

Folque, M. A. (2001). Orientações Curriculares: que alicerces para a construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 5ª série(12), 5-10.

Orientações Curriculares: que alicerces para a construção das aprendizagens?

O documento das Orientações Curriculares foi publicado em 1997 e surge como o primeiro documento oficial de orientação curricular para a Educação Pré-escolar a ser publicado em Portugal. Até então, os educadores de infância geriam o currículo de acordo com o seu desejo, saber e possibilidade, sem documentos de suporte e regulação que os ajudasse a encontrar a coerência e abrangência necessárias a uma prática de qualidade para todas as crianças.

O documento finalmente publicado por Despacho a 4 de Agosto de 97, na sequência da Lei Quadro para a Educação Pré-escolar de 10 de Fevereiro de 97 vem em boa hora cumprir três funções fundamentais:

A primeira, é a de se constituir como referência congregadora identitária de um grupo profissional cujo saber e fazer poucas vezes passava a escrito e por tal corria o risco de se perder. A ampla participação de profissionais na elaboração do documento conferiu-lhe um quase unânime reconhecimento por parte dos educadores que nele se revêm.

A segunda função, decorrente da primeira é a de tornar visível o trabalho dos educadores de infância perante os outros parceiros educativos e a sociedade em geral. Professores de outros graus de ensino, pais, autarcas, etc. podem através do documento entender melhor o trabalho do educador de infância e perspectiva-lo como um contributo essencial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A terceira função, talvez a menos visível mas a mais interessante, é a de se constituir como elemento desafiador e promotor de avanço das práticas em educação Pré-escolar e, atrevo-me a dizer na educação em geral. Esta função, cumpre-se ao adoptar linhas fundamentadas nas mais recentes ideias e conhecimentos científicos em educação e nas questões da aprendizagem. Encontramo-la expressa desde logo no prefácio de entrada escrito pela Doutora Teresa Vasconcelos (Ministério da Educação, 1997) onde diz:

“... na construção de um documento que fosse o espelho daquilo que hoje sabemos que a educação Pré-escolar deve proporcionar às crianças, isto é, o reflexo daquilo que a sociedade, no seu todo pede à educação Pré-escolar.” (:9)

Como elemento desafiador, o documento projecta-se e projecta o nosso trabalho num alvo a alcançar que dá sentido e direcção ao caminho que se pretende desenvolver ao longo da vida. É assim também que encontramos bem explícitos no último parágrafo deste prefácio os fins educativos a que nos propomos:

“Poderão contribuir (as O. C.) para que a educação Pré-escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesas e não apenas para algumas.” (:9)

Para poder utilizá-las como elemento desafiador das nossas práticas é necessário compreender quais os princípios teóricos, científicos e filosóficos, que fundamentam as orientações curriculares e que lhe conferem coerência e sentido. Não sendo um programa prescritivo ele deixa ao educador o papel de construir o seu próprio currículo enquadrado no entanto em princípios e objectivos expressos na Lei Quadro da Educação Pré-escolar que os ajudam a tomar opções.

Comecemos por olhar o Princípio Geral desta Lei Quadro:

“a educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997:17).

A educação pré-escolar, surgindo como o início de um caminho de aprendizagem formal que se cumpre ao longo de toda a vida assume-se como a construção de alicerces que irão servir de base à construção de saberes posteriores. Cabe-lhe a ela - educação pré-escolar garantir as condições de sucesso de todas as crianças na aprendizagem com vista a uma plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Que alicerces são estes que nos cabe edificar? Que conhecimentos serão estes que garantem não só o sucesso na fase seguinte de aprendizagem - 1º ciclo - mas que podem prolongar o sucesso pela vida fora?

Ao lermos o documento apercebemo-nos de que, mais do que um conjunto de conhecimentos específicos inseridos nas diversas áreas de conteúdo, os alicerces constituem-se como um conjunto de disposições, atitudes e competências que são fundamentais à aquisição de quaisquer aprendizagens. Estas ferramentas pessoais, sociais e cognitivas da aprendizagem são aquilo que as nossas crianças e jovens necessitam de possuir para poderem levar a bom termo o longo e surpreendente caminho da aprendizagem dentro e sobretudo fora da escola.

“... implica que durante esta etapa se criem condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender.” (Ministério da Educação, 1997:17)

Como nos diz o ditado chinês: Não lhe dê o peixe, ensina-o a pescar.

Esta opção por trabalhar disposições, atitudes e capacidades de aprendizagem mais do que coleccionar conhecimentos ou conteúdos, radica numa perspectiva da aprendizagem onde se considera a criança como um ser activo na construção do seu próprio conhecimento e que esse conhecimento não se perspectiva como uma tarefa isolada e individual mas sim como uma tarefa profundamente social.

Esta perspectiva Socio-constructivista da aprendizagem, espelha-se num conjunto de fundamentos que iluminam de forma recorrente as orientações dadas ao educador ao longo dos vários capítulos (organização do ambiente educativo; áreas de conteúdo; continuidade educativa e intencionalidade educativa).

Vejam os seguintes fundamentos:

O processo de aprendizagem desenvolve-se a partir do que a criança já sabe.

“acentua-se a importância da educação pré-escolar partir do que as crianças já sabem, da sua cultura e saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui base de novas aprendizagens.” (Ministério da Educação, 1997:19)

Quero realçar aqui não só o respeito pelos saberes de todas as crianças como a *valorização* desses mesmos saberes, dessa mesma cultura, tomando-os como ponto de partida para novas aprendizagens. Esta é uma tarefa difícil de levar a cabo principalmente quando estes saberes estão mais distantes da cultura escolar.

Embora a educação pré-escolar tenha ainda uma imagem social de “escola da felicidade”, já há muito que os estudos nos revelam que ela pode ser também a primeira etapa do insucesso escolar ao longo da vida. Os registos naturalistas de Lilianne Lurçat (1982) mostraram-nos de forma cruel mas profundamente desafiadora como passo a passo se construía o insucesso de alguns meninos numa sala de jardim de infância.

A necessidade de partir do que a criança já sabe valorizando a sua pessoa, e a sua cultura de pertença, reforça a construção de uma auto-imagem positiva como ser competente, disposição que se torna essencial a todos nós quando nos dispomos a tentar compreender algo de novo. A confiança em nós próprios e nas nossas capacidades é o que nos leva a sermos curiosos e exploradores do mundo à nossa volta.

Partir do saber das crianças como base de constituição de novos saberes é o mesmo que afirmar que o saber novo se constrói em relação com o saber antes adquirido. Esta lei básica da aprendizagem é verificada quando após uma mesma leitura, uma mesma aula ou uma mesma experiência todos aprendemos coisas diversas. Isto porque todos tínhamos pontos de partida diferentes e foi face a eles que compreendemos as mensagens transmitidas.

As implicações deste princípio para a gestão do currículo são inúmeras quer para a educação pré-escolar quer para a educação em geral. Enumerarei apenas algumas:

- **criar um clima de livre expressão** onde cada criança possa revelar perante si, os outros e o educador, os seus saberes, a sua relação com o mundo. Falo aqui naturalmente num clima relacional rico em comunicação, mas também na criação de condições espacio-temporais. Salas onde existam espaços e momentos que privilegiem a expressão de ideias, de comportamentos e representações utilizando diversas linguagens na valorização da diferença e não na tentativa de a fazer apagar.

- **basear o planeamento na observação ou seja na avaliação.** Numa atitude de disponibilidade, partir da escuta activa, da observação de comportamentos e produções das crianças para desenhar um planeamento capaz de fazer avançar os seus saberes. Como diz o documento O. C. :

“ observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças, e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997:25)

- **optar por uma pedagogia diferenciada.** Isto significa assumir que não há só um caminho de aprendizagem mas que o acesso a novos saberes se constrói numa multiplicidade de processos de acordo com o ponto de partida de cada um. É prática comum nos jardins de infância ver pequenos grupos de crianças levar a cabo actividades diversas em simultâneo de acordo com as suas escolhas, interesses e motivações. Sempre me perguntei porque não será sempre assim nos outros ciclos.

Um segundo princípio subjacente às O. C. é que:

O processo de aprendizagem desenvolve-se em interacção com os outros.

O enfoque na construção social das aprendizagens fundamenta-se na ideia de Vigotski (1978) de que a aprendizagem se dá sobretudo no convívio cultural com os pares e adultos pois “o que a criança faz hoje com a ajuda, fará amanhã sozinha”. É esta ideia,

de que nos construímos em interacção com os outros, que se encontra presente na seguinte passagem:

“...contextos facilitadores de interacções sociais alargadas com outras crianças e adultos permitindo que cada criança ao construir o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros.”(Ministério da Educação, 1997:19)

Este princípio tem naturalmente implicações na organização do ambiente educativo nomeadamente na constituição dos grupos onde se reconhece a vantagem de incluir a diversidade de parceiros.

“ Sabe-se no entanto que, a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem.”(Ministério da Educação, 1997:35)

A oportunidade de se envolver em actividades e projectos com crianças mais velhas ou mais novas, e a oportunidade de contar aos outros o que fez e de ouvir e conhecer outras formas diferentes de construir um barco ou de fazer uma flor, são momentos desafiadores de avanço cognitivo e social. A valorização da diferença de ideias, comportamentos e formas de representar o mundo torna mais rico o ambiente de aprendizagem e é vista como uma vantagem para o avanço de cada criança.

Debrucemo-nos sobre um outro princípio:

A criança é sujeito do processo educativo.

Este princípio, radicado nos anteriores na medida em que pressupõe que a aprendizagem tome como ponto de partida o que cada criança sabe, acrescenta-os em significado e, naturalmente, nas implicações que tem na gestão curricular.

Ao reconhecermos a criança como sujeito do processo educativo e não como objecto desse mesmo processo, estamos a requerer a sua participação activa nas tomadas de decisão que são feitas na condução do processo. Quero com isto dizer que para que ela

seja sujeito, ela tem que participar na gestão do currículo. Participar na planificação, no processo de desenvolvimento e na avaliação das experiências de aprendizagem.

A participação da criança nestes momentos tradicionalmente de responsabilidade única do educador, requer deste mesmo educador uma partilha de poderes com as crianças do seu grupo. Este é o desafio subjacente ao objectivo “.... promover o desenvolvimento pessoal e social **com base em experiências de vida democrática.....**”

Será necessário que o educador entenda as vantagens desta partilha, desta gestão participada ou cooperada das aprendizagens, para o cumprimento do objectivo a que se propõe “.... *a sua (das crianças) plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário*”.

Esta posição ética perante a criança vendo-a como sujeito participante e não como objecto do processo educativo veicula o respeito pela criança enquanto cidadã não só na vida futura ou na comunidade mas dentro do grupo da sala a que pertence.

“A participação da criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras colectivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo”(Ministério da Educação, 1997).

Para além do desenvolvimento pessoal e social que esta participação proporciona, ela é também promotora de desenvolvimento cognitivo e linguístico.

As mais recentes investigações sobre o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem chamam a nossa atenção para um novo fundamento:

A criança aprende agindo, explorando o mundo à sua volta mas também reflectindo sobre a sua experiência.

O enfoque na acção e na experimentação directa do mundo que a rodeia como forma de construção do conhecimento, é um princípio fundamentado no trabalho de Piaget, retomando o percurso teorizado por John Dewey, que desde há muito os educadores integraram na sua acção educativa, organizando espaços ricos em materiais,

proporcionando simultaneamente uma diversidade de experiências nas diversas áreas de trabalho ou cantinhos. Estes espaços permitiam às crianças envolverem-se em actividades de expressão plástica, dramática ou musical, em jogos de construção ou de regras, em actividades de leitura e de exploração da língua, fruição de literatura e outras formas artísticas, de exploração dos códigos escritos e do pensamento matemático ou de experimentação científica. A imagem de uma sala de jardim de infância é por isso quase sempre uma imagem onde as actividades proliferam.

Mais recentemente, veio a investigação dizer-nos que o processo de reflexão sobre a acção vem contribuir para um aumento dos efeitos da própria acção. A reflexão sobre a acção vem proporcionar uma tomada de consciência por parte da criança da experiência vivida, ajudando-a a evoluir para níveis de compreensão mais avançados.

É também o que nos dizem as O.C. no capítulo das Áreas de conteúdo:

“...são mais do que áreas de actividades pois implicam que a acção seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectos, o que significa pensar e compreender. As diferentes áreas de conteúdo partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, estimulando o desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção mais complexas.” (Ministério da Educação, 1997:48)

A participação activa em momentos de planeamento e de avaliação são excelentes oportunidades de reflexão sobre a acção desenvolvida, ou que se planeia desenvolver. Esta reflexão, ajuda a criança a tomar consciência do processo vivido e a ser progressivamente mais capaz de se apropriar dele. Quando a criança em tempos de planeamento é convidada a participar na tomada de decisões, ela é levada a pensar, a analisar as condições do ambiente, a analisar os seus próprios desejos e intenções assim como as do grupo. Esta conjugação de pontos de vista desafia o seu pensamento, por vezes demasiado auto-centrado.

Da mesma forma, quando ela explicita perante os outros e o educador o que fez e como fez, ela não só torna mais clara as suas ideias através da fala, como toma consciência da sua própria acção, apercebendo-se de avanços ou retrocessos. Enriquecida pelos

comentários dos pares e do educador, ela pode perspectivar novas formas de fazer melhor ou de ir mais além na procura e na exploração das suas ideias.

Lembro-me das dramatizações de histórias eleitas pelas crianças do meu grupo. Descobri a certa altura da minha vida profissional que o processo de planeamento e negociação em grupo, de personagens, adereços e guarda-roupa, sem poupar as discussões e as múltiplas alternativas à encenação, eram garante de níveis de empenhamento maiores e naturalmente de produtos dramáticos mais ricos. Certa vez, pensando que facilitaria a tarefa se eu tomasse decisões por eles sobre quem faria o quê, e como deveriam representar o tema proposto, percebi mais tarde (numa feliz ocasião em que me faltou tempo para preparar as coisas em casa) que lhes estava a vedar uma verdadeira experiência de aprendizagem.

Sérgio Niza, grande mestre da pedagogia, diz-nos que “Quando tentamos arredar as crianças do confronto, do conflito social e cognitivo estamos a perder as grandes oportunidades de educar.”(Niza, 1991)

As tomadas de decisão sobre o que fazer perante um determinado problema, ou pergunta que se coloca, implicam a capacidade de procurar a resposta com criatividade, ferramenta tão necessária nos nossos dias. Não será a possibilidade de participar na gestão do processo de ensino aprendizagem aquilo a que chamámos no início aprender a aprender?

Estas são algumas leituras possíveis do desafiador documento das O. C. Procurei realçar alguns fundamentos que no meu entender podem constituir alicerces sólidos sobre os quais se constrói o edifício da aprendizagem. Procurei encontrar nesta leitura o contínuo com as opções curriculares presentes, também, nos documentos dos níveis de ensino seguintes.

Gostaria de realçar três ideias síntese. A primeira é a de que a atenção do educador e do professor se deve centrar não só nos conhecimentos inerentes às diversas áreas de conteúdo mas também em competências transversais que constituem ferramentas essenciais para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Significa ajudar as crianças a conhecerem desde logo os processos pelos quais se constrói o conhecimento próprio para que elas se possam emancipar do educador professor.

Uma segunda ideia síntese que gostaria de realçar é a de nos assumirmos educadores e professores como arquitectos e gestores curriculares, em cooperação com as crianças e jovens com quem trabalhamos, e com a comunidade escolar. Os caminhos da aprendizagem são diversos e têm que ser trilhados com sentido por todos os que os percorrem.

Por último, a ideia de que a aprendizagem é sobretudo um processo de construção pessoal e socio-cultural e que pouco importa se somos educadores de infância, professores do 1º ciclo ou do secundário, pois o que nos é pedido é que sejamos hoje e sempre construtores de maior e melhor humanidade.

Dirão se assim o entenderem se estas reflexões têm alguma coisa a ver com a Reorganização Curricular do Básico e Secundário.

Maria da Assunção Folque

Universidade de Évora

* esta comunicação foi apresentada nas jornadas pedagógicas do Sindicato de Professores do Sul, em Évora em novembro de 2000

Bibliografia:

Dewey, J. (1959) Democracia e Educação. Sao Paulo Companhia Editora Nacional

Lurçat L. (1982) Uma escola pré-primária .Lisboa.Col. Educador Profissional. Horizonte

Ministerio da Educação (1997) Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. DEB-NEPE.Lisboa

Piaget, J. & Inhelder, B. (1966) La Psychologie de l'enfant.Paris : Presses Universitaires de France

Vygotsky , L. S. (1978) Mind in Society. Harvard University Press.