
2. O EDUCADOR CONSTRUTOR DO CURRÍCULO

Ana França
Guida Mendes
Universidade da Madeira

2.1. Introdução

As Orientações Curriculares da educação pré-escolar desde 1997, em Portugal, são consideradas um instrumento de referência à investigação, reflexão e desenvolvimento das práticas pedagógicas, no âmbito da educação de infância. Este documento caracteriza-se como sendo flexível e abrangente, uma vez que cria a possibilidade de ser o educador a decidir sobre as opções metodológicas da sua prática, a forma de construir as diferentes dimensões do currículo, dando corpo ao planeamento e intervenção.

Nesta comunicação vamos falar do educador enquanto detentor de um “espaço de manobra” e liberdade de acção que lhe permite criar e imaginar projectos, concebendo um currículo adequado aos interesses, necessidades e características das crianças. Assim, no desenvolvimento da sua prática pedagógica ele deve ser construtor do currículo, com a finalidade de promover aprendizagens integradas, a partir dos contextos e experiências de cada criança. É através da organização do ambiente educativo que o educador espelha o trabalho curricular e a sua intencionalidade educativa.

A educação de qualidade é um modo de vida, um compromisso que nos envolve de forma integral. Daí que seja necessário desenvolver investigações que promovam a compreensão do modo como sustentamos e desenvolvemos a educação, (Vasconcelos, 1997).

2. 2. O currículo enquanto projecto e as orientações curriculares em educação de infância.

Segundo Pacheco (1996 in Mendonça, 2002), o currículo enquanto projecto compreende o seguinte:

- Um propósito educativo planeado no tempo e no espaço em função de finalidades;
- Um processo de ensino e aprendizagem com referência a conteúdos e a actividades;

- Um contexto específico, o da escola, jardim-de-infância ou organização formativa.

Entendemos o currículo como sendo um projecto em que o processo de construção e desenvolvimento é interaccional. Isto origina unidade, continuidade e interdependência entre aquilo que se decide relativamente ao nível da orientação oficial, ao nível do planeamento em contexto e do processo de ensino-aprendizagem. Esta autora refere ainda que o currículo pode ser uma prática pedagógica que resulta da interacção das várias estruturas – políticas, culturais, organizativas, económicas, sociais, escolares – sustentadas por interesses concretos e responsabilidades partilhadas (Mendonça, 2002).

As orientações curriculares em educação de infância diferem da ideia de currículo por se tratar de um enquadramento mais vasto e abrangente. É um documento de referência imprescindível, sem carácter obrigatório, que admite diversas opções educativas. Enquanto documento conceptual dinâmico e aberto permite um “espaço de manobra” ao educador para projectar, construir, compreender e melhorar a sua prática profissional, utilizando referências teóricas actuais.

As Orientações Curriculares estão estruturadas em três grandes áreas de conteúdo:

- Desenvolvimento pessoal e social;
- Expressão e comunicação;
- Conhecimento do mundo.

Considera-se “Área” como sendo *um termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças*. Estas áreas devem ser abordadas de forma globalizante e integrada, de modo a acontecer uma construção articulada do saber (M.E., 1997).

A expressão “área de conteúdo” perspectiva a ligação constante entre desenvolvimento e aprendizagem na implementação do processo educativo, tendo em conta que a criança é o principal construtor das suas aprendizagens.

Sabendo que a construção do saber se processa de forma integrada, as diferentes áreas de conteúdo são consideradas referências para a construção da planificação, avaliação e reflexão de situações educativas e não como compartimentos estanques. Através da organização do ambiente educativo, o educador espelha o trabalho curricular e a intencionalidade educativa. Isto implica intervenção articulada das áreas e domínios.

2.3. O educador enquanto construtor do currículo

Ao falar do educador enquanto construtor do currículo, Teresa Vasconcelos refere na nota de abertura das orientações curriculares o seguinte:

O educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos.

Pretende-se que estas Orientações sejam “um ponto de apoio” para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida (M.E., 1997: 7).

Nesta perspectiva podemos falar de uma abordagem transdisciplinar, onde os saberes se cruzam dando origem a novos saberes. Sendo assim, o educador desenvolve a sua prática pedagógica garantindo a construção articulada do saber, a resposta educativa a todas as crianças, dando forma a um currículo emergente. Permite ao educador a apropriação da construção e gestão curricular.

O educador tem um papel primordial na qualidade do ambiente educativo e possui um “espaço de manobra” e liberdade de acção que lhe permite criar e imaginar projectos, concebendo um currículo adequado aos interesses, necessidades e características das crianças. Assim, aquando do desenvolvimento da sua prática pedagógica deve:

Conceber e desenvolver o currículo, diferentes actividades e projectos através da planificação, organização e avaliação do espaço educativo com a finalidade de promover a construção de aprendizagens integradas, a partir dos contextos e experiências de cada criança, criando as condições necessárias para o desenvolvimento da criança (Dec. -Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto).

Assim, no desenvolvimento da sua prática pedagógica ele deve ser construtor do currículo, com a finalidade de promover aprendizagens integradas, a partir dos contextos e experiências de cada criança. É através da organização do ambiente educativo que o educador espelha o trabalho curricular e a sua intencionalidade educativa.

A forma como educamos as nossas crianças hoje, as experiências e as oportunidades que lhes criamos, influenciam grandemente as suas vidas actuais e contribuem para as suas vidas futuras enquanto cidadãos em construção (Oliveira-Formosinho, 1998).

Uma das características específicas da educação de infância tem sido a grande dissemelhança e ideologias educacionais. Este enquadramento, consequência da menor influência do Estado, ajuda a fortalecer a flexibilidade, a criatividade e a abertura para a inovação (Formosinho, 2000).

2.4. O desenvolvimento das práticas e os modelos curriculares

Oliveira-Formosinho (1998), refere o modelo curricular como uma representação ideal de princípios teóricos, políticos, administrativos e componentes pedagógicas de um projecto destinado a adquirir um determinado resultado educativo. Este decorre dos seguintes aspectos:

- Teorias que espelham as concepções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança;
- Noções sobre a eficácia da organização do espaço educativo, dos recursos, da criação de oportunidades de aprendizagem;
- Juízos de valor acerca daquilo que é importante a criança saber.

Na Educação de Infância, consideramos importante a abordagem aos modelos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa – MEM, o Modelo High/Scope e o Modelo de Reggio Emilia, amplamente conhecidos pelos educadores. Assim esta reflexão criará oportunidades para o estudo comparado das dimensões curriculares de cada um dos modelos pedagógicos, bem como a sua contextualização no quotidiano de práticas. Isto porque:

Educar é uma arte. Porém, são muitas as competências que convergem nesta arte, tal como são muitas as competências que convergem no artista, as decisões imperiosas sobre quando e como combinar essas competências. Os conhecimentos necessários para o fazer não são apenas uma competência técnica. Podem ser, sem dúvida, adquiridos, mas também algo que provém das crenças mais profundas de cada um de nós e da nossa paixão pelas Crianças e pelo Mundo (Walsh, 1994 in Vasconcelos, 1997 : 251).

Isto implica estudar estas propostas curriculares à luz da história das teorias científicas e diferentes concepções: da criança, do homem, do mundo, da vida, do conhecimento e da educação. Analisar e reflectir os modelos curriculares e a sua pertinência para a concretização de práticas pedagógicas, é uma mais-valia para a educação de infância.

2.5. Breve referência aos modelos curriculares

Podemos dizer, de forma breve, que o modelo High/Scope propõe que a educação aconteça pela acção da própria criança, tendo como referência principal o trabalho de Piaget sobre o desenvolvimento da criança, que considera que a aprendizagem é feita pela acção. O educador tem um papel de gestor de ideias. Assim, deve proporcionar variadas experiências significativas e ajudar, a criança, a reflectir sobre essas mesmas experiências. Este modelo predispõe o ambiente educativo para a observação e resolução de problemas, onde o educador disponibiliza condições e materiais para a criança desenvolver as suas capacidades de pensamento e raciocínio. A metodologia de trabalho de projecto é desenvolvida constantemente. Podemos afirmar que a criança deve estar activamente envolvida nas suas aprendizagens. As crianças, no seu dia-a-dia, são encorajadas a interagir e a comunicar, de forma significativa e espontânea, com os colegas e adultos da sala. Estas experiências sociais são equacionadas no contexto das actividades planificadas pelas crianças (Nabuco, 1997).

Neste modelo, a *aprendizagem pela acção* implica: a acção directa sobre os objectos; a reflexão (pensamento/linguagem) sobre as acções realizadas; a motivação intrínseca da criança; criação e produção de artefactos e resolução de problemas. A organização do espaço pedagógico e dos materiais respectivos promove a escolha, o poder de iniciativa aquando a realização das actividades (Hohmann, 1997).

Em suma, a abordagem desta proposta curricular implica dizer o seguinte:

... para a educação no início da infância os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção. Creio que é isto que faz com que o nosso programa tenha bons resultados (Weikart, 1995 in Hohmann, 1997 : 1).

Em relação ao modelo curricular Movimento da Escola Moderna Portuguesa - MEM destacamos os aspectos chave deste modelo referidos por Sérgio Niza, nomeadamente o facto dos educadores e professores ligados a este movimento considerarem as suas práticas pedagógicas “ensaios estratégicos e metodológicos” promotores da autoformação cooperada de docentes. Assim, os encontros entre docentes são uma constante no sentido de se fazer a troca e partilha de conhecimentos através de reflexões teóricas e práticas. Logo, professores e

educadores experimentam e praticam a cooperação, a negociação, a partilha de responsabilidades, o regime democrático. A escola é então considerada uma comunidade cultural que possui como grandes finalidades: a iniciação às práticas democráticas; a reinstauração de valores e significações sociais; a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1998).

Quanto à estrutura organizativa da sala, enquanto cenário educativo, podemos dizer que existem sete áreas principais: biblioteca e centro de documentação; oficina de escrita e reprodução; Laboratório (s) das ciências; Ateliê de expressão plástica; Espaço de construções e jogos; Zona do faz de conta ou de dramatização; Área polivalente; Lugar para culinária ou cultura alimentar (idem, ibidem).

Neste modo a planificação de projectos parte da formulação de um problema e da procura de soluções para esse mesmo problema. É feito um balanço diagnóstico sobre aquilo que se sabe sobre o âmbito temático do problema e definido aquilo que se quer saber. Em seguida parte-se para a divisão de tarefas entre todos os elementos do grupo composto por adultos e crianças, para a realização de trabalhos de pesquisa e estudo, no sentido de descobrir respostas. A comunicação e partilha em grande grupo é imprescindível para sistematizar as pesquisas realizadas e trocar opiniões. A livre expressão provoca a construção e partilha de saberes. Portanto, tudo começa quando registamos *o que pensamos; o que queremos saber; onde vamos procurar informação*. Como forma de sistematizar o trabalho de projecto, geralmente, o educador junto com as crianças elabora um roteiro para trabalho em projecto onde constam os seguintes componentes: antecipar uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar; clarificar o significado social do trabalho previsto, com vista à sua utilização, apropriação, intervenção e difusão; elaborar o projecto de actuação desdobrando-o em acções; conceber um plano de trabalho distribuindo as acções no tempo e atribuindo as responsabilidades; proceder à execução do plano; comunicar os resultados do estudo ou da intervenção alargando as formas de difusão; proceder à avaliação do processo e da utilização social dos resultados pela à reflexão crítica (M.E.M.).

Por último queremos tecer algumas considerações gerais sobre o modelo de Reggio Emilia, onde a metodologia de trabalho de projecto remete-nos para o ultrapassar a ideia de planificação por objectivos, passando para aquilo a que se chama de planificação de tipo prospectiva. Os projectos envolvem uma espiral de experiências de exploração, discussão e análise em grupo, transportando as crianças para uma compreensão dinâmica do mundo que as envolve e as suas relações a ele inerentes (Gandini, 1999).

O resultado final dessas aventuras conjuntas raramente se pode antever aquando do início. As crianças são chamadas a envolver-se activamente desde

o primeiro momento e assumem um papel decisivo na sugestão do tema para o projecto. Ao professor/educador compete, neste modelo emergente, realizar observações cuidadosas e o registo dos interesses e questões das crianças que se operacionalizam posteriormente, no desenvolvimento de experiências concretas de aprendizagem.

Através da documentação, reflexão, repetição e revisão dos temas a trabalhar, as crianças são guiadas para experiências mais profundas.

Esta abordagem de projecto preconiza um modelo integrado que, ligando as experiências das crianças à construção de conexões e consequente relacionamento dentro do mundo no qual se movimentam, elas são ajudadas a encontrar e a extrair um sentido relativamente às realidades do ambiente que as envolve. A arte e a estética são vistas como uma parte fundamental e reveladora do modo como as crianças percebem e representam o mundo. Elas não se apresentam como uma parte separada do currículo, mas pelo contrário, são vistas como um elemento unificador das aprendizagens e do desenvolvimento cognitivo e simbólico que as crianças desta faixa etária experimentam (Gandini, 1999).

2.6. Nota conclusiva: desafios aos educadores

Temos a convicção de que os educadores são construtores do currículo e detêm um espaço privilegiado de criação, recriação e improvisação no processo educativo de cada criança. Para finalizar, queremos propor-lhes os seguintes desafios:

- Analisar criticamente, as orientações curriculares, à luz de uma educação preconizada na actualidade, no sentido de sabermos, hoje, passados 10 anos da sua construção, a importância que os educadores atribuem, a este documento enquanto referência para a construção das práticas pedagógicas, no âmbito da Educação de Infância;
- Reflectir sobre os modelos curriculares enquanto forma de intervenção onde é visível uma aproximação constante entre teoria e prática, e ainda a possibilidade adoptarem um modelo curricular enquanto referência para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas;

Acreditamos que analisar e reflectir práticas pedagógicas contribui para a melhoria da qualidade de educação de infância, o seu papel e os desafios que surgem nos diferentes contextos em que nos movimentamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FORMOSINHO, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e Educação Investigação e Práticas, n° 1 - Janeiro*, 153-173.

GANDINI, E., & FORMAN, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.

HOHMANN, M., WEIKART, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

M.E. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - DEP.

M.E.M. MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA. Retrieved 12 de Novembro, 2007, from <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>

MENDONÇA, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições Asa.

NABUCO, M. (1997). Três currículos de educação pré-escolar em Portugal. *Inovação, n° 10*, 73-87.

NIZA, S. (1998). O modelo curricular da educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 139-156). Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., (ORG.) (1998). *Modelos curriculares para a educação de infância*. (2ª ed ed.). Porto: Porto Editora.

VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.