretanto, a pessoa pode usar seus talentos de diversas maneiras; mesmo sendo muito competente socialmente, não se pode garantir que desenvolverá comportamentos pró-sociais. Em se tratando de educação, é desejável que seja possível que as pessoas se engajem naquilo que é bom para elas e para a sociedade. Essa é a dimensão ética.

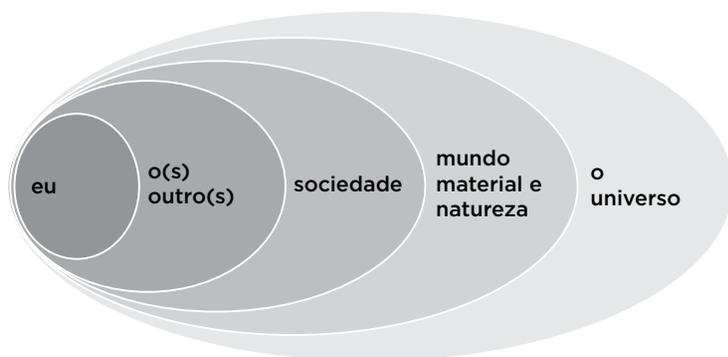
No âmbito do projeto de EXE, o conceito de “ligação” ressalta a importância expressa de uma orientação positiva em relação à realidade humana. Esse conceito ainda pode ser considerado um ponto de referência quando se trata de educação.

A ligação com ecossistema em sua totalidade é essencialmente um conceito religioso, no sentido mais amplo da palavra. Etimologicamente, “re-ligação” (re-liare) significa “ligar novamente”. Assim como “de-linquência” significa “ausência de ligação”, o sentido de “ligação” pode ser visto como a pedra fundamental para a prevenção de comportamentos criminosos ou de qualquer ação que cause danos às pessoas e

às coisas. Aquele que se sente conectado a alguma coisa, não agirá como um vândalo.

Na elaboração do conceito, em se tratando de educação infantil, as crianças são auxiliadas no desenvolvimento dessa atitude de tornar-se conectados (1) consigo mesmas, (2) com os demais, (3) com o mundo material, (4) com a sociedade, e (5) com todo o ecossistema.

FIGURA 4 - Atitudes básicas para ligação: cinco círculos



Fonte: Elaboração do autor.

As implicações para a prática incluem: oferecer um contexto educacional no qual as crianças tenham a chance de experimentar a satisfação de pertencer a um grupo, estarem em harmonia e de valorizarem a beleza, a verdade e a bondade. Nesse contexto, o adulto deve atuar como um modelo, mostrando o que significa interagir com os outros de maneira respeitosa, engajar-se em ações que contribuirão para a construção de ambientes mais saudáveis em sala e em outras situações da vida.

MONITORAMENTO DA QUALIDADE

O SISTEMA DE MONITORAMENTO VOLTADO PARA O PROCESSO (PROCESS-ORIENTED CHILD MONITORING SYSTEM - POMS)

Para identificar as crianças que precisam de atenção especial, a observação sistemática é necessária, bem como, na verdade, algum tipo de sistema de monitoramento. Apesar de os sistemas tradicionais voltados para resultados de aprendizagem terem seus méritos, em especial para fins de diagnóstico, também apresentam sérias limitações. A primeira é que sua utilização em nível de grupo acarreta um enorme investimento, e não deixa tempo para intervenções de fato. Além disso, a maior parte dos sistemas se concentra tipicamente em resultados de aprendizagem escolar e se esquece de que o sucesso costuma depender mais do desenvolvimento de habilidades e competências, tais como a capacidade de explorar, a sociabilidade, a auto-organização e o empreendedorismo. A identificação do desempenho da criança em um teste não significa que se saiba imediatamente que ações devem ser adotadas. O paradigma por trás da maioria dos sistemas de monitoramento parece ser o de que só se deve desmembrar uma tarefa se for para ajudar a criança a superar uma dificuldade. Porém, essa abordagem não leva em conta a natureza dos processos de desenvolvimento, nem o fato de que a criança funciona como um todo.

Em sintonia com a estrutura de EXE, o POMS se concentra nos dois principais indicadores da qualidade do processo educacional: o bem-estar e o envolvimento. Dessa forma, é mais holístico em sua natureza.

Essas duas dimensões trazem a resposta para a questão-chave: como cada criança está se saindo em minha classe ou em meu grupo? Os esforços que estamos fazendo são suficientes para garantir a saúde emocional e o desenvolvimento de cada uma das crianças em todas as áreas importantes? Na primeira etapa, as crianças passam por uma triagem, com uma escala de cinco pontos para cada dimensão. No caso de crianças com níveis abaixo de 4, os professores fazem observações e análises adicionais. É o caso de crianças com pontuação 3 em uma ou ambas as dimensões. Considera-se que

crianças com pontuação abaixo de 3 estão na zona de perigo e devem ter prioridade nas intervenções dos professores.

QUADRO 4 – Escala de bem-estar: nível 1

Nível 1 de bem-estar

Crianças com nível muito baixo de bem-estar estão claramente passando por dificuldades e não se sentem felizes no ambiente.

- Momentos de “verdadeiro” prazer são escassos ou até inexistentes.
- Geralmente sentem-se ansiosas ou tensas e dificilmente demonstram alguma vitalidade.
- Os contatos com o próprio ambiente tendem a ser difíceis.
- Estão em conflito com outros ou tentam evitar o contato.

Fonte: Elaboração do autor.

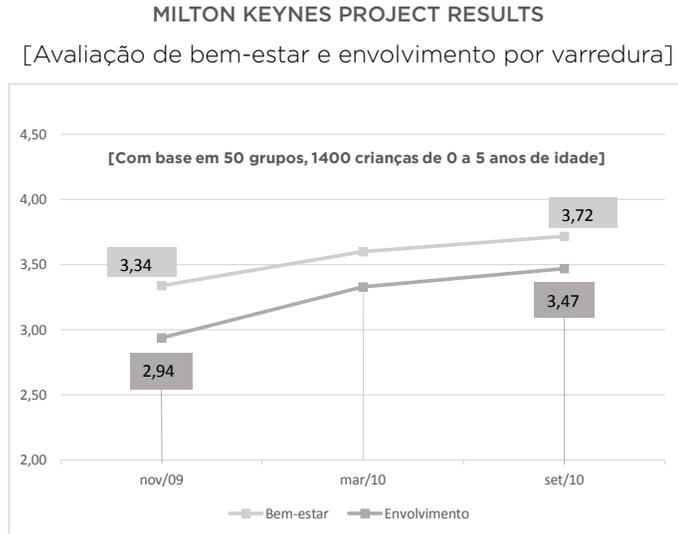
Uma avaliação periódica (três ou quatro vezes ao ano) desses níveis parece ser viável e efetiva. Ao contrário de outros sistemas, o POMS proporciona um senso de objetivo: os professores tem *feedback* imediato sobre a qualidade de seu trabalho, podendo dar continuidade a ele. O objetivo é criar um clima positivo para as crianças em que elas desenvolvam ações intrinsecamente motivadas (LAEVERS; MOONS; DECLERCQ, 2012).

ESTRATÉGIAS BASEADAS EM EFETIVIDADE E EVIDÊNCIAS

A EXE não é apenas mais um programa educacional. O conhecimento baseado na “educação experiencial” (EXE) não se situa ao nível de “modelos educacionais” ou “currículos”; ele transcende esses níveis: é um auxílio para avaliar e melhorar a qualidade em qualquer modelo educacional.

Um relatório recente de uma pesquisa sobre o projeto de EXE, conduzida na cidade de Milton Keynes, no Reino Unido, teve uma amostragem de 1400 crianças de 0 a 5 anos de idade em 50 unidades situadas em três locais de vulnerabilidade social. Para avaliar os níveis de bem-estar e envolvimento antes e depois do projeto, foi utilizada a seguinte técnica: os dados foram coletados por meio de observação de uma amostra de dez crianças em um grupo, em episódios de dois minutos, pontuando-as, ao final, conforme a escala de bem-estar e envolvimento (LAEVERS, 2008).

FIGURA 5 – Evolução dos níveis de bem-estar e envolvimento



Fonte: Elaboração do autor.

A Figura 5 ilustra como o bem-estar e o envolvimento das crianças evoluiu significativamente, em um período de onze meses, de 3,34 para 3,72, no caso do bem-estar, e de 2,94 para 3,47, no caso do envolvimento. A intervenção para tornar isso possível consistiu no treinamento e acompanhamento de professores na aplicação da escala de bem-estar e envolvimento como aprendizagem para se criar um ambiente efetivo de aprendizagem.

Essa pesquisa foi complementada por um estudo de menor escala sobre o impacto do envolvimento sobre os resultados de aprendizagem das crianças. Esse estudo mostra um ganho significativo nos resultados, usando o perfil da Early Years Foundation Stage. A amostra das dez escolas mais carentes em Milton Keynes não apenas teve êxito no aumento dos níveis de envolvimento, mas também obteve melhores resultados do que as pontuações médias de todas as escolas da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências acumuladas no projeto de EXE respaldam a conclusão de que o bem-estar e o envolvimento são bem aceitos pelos professores como fatores que realmente estimulam e ajudam a melhorar a qualidade de seu trabalho. Os conceitos de bem-estar e envolvimento estão em acordo com o que pensam diversos professores, e lhes proporciona uma confirmação com embasamento científico daquilo que eles já sabiam: quando podemos ter crianças nesse “estado de fluxo”, o desenvolvimento ocorre e certamente envolverá as áreas abordadas pela atividade. Em contraste com as variáveis de resultados de aprendizagem – os resultados reais são vistos apenas em longo prazo – as variáveis do processo dão *feedback* imediato sobre a qualidade das intervenções e nos indicam imediatamente alguma coisa sobre o impacto potencial de nossa abordagem. Além disso, destacar o envolvimento como indicador-chave de qualidade congrega um volume considerável de sinergia e energia positiva: as reações entusiasmadas das crianças, quando as iniciativas didáticas são bem-sucedidas e muito impactantes e dão ao professor uma profunda satisfação, tanto em nível profissional quanto pessoal. Finalmente, considerar o envolvimento como ponto de referência na orientação dada pelo profissional possibilita o respeito às condições de atuação do professor e do ambiente de aprendizagem.

Ao implementar a educação experiencial, o professor leva em consideração as condições encontradas em relação à sala, às crianças, ao material, aos métodos e a todas as limitações ligadas à sua situação real. Em seguida, um campo de ação é selecionado e iniciativas são tomadas para potencializar o bem-estar ou o envolvimento. Essa potencialização – por menor que seja – é vivida pelo professor como sucesso e incentivo para novas iniciativas.

É disso que trata a educação experiencial: mobilizar e estimular a energia das pessoas e induzi-las a uma espiral positiva que dá origem à aprendizagem significativa. Somente assim podemos organizar ambientes e escolas mais eficazes e fortes o suficiente para encarar o desafio da educação: o desenvolvimento de (futuros) adultos, autoconfiantes e

mentalmente saudáveis, curiosos e exploradores, expressivos e comunicativos, imaginativos e criativos, cheios de iniciativa, bem organizados, com intuição exacerbada sobre seu mundo físico e social e com sentimento de pertença e conexão ao universo e a todas as criaturas!

REFERÊNCIAS

- AEBLI, H. *Über die geistige Entwicklung des Kindes*. Stuttgart: Klett, 1963.
- CSIKSZENTMIHAYLI, M. The concept of flow. In: SUTTON-SMITH, B. *Play and learning*. Nova York: Gardner, 1979. p. 257-273.
- DE CORTE, E. Instructional psychology: overview. In: DE CORTE, E.; WEINERT, F. E. (Ed.). *International encyclopedia of developmental and instructional psychology*. Oxford, UK: Elsevier Science, 1996. p. 33-43.
- GENDLIN, E. A theory of personality change. In: WORCHEL, P.; BYRNE, D. *Personality change*. New York: J. Wiley, 1964. p. 100-148.
- HOHMAN, M.; BANET, B.; WEIKART, D. P. *Young children in action: a manual for preschool education*. Ypsilanti: High/Scope Research Foundation, 1979.
- _____. Understanding the world of objects and of people: Intuition as the core element of deep level learning. *International Journal of Educational Research*, v. 29, n. 1, p. 69-85, 1998.
- LAEVERS F.; HEYLEN, L. (Ed.). *Involvement of children and teacher style*. Insights from an international study on Experiential Education. Leuven: Leuven University Press, 2003. (Studia Paedagogica, v. 35).
- LAEVERS, F.; MOONS, Julia; DECLERCQ, Bart. *A Process-oriented Monitoring System for the Early Years [POMS]*. Leuven: CEGO, 2012.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Starting strong*. Curricula and pedagogies in early childhood education and care. Five curriculum outlines. Paris: Directorate for Education, OECD, 2004.
- SMITH, N. Transition to the school playground: an intervention programme for nursery children. *Early Years*, v. 22, n. 2, p. 129-146, 2002.
- TREVARTHEN, C. What young children give to their learning, making education work to sustain a community and its culture. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 19, n. 2, p. 173-193, 2011.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- LAEVERS, F. Deep level learning: an exemplary application on the area of physical knowledge. *European Early Childhood Research Journal*, v. 1, p. 53-68, 1993.

_____. Early Childhood Education in Flanders, Belgium. In: VEJLESKOV, H. *Early childhood care and education: 11 countries*. Dundee: CIDREE, 1994a. p. 21-34.

_____. The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education. In: LAEVERS, F. (Org.). *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven: Leuven University Press, 1994b. p. 159-172.

_____. Assessing the quality of childcare provision: "Involvement" as criterion. Settings in interaction. *Researching Early Childhood*, v. 3, p. 151-165, 1997.

_____. The project Experiential Education. Well-being and involvement make the difference. *Early Education*, v. 27, 1999.

_____. Forward to basics! Deep-level-learning and the experiential approach. *Early Years*, v. 20, n. 2, p. 20-29, 2000.

_____. The Curriculum as Means to raise the Quality of ECE. Implications for Policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 13, n. 1, p. 17-30, 2005.

LAEVERS, F. (Ed.). *Well-being and Involvement in Care Settings*. A Process-oriented Self-evaluation Instrument (SiCs). Bruxelas: Kind & Gezin, 2008. Disponível em: <<http://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>>.

LAEVERS, F. (Org.). *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven: Leuven University Press, 1994.

LAEVERS, F. (Red.). *The Leuven Involvement Scale for Young Children*. Leuven: Centre for Experiential Education, 1994. v. 1: Manual and video. Experiential Education Series.

LAEVERS, F.; DECLERCQ, B.; BUYSSE, E. *Raising levels of well-being and involvement in Milton Keynes Preschool Settings Internal report*. Leuven: CEGO, University of Leuven, 2011.

LAEVERS, F.; HEYLEN, H. How a new era for a science of learning and education has commenced. Reflections on the Position paper 'Towards a new, complexity science of learning and education'. *Educational Research Review*, n. 3, p. 87-91, 2008.

LAEVERS, F.; HEYLEN, H. (Ed.). *Involvement of children and teacher style*. Insights from an international study on experiential education. Leuven: Leuven University Press, 2004.

LAEVERS, F.; MOONS, J.; DECLERCQ, B. *A Process-oriented Monitoring System for the Early Years [POMS]*. Leuven: CEGO Publishers, 2013.

LAEVERS, F.; VERBOVEN, L. Gender related role patterns in pre-school settings. Can experiential education make the difference? *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 8, n. 1, p. 25-42.

LAEVERS, F. et al. Attitude-based science and technology profiles with primary teachers. In: DE VRIES, M. J. et al. (Org.). *Professional development for primary teachers in science and technology*. The Dutch VTB-Pro project in an international perspective. Rotterdam/Taipei: Sense, 2011.

_____. Promoting language in under 3's. Assessing language development and the quality of adult intervention. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 19, n. 2, p. 255-269, 2011.

_____. *Observation of well-being and involvement in babies and toddlers*. A video-training pack with manual. Leuven: Research Centre for Experiential Education, 2005.

FERRE LAEVERS

Professor doutor do Centro de Pesquisas em Educação Experimental da Universidade de Leuven, Bélgica
ferre.laevers@ped.kuleuven.ac.be

ANEXO 1 - Centro de Educação Experiencial: publicações orientadas à prática

1. Observing Involvement in Children from Birth to 6 Years. A training pack (Observando o envolvimento das crianças desde o nascimento até os 6 anos de idade. Pacote para treinamento) [DVD + Manual].
Autores: Dr. Ferre Laevers, Bart Declercq, Colleen Marin, Julia Moons e Frankie Stanton.
2. Observation of well-being and involvement in babies and toddlers (Observação do bem-estar e do envolvimento de bebês e crianças pequenas).
Autor: Ferre Laevers (Ed.).
3. A Process-oriented Monitoring System for the Early Years [POMS] (Um sistema de monitoramento do processo da educação infantil).
Autores: Dr. Ferre Laevers, Julia Moons e Bart Declercq.
4. My Profile. Sharing observations with parents in the early years. (Meu perfil. Compartilhando observações na primeira infância com os pais).
Autores: Dr. Ferre Laevers e equipe de pesquisa.
5. A Box full de Feelings. An activity set for the early years (Uma caixa cheia de emoções. Conjunto de atividades para crianças pequenas).
Autores: Julia Moons e Marina Kog.

Recebido em: MARÇO 2014

Aprovado para publicação em: ABRIL 2014

