

## **FICHA TÉCNICA**

### **Título**

HOMENAGEM AO PROF. DR. JOSÉ RIBEIRO DIAS

### **Organização**

MANUEL ALTE DA VEIGA  
JUSTINO PEREIRA DE MAGALHÃES

### **Execução, Orientação Gráfica e Fotocomposição**

TEKNODESIGN

### **Capa**

ÁLVARO GOMES

### **Imagem**

© GREEN DIRECTORY  
GR-1078

### **Impressão e Acabamentos**

LUSOGRAFE - BRAGA

### **Depósito Legal**

146563/00

### **ISBN**

972-8098-60-X

© Centro de Estudos em Educação e Psicologia

Instituto de Educação e Psicologia

Universidade do Minho

500 Exemplares

Janeiro — 2000

### **Apoios**

Departamento de Pedagogia

## A ITINERÂNCIA NA FORMAÇÃO PERMANENTE DAS FAMÍLIAS DO CONCELHO DE VINHAIS

ROSA Novo  
(*ESE de Bragança*)

### **Introdução**

Não é fácil estabelecer, a nível das práticas profissionais, uma efectiva congruência entre os objectivos que subjazem a uma formação permanente bem como a sua respectiva consecução.

Trata-se, naturalmente, de uma matriz de gestão às aspirações educativas e culturais de cada sujeito num universo de significações que definem o fenómeno educativo.

Contudo, nesse contexto, cremos que a educação de infância itinerante assume uma extraordinária dimensão: julgamos, pois, valer a pena desocultar a sua leitura.

Neste artigo, apresentamos um estudo empírico, efectuado no concelho de Vinhais, sobre o impacto nas famílias desta modalidade de educação.

Em primeiro lugar, começamos por fazer o seu enquadramento abordando de forma sucinta, a sua perspectiva histórica.

Reflecte-se, ainda, sobre o seu conceito de modo a permitir uma melhor compreensão dos objectivos e tipo de intervenção que a caracterizam .

Finalmente, apresentam-se a sua descrição e resultados alcançados.

### **Enquadramento do estudo**

Iniciada em 1989, como vertente do projecto ECO, a Educação de Infância Itinerante em Vinhais foi organizada como projecto autónomo pelo Instituto das Comunidades Educativas em 1992.

Apesar da parceria com as estruturas do Ministério da Educação e as instituições de formação ter sido assegurada desde 1993 (Rui d'Espiney, 1996), só em 1997 se tornou possível o seu enquadramento legislativo no sistema público da educação pré-escolar.

De tal resultou – no ano corrente – o Despacho nº 10 319/99 (2ª série) que vem acentuar alguns aspectos pertinentes, nomeadamente a explicitação dos seus princípios organizativos bem como as competências dos parceiros institucionais.

Deu-se assim, uma mudança significativa da política educativa com vista à protecção e educação da criança em meio rural.

Nos primeiros cinco anos a consciencialização interventiva do ICE, foi marcante na aplicação deste princípio. A partir de 1997/98 a educação itinerante passa para a alçada do Ministério da Educação.

O quadro nº1 mostra a evolução do número de crianças abrangidas por este programa no concelho de Vinhais.

Quadro nº 1 – Crianças abrangidas

Anos lectivos	3 anos	4 anos	5 anos	Total
1992/1993	2	3	19	24
1993/1994	0	9	32	41
1994/1995	0	8	29	37
1995/1996	0	2	40	42
1996/1997	1	10	33	44
1997/1998	0	9	25	34
1998/1999	4	17	17	38

Se considerarmos a definição preconizada por J. Formosinho (1994:49), entende-se por educação de infância itinerante a "modalidade de educação pré-escolar existente em Portugal que possibilita o acesso das crianças às zonas rurais onde (pelo número insuficiente de crianças, menos de 15) não é possível a criação de um jardim de infância, a actividades educativas durante 2h 30m por dia em instalações cedidas pela comunidade."

Ao fazer-se uma análise, facilmente se adivinham as condições intrínsecas necessárias à sua exequibilidade, assumindo-se mais como um recurso de conjuntura do que como uma proposta alternativa à rede formal (Rui d'Espiney, 1996).

Mas, analisemos os aspectos nela contidos, para uma melhor compreensão e aprofundamento.

A referida definição organiza-se em torno de quatro factores:

- 1- O destinatário da intervenção educativa
- 2- O existência de um contexto específico
- 3- O local de intervenção
- 4- A sua temporização

Relativamente ao primeiro factor, se de facto, a finalidade da educação de infância itinerante é possibilitar que um crescente número de crianças tenha acesso a programas da educação pré-escolar, a preocupação central é, como se pode depreender, a acção educativa face à criança.

Contudo, interessa apontar uma consequência falaciosa dessa centração: a criança como mero destinatário quando o objectivo central da itinerância subentende o contributo do sistema familiar no desenvolvimento da criança.

Ao rentabilizar e formalizar a educação informal das famílias, procura-se, simultaneamente, associá-las a um "trabalho" de educação formal.

Assim, a intervenção educativa integrada no quotidiano da criança possibilita a génese de significados partilhados, significados que se desenrolam na dialéctica das práticas sócio-culturalmente estruturadas pela comunidade rural.

Esta imersão rural, por sua vez, possibilita ao educador uma contextualização aprofundada da sua prática, tendo em conta, não só as características particulares de cada criança, como também as do meio familiar/comunidade envolvente.

O segundo factor, decorrente do anterior, é a desertificação que se assiste no mundo rural do nordeste transmontano, onde as possibilidades de aquisição de bens culturais e de hábitos de estudo congruentes com os valorizados pelo sistema de ensino oficial são mais escassas ou quase inexistentes.

Mas, como afirma Rui D'Espiney (1997: 14) "...não é a qualquer destes dois factores que o Programa de Itinerância vai buscar a sua razão de ser."

Valorizando os valores e costumes, os ritmos sócio-culturais, os estilos de vida, concilia duas formas de "fazer educação": a pedagogia centrada na criança inserida no grupo doméstico de pertença, e a 'andragogia', centrada nos diferentes adultos/famílias, nas relações de vizinhança, numa perspectiva de desenvolvimento comunitário integrado (Mirna Montenegro, 1997: 41).

Assim, o papel do educador é fundamental no envolvimento das autarquias, serviços, instituições, na experimentação de formas de cooperação social, isto é, na construção de parcerias.

Na verdade, o contacto com outras realidades, famílias, espaços, tanto para as crianças como para os adultos, cria múltiplos tipos de oportunidades para aprendizagens que contribuem não só para a quebra de rotinas quotidianas, como também para o desenvolvimento de projectos intra/extra-comunitários.

Um outro aspecto a salientar é o da localização da intervenção. Regra geral os espaços familiares privados — sala e/ou cozinha — são os locais mais utilizados nas visitas domiciliárias.

A existência de um espaço público cedido pela autarquia/câmara — núcleo ou apoio fixo — só é possível através da reunião de um número mínimo de crianças residentes na mesma localidade, ou deslocadas das aldeias mais próximas, na maior parte das vezes pelos pais ou vizinhos.

Finalmente, há ainda a destacar a frequência da intervenção.

A definição temporal determinada diariamente é, muitas vezes, difícil de concretizar, sendo as dificuldades mais salientadas pelos educadores as seguintes:

- A dispersão e distância das aldeias, cruzadas por caminhos de acesso delicado, submetidas às adversas características climatéricas típicas da região;
- A limitação de recursos humanos em proporção ao número de aldeias, como se pode verificar no quadro nº2, é também um aspecto a salientar: apenas três educadoras!

**Quadro nº 2- Localidades abrangidas**

Anos lectivos	Nº de localidades
1992/1993	9
1993/1994	23
1994/1995	17
1995/1996	22
1996/1997	26
1997/1998	18
1998/1999	19

Apesar de se concretizar, na generalidade, duas vezes por semana (a uma média de 5h/semana), trata-se de uma "limitação" que não é simples de ultrapassar. Não tanto pelos aspectos acima considerados como por motivos de ordem valorativa

Em primeiro lugar — curiosamente —, o que começou como uma oferta, converteu-se numa procura (Fernandez, E, 1997).

De facto, são os pais que, chegado o momento de participação se põem em contacto com a equipa educativa.

Mas se a solução, desejada por muitos, seria a limitação do número de crianças a atender, a filosofia deste programa aponta na direcção contrária: o que faz sentido é assegurar a igualdade de oportunidades ao maior numero de crianças.

A unanimidade em torno dos direitos da criança implica, de uma forma acutilante, que aquelas crianças tenham, em termos lógicos, teóricos e humanitários, o direito a beneficiar deste serviço (Mitchell, 1991).

Todavia, a duração do contacto não só com o educador como também com os pares é, sem sombra de dúvida, a que mais reacções críticas levanta no domínio da educação de infância itinerante.

De facto, "in dyadic relationships, children learn how to behave with Person A, with Person B, and with Person C. In peer group they learn how to behave in public" (Judith Harris, 1995: 14).

Mas tendo em conta a diversidade e complexidade das situações em jogo, será que a dimensão quantidade é sinónimo de qualidade?

Do ponto de vista duma *visita de médico* parece-nos inegável que a quantidade de intervenção/interacção é vista como factor essencial na promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Mas, paradoxalmente, as interacções adulto-criança formalizadas no jardim de infância tenderiam a ser qualitativa e quantitativamente limitadas (Vasconcelos, 1993).

Convém, contudo referir que os trabalhos efectuados sobre a influência de pares e de adultos no desenvolvimento das crianças têm obtidos resultados inconsistentes (Radziszewska e Rogoff, 1988; Judith Harris, 1995).

Na perspectiva em que nos colocamos, a Educação de Infância Itinerante é uma alternativa metodológica e estrutural ao sistema de Jardim de Infância com a vantagem de não estar presa à normalização caracterizadora dos sistemas educativos.

E não obedece, pelo simples facto tão bem explicitado no artigo 15º da Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro "*a educação de infância itinerante consiste na prestação de serviços de educação pré-escolar mediante a deslocação regular de um educador de infância a zonas de difícil acesso ou zonas com um número reduzido de crianças*".

Obviamente, evidencia uma peculiaridade pertinente: o educador ambulante que "*faz educação ao quilómetro*". O seu papel é crucial na diversidade de respostas educativas em função dos contextos e dinâmicas familiares.

Paralelamente, a diversidade não só contribui para a construção de competências profissionais nos contextos de acção

Ou seja, a dimensão ecoformadora é, por excelência, uma das características da intervenção educativa centrada nas visitas domiciliárias.

Do que atrás foi referenciado, se torna fácil concluir que a educação de infância itinerante apresenta características "*mui sui generis*" que são distintas dos contextos formais.

É, contudo, indispensável a criação de um espaço de investigação, "*without more systematic study of challenges facing the rural provider, pronouncements as to quality and direction of rural child care can only be tentative*" (Beach, 1995: 119).

### **Descrição do estudo empírico**

Com este quadro de referência, procedeu-se a um estudo empírico que, no essencial, visa:

— Analisar o impacto da educação de infância itinerante na família.

Para o efeito, foram inquiridos 27 pais face a três questões relacionadas com a forma como foram experienciadas as visitas domiciliárias dos educadores.

A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para descodificar as justificações apresentadas em cada uma das questões abertas a que foram submetidos.

Foram, então delineadas as seguintes categorias subjacentes ao princípio fundamental da itinerância: "...mais do que agir *sobre* as famílias o que a educadora faz é agir *com* as famílias..." (d'Espiney, 1996: 19).

- 1- mudança de atitudes dos pais;
- 2- percepção dos pais sobre os efeitos produzidos nos filhos.

### **Análise dos Resultados**

Começamos por apresentar o perfil da formação escolar da população inquirida.

**Quadro nº 3 - Grau de Ensino dos Pais**

Grau de Ensino	Pai	Mãe
Analfabeto(a)	0	3
Básico 1	15	10
Básico 2	10	5
Básico 3	2	3
Secundário	0	6

Pela análise do quadro, verifica-se um desnivelamento formativo no casal.

Se por um lado, a maioria dos pais possui diplomas do primeiro e segundo ciclos do ensino básico, já as mães, distribuem-se por todos os níveis de instrução formal, apesar do analfabetismo de 11% e de 37% possuir a antiga 4ª classe.

O condicionamento que a instrução escolar dos pais pode exercer sobre as probabilidades de escolarização dos filhos é um aspecto a ter em conta.

*1ª Questão: Indique os motivos pelos quais é importante este tipo de visita domiciliária?*

As justificações centram-se em dois referentes complementares: face à criança e face aos pais.

A centração sobre a criança/filho mostra que os pais reconhecem a importância das actividades educativas — *"aprendem novas coisas, brincam e trabalham de modo diferente e com materiais diversos; ligam mais aos livros..."* —.

Verificam-se ainda, justificações no sentido de uma melhor preparação para a escola — *"já querem ir para a escola"* —.

O enfoque sobre os pais situa-se num nível formativo estruturante: a apropriação de conhecimentos/informações altera, para melhor, a representação que o sistema familiar faz do sistema escolar. Este aspecto é salientado em justificações como: *"aprendi a escolher melhor os livros e jogos que lhe quero oferecer; aprendi a brincar de maneira diferente com ela; estou mais atenta às brincadeiras que realiza, tento que ela aprenda melhor"*.

*2ª Questão: A colocação do seu filho na itinerância teve consequências nas relações familiares?*

Nota-se a demarcação clara dos efeitos produzidos: a modificação comportamental verificado no seu educando e a comunicação intra e extra familiar.

Quanto à modificação comportamental, a dimensão sócio-emocional é fortemente acentuada através dos seguintes indicadores: maior desinibição face a outros "*já não estranha tanto as pessoas*", uma responsabilidade crescente não só nas brincadeiras em que participa sozinho — "*tem mais cuidado com as coisas dela*" — como também a partilha dos brinquedos face a outros (vizinhos/irmãos). São assinaladas ainda justificações temperamentais, tais como: "*está mais calma; mais meiga e menos teimosa nas suas atitudes; já não grita tanto comigo!*".

A motivação para a realização também é assinalada: a crescente curiosidade e interesse perante o meio envolvente — "*faz muitas perguntas, quer saber tudo*" — bem como a persistência na feitura dos trabalhos em que se envolve, são aspectos registados pelas famílias onde é claramente manifesta a sua pertinência para uma futura aprendizagem escolar: "*assim não vai estranhar a escola*".

Quanto à comunicação intra-familiar, a maioria afirma haver "*diálogos diferentes*". O facto de se trazer para o quotidiano das conversas a intervenção da educadora com a criança, ou o projecto em curso, proporciona a descoberta de diálogos não previstos nas rotinas familiares. Concomitantemente verificam-se os efeitos sistémicos de partilha e fluir de informação, bem como o alargamento das fronteiras dos subsistemas familiares.

A comunicação extra-familiar, advém das interações estabelecidas no quadro da intervenção ao longo do ano: os diversos encontros, visitas de estudo e festas do calendário, permitem contactos e saídas que seriam inviabilizados sem o estímulo e dinamização do educador.

*3ª Questão: Desenvolve actividades com o seu filho, na ausência do educador?*

Em sente-se encorajada a desenvolver essas actividades?

O desenvolvimento de actividades conjuntas no seio familiar é uma prática comum à maioria dos inquiridos. Exceptuam-se quatro mães que referem apenas a supervisão dos trabalhos a efectuar.

A modificação dos esquemas de comportamento da cultura educativa familiar é evidenciada em duas ordens de efeitos:

Em primeiro lugar, destaca-se, mais uma vez a compreensão das actividades incrementadas e a relevância destas para o desenvolvimento dos filhos, assim como o incremento da auto-confiança — "*sinto-me mais preparada para brincar/trabalhar com ela; agora sou mais capaz de aproveitar mais objectos e mais ocasiões para fazer jogos*" — são testemunhos significativos do seu envolvimento.

A implementação de práticas de corresponsabilização, (Dunst, Trivette & LaPointe, 1992), é traduzida, de forma produtiva, em actividades que induzem as famílias a pôr em acção as capacidades existentes e a aprendizagem de novas competências.

Por último há que realçar, a participação activa na educação dos seus filhos pela solicitação dos mesmos — *"às vezes não tenho tempo, mas ele obriga-me; ele pede e exige de mim"* —.

A criança — através das aprendizagens a que é desafiada — estimula e incentiva a mãe, que por sua vez a retroalimenta.

### Conclusões

O presente estudo empírico parece mostrar que, efectivamente, a itinerância ao incrementar a integração das famílias em actividades educativas com os seus filhos, permite a construção de mudanças de atitudes conducentes à futura realidade escolar.

Pais e educadores são membros de uma parceria que tem um objectivo comum: apoiar a adaptação e contribuir para o sucesso escolar e educativo dos filhos/crianças.

De facto, esta parceria é um aspecto relevante na educação/formação permanente das famílias, em particular para garantir os princípios da máxima inclusão social e da igualdade de oportunidades.

Embora conscientes das limitações do nosso estudo, este subentende aspectos que gostaríamos de realçar, nomeadamente os diferentes campos da parceria, que nos desafiam a passar para lá do espaço institucional, para pensar nas ligações íntimas entre a educação e a formação; ligações promotoras do desenvolvimento de atitudes, capacidades e competências extensivas à própria vida.

### Bibliografia

- BEACH, B. (1995) "What do we know about rural child care?" An overview of issues. *Journal of Research in Rural Education*, 11(2), 114-120.
- FERNANDES, E. (1997) Preescolar na casa. In Montenegro, M. (org.) *Educação de Infância e Intervenção Comunitária*. ICE, nº 4, 63-79.
- FORMOSINHO, J. (1994) *Parecer — A Educação Pré-Escolar em Portugal*. Conselho Nacional de Educação.
- JUDITH HARRIS (1995) "Where is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development." *Psychology Review*, July, vol. 102, nº3, 458-489.
- MITCHELL, D.R. (1991) "Designing and Evaluating Early Intervention Programs." In D. MITCHELL & R. BROWN (Eds.) *Early Intervention Studies for Young Children with Special Needs*. London: Chapman and Hall.
- MONTENEGRO, M. (1997) "O CAIC da Bela Vista... Um caso de intervenção comunitária." In Montenegro, M. (org.) *Educação de Infância e Intervenção Comunitária*. ICE, nº 4, 27-47.

- DUNST, C.J.; TRIVETTE & LAPOINTE (1992) "Toward clarification of the meaning and key elements of empowerment." *Family Science Review*, 5, 111-130.
- RADZISZEWSKA, B. e ROGOFF, B. (1988) "Influence of Adult and Peer Collaborators on Children's Planning Skills." *Developmental Psychology*, 24(6), 840-848.
- RUI D'ESPINEY (1996) "Um Perfil, um Percurso — 1992-1996." ICE: Setúbal.
- \_\_\_\_\_ (1997) "Especificidades de um Projecto de Educação de Infância Itinerante." In Montenegro, M. (org.) *Educação de Infância e Intervenção Comunitária*. ICE, nº 4, 13-25.
- VASCONCELOS, T. (1993) "Entre educadores e crianças: das malhas que a educação pré-escolar tece..." *Inovação*, 83-95.