

A Criança. Uma reflexão a partir das atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Amélia Marchão
Helder Henriques

Resumo

O objetivo principal deste artigo prende-se com uma breve reflexão dos autores, resultado dos seus interesses científicos e profissionais, sobre a construção do lugar da criança na sociedade portuguesa. Para o efeito, assume-me um processo de revisão de literatura em diálogo com um *corpus* documental composto por documentos internacionais, legislação nacional e, particularmente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016). Através de uma abordagem metodológica com uma matriz qualitativa, procuramos defender a ideia da centralidade e singularidade da criança – pessoa-cidadã nas sociedades contemporâneas, com particular destaque para o caso Português.

Palavras-chave: criança; educação; cidadania

Abstract

The main objective of this article is a brief reflection of the authors, as a result of their scientific and professional interests on the construction of the place of the child in the Portuguese society. For this, it is assumed a process of literature review in dialogue with a documentary corpus composed of international documents, national legislation and, particularly, the Curricular Guidelines for Pre-School Education (2016). Through a methodological approach with a qualitative matrix, we try to defend the idea of the centrality and singularity of the child - person - citizen in contemporary societies, with particular emphasis on the Portuguese case.

Keywords: child; education; citizenship

Introdução

O intento deste artigo consiste numa breve discussão, resultante de uma análise reflexiva focada na publicação das mais recentes Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), partindo os autores, da seguinte questão orientadora: (i) que representação de criança podemos encontrar nas OCEPE publicadas em 2016?

O suporte teórico da análise e da reflexão desenvolvida ancora-se num conjunto de autores de referência, que em Portugal têm vindo a problematizar e a investigar a educação de infância. Entre outros, referimo-nos a Ferreira (2004), Henriques e Marchão (2014, 2016, 2017)

(2014), Marchão (2012), Oliveira-Formosinho (2007), Vasconcelos (2007, 2009, 2014, 2016). Concomitantemente, cruzam-se nesta análise reflexiva os contributos de autores de referência internacionais, entre os quais destacamos Rinaldi (2006), Dahlberg, Moss e Pence (1999), Edwards, Gandini e Forman (2008).

Para além desses alicerces foi também utilizado um *corpus* documental circunscrito a alguns documentos norteadores da política relacionada com os Direitos Humanos e Direitos da criança (1948, 1989), assim como legislação enquadradora da educação pré-escolar em Portugal (1986, 1997).

A abordagem metodológica desenvolvida para sustentar a explanação reflexiva apresentada neste artigo é de natureza qualitativa, sendo a mesma assumida através de um processo de revisão da literatura e análise documental, enquanto conjunto de procedimentos que visam representar o conteúdo de um dado documento e de facilitar a sua consulta e referenciação (Bardin, 2005, baseando-se em Chaumier, 1974). Segundo o autor, a análise documental permite representar de outro modo a informação de um determinado documento, “por intermédio de procedimentos de transformação” (p. 46) e de uma “observação interpretativa semelhante à de um arqueólogo” (Sousa, 2005, p. 89).

Argumentamos, em desígnio geral, que as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) constituem um documento norteador da política e das práticas educativas a oferecer às crianças mais novas e que incorporam influências de documentos internacionais e nacionais, procurando declarar a ideia fundamental da criança, enquanto pessoa com competência, com direitos e deveres, assumindo o jardim de infância e o educador uma crescente responsabilidade na formação de uma criança-pessoa-cidadã.

Educação e Infância – a ideia ou a representação da criança

O século XX é considerado por alguns como o século da criança e durante o mesmo surgiram novos referenciais legais ou com capacidade de influenciar os quadros normativos nacionais de que são exemplo, entre outros, a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e a Convenção dos Direitos da Criança de 1989.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, com carácter generalista, defende um conjunto de princípios considerados inalienáveis. Na verdade, no seu primeiro artigo, assume que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para os outros em espírito de fraternidade” (art.1, 1948). Este artigo inicial, só por si, evidencia um novo posicionamento social e político que haveria de

ganhar ainda maior especificidade quando, anos mais tarde, surge a Convenção dos Direitos da Criança.

Nesta Convenção assume-se a necessidade de a criança ser considerada como um sujeito com opinião, capaz de se exprimir e de tomar decisões; o que numa perspetiva educativa remete para uma criança como agente de aprendizagem e com capacidade para exprimir ideias. Como se pode ler na Convenção, a criança, que tem direito ao acesso à educação baseada na igualdade de oportunidades, tem igualmente o direito a ser consultada e ouvida, tem o direito ao acesso à informação e à liberdade de expressão e opinião, e o direito a que o seu ponto de vista seja considerado.

No que respeita à educação portuguesa, a Revolução dos Cravos, em 25 de abril de 1974, trouxe mudanças significativas face ao que se verificou no período ditatorial. Ao invés do Estado Novo, a Democracia assume a criança na sua singularidade e, conseqüentemente, são atendidas várias preocupações que existiam até então, através da publicação de novos textos legais. É exemplo desta alteração, no caso português, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

No âmbito deste novo documento legal, em Portugal a educação passou a ser um direito de todos os portugueses. Do mesmo modo, estabeleceu-se o direito à diferença, enquanto elemento relevante para a promoção da igualdade de oportunidades.

Página | 8

Entrando com maior especificidade no período da vida das crianças mais novas, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português previu a integração da Educação Pré-Escolar (entre os 3 e os 6 anos de idade), abrindo espaço para o desenvolvimento de mais e melhores condições dedicadas às crianças mais novas. A Educação Pré-Escolar encontrou com este texto legal uma maior definição no que respeita aos seus objetivos específicos, assim como à interpretação que o próprio Estado assumia, naquela época, definido a Educação Pré-Escolar como “complementar ou supletiva da família”, embora afirmando o direito à Educação para todas as crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, numa perspetiva de qualidade e de cidadania.

Anos mais tarde, em 1997, foram publicados dois documentos estruturantes da Educação Pré-Escolar em Portugal: (i) a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97); (ii) e as primeiras Orientações para a Educação Pré-Escolar em Portugal (Despacho n.º 5220/97).

Tais documentos legais assumem as especificidades propostas pela Declaração Universal, de 1948, pela Convenção dos Direitos da Criança (1989) e, também, pela Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986), pois foram afirmados os seus grandes princípios, evidenciando a atualidade dos mesmos e consagrando a Educação Pré-Escolar como a 1.ª etapa da educação básica, a partir de 1997.

Foi igualmente definida a sua importância, na perspetiva da complementaridade da família, assim como definida a tutela pedagógica única e a afirmação dos contextos educativos de qualidade com vista ao desenvolvimento de princípios fundamentais como a igualdade, equidade e correção de assimetrias sociais. Do ponto de vista pedagógico, os objetivos da Educação Pré-Escolar deveriam agora estar mais centrados no desenvolvimento e na aprendizagem da criança numa perspetiva de cidadania (na cidadania e para a cidadania, afirmamos nós).

Os finais dos anos noventa da centúria passada podem ser designados como o período áureo que funda a educação pré-escolar no início do século XXI, pois, para além da publicação da Lei n.º 5/97 e do Despacho n.º 5220/97, que homologa as primeiras OCEPE, a generalização da tutela pedagógica das instituições educativas (independentemente do seu tipo) passa a ser do Ministério da Educação, o que vem reforçar a garantia da referência das OCEPE na organização das práticas educativas e da “importância da qualidade dos contextos de educação de infância, tanto para o desenvolvimento e aprendizagem da criança como para o apoio aos pais que trabalham” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012, p. 48), numa perspetiva de equidade.

Os documentos que temos vindo a elencar, numa interação com a investigação científica que se vem aprimorando na área da infância, assumem especial relevo e podemos entendê-los como fundadores da ideia de criança presente nas OCEPE, quer na edição de 1997 quer na de 2016. Esta ideia de criança que se vem construindo é, como diz Ferreira,

produto da história, de teorias, ideias e debates situados nas esferas académicas, profissionais e políticas, pelo que o conhecimento acerca da infância e das suas vidas depende, em grande medida, das predisposições de uma consciência constituída em relação a contextos sociais, políticos, históricos, morais e científicos. (2004, p. 19)

Atualmente, no período da democracia portuguesa, afirma-se a criança como detentora de enorme potencial de energia, de curiosidade natural e com competência nas relações e interações com os outros, afirmando a necessidade de valorizar o conhecimento por ela adquirido nos diferentes contextos de interação, assumindo-a como agente do processo educativo, partindo das suas experiências e valorizando os “seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9).

Esta ideia de criança como ser participante, com competência, com agência leva a que seja necessário garantir-lhe o exercício de direitos, desde logo a ser agente da sua própria aprendizagem, a ser escutada e a participar nas decisões “relativas ao processo educativo,

demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9).

Como salientam Kishimoto e Oliveira Formosinho (2013) trata-se de entender a criança como cidadã emancipada, que tem agência, que é estável emocionalmente, que tem uma atitude exploratória e aberta ao mundo, que é autónoma e tem iniciativa própria, que tem capacidade e competência para tomar decisões, através de uma atitude crítica que vai aprendendo a construir (Marchão, 2012) em contextos em que a sua ‘voz’ ocupa grande parte do tempo e adquire, continuamente, um estatuto principal. Ela é uma pessoa com direitos, com voz própria e que, no quadro da ação educativa, é o ponto de partida e de chegada e que tem estatuto central,

num quadro curricular que deve propiciar a sua participação e a sua implicação nas tomadas de decisão no contexto educativo, ao invés de a alienar deixando todas as decisões para o adulto que tudo decide e que pouco espaço e tempo deixa para a criança pensar, agir, decidir ou fazer escolhas. (Marchão, 2016, p. 90)

O desafio hodierno está na resposta a esta criança cidadã, emancipada e que deve ser desafiada a ser “cosmopolita” e desafiada a construir “um *entre-lugar* (no sentido cultural que lhe é atribuído por Bahabha) no seus contextos de vida e educação, um entre-lugar que crie hospitalidade e no qual floresçam interações positivas e solidariedades fecundas apesar das diferenças ou... por causa das diferenças” (Vasconcelos, 2014, p. 80). A criança, encarada nesta ótica, é detentora de poder de ação e de iniciativa, é implicada na construção e determinação da sua vida e daqueles que a rodeiam, bem como da sociedade em que está integrada (Ferreira, 2004) e consentir-lhe vez e voz é considerar “as suas acções como sendo dotadas de sentido e estruturadas de acordo com as suas próprias lógicas...” (Ferreira, 2004, p. 21).

Hodiernamente, e nas OCEPE, mais do que uma ideia de criança resultado dos importantes contributos da psicologia afirma-se também uma ideia de criança resultado da sociologia da infância, sendo que “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10). Referindo ainda as autoras das OCEPE, esta formação de natureza holística permite dar centralidade à criança enquanto pessoa humana em processo de constituição identitária.

A dimensão social é claramente exposta no documento e considera-se que

A vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar, e em que a diferença de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica

é aceite numa perspetiva de equidade, num processo educativo que contribui para uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais, com capacidades diversas e de diferentes etnias. Esta diversidade é entendida como forma de educação intercultural, em que as diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo, para dar sentido à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes culturas. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 39)

Tal entendimento aponta, de modo inequívoco, para uma criança-pessoa-cidadã autónoma, responsável, solidária, conhecedora e a exercer os seus direitos e deveres, “em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 39). Mais do que pensar a criança com sentido individual, embora se considere a mesma como pessoa única com características e capacidades próprias, importa considerá-la como pessoa social, pois é nessa interação que promove a sua agência.

Considerações finais

O jardim de infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática, considerando-a sujeito de direitos num ambiente pedagógico que a valoriza e que dela tem uma “imagem como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21) e que se envolve e empenha nas diferentes atividades e oportunidades de aprendizagem, aprendendo a aprender.

A criança, figura central do contexto e do processo educativo, torna-se uma entre outras, aprendendo a viver em grupo, a trabalhar com os outros e a respeitá-los, aprendendo os limites e condicionamentos da sua “liberdade individual, [d]o desejo não correspondido instantaneamente, [d]a satisfação imediata que conduz a uma insatisfação sistemática” (Vasconcelos, 2014, p. 65).

Essa vivência deve proporcionar espaço-tempo-ação para que a criança se construa como pessoa autónoma, explorando as suas capacidades, interesses e formas de aprender num processo de desenvolvimento singular, mas simultaneamente construído no coletivo.

Tal forma de entender a criança representa um desafio constante para os adultos no contexto do jardim de infância e as suas práticas educativo-pedagógicas devem ser cuidadosamente planeadas e intencionalizadas, caracterizando-se por ser flexíveis, abertas à participação da criança e incluindo as suas opiniões e sugestões. Importa que os adultos desafiem a criança, dando-lhe voz e oportunidades, confiando nela e nas suas competências

através de um tempo-espaço-ação para se construir como pessoa, na cidadania e para a cidadania.

É esta a criança representada nas OCEPE; assim os adultos lhe saibam responder.

Referências bibliográficas

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Qualidade na educação da primeira infância. Perspectivas pós-modernas*. São Paulo: Artmed.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2008). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Henriques, H., & Marchão, A. (2014). A educação de infância portuguesa e o modelo de Reggio Emilia: a promoção da igualdade de género a partir de práticas de investigação. Em H. Díaz, *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 527-540). Salamanca: FahrenHouse Ediciones.

Henriques, H., & Marchão, A. (2016). Educação para a igualdade de género: leituras a partir da realidade de cinco jardins de infância do distrito de Portalegre, Portugal. *Foro de Educación*, 14(20). doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.017>, pp. 339-360.

Henriques, H., & Marchão, A. (2017). Educar para a cidadania em educação pré-escolar: OCEPE, guiões e. Em V. M. Pires, *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 689-698). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Obtido de <http://hdl.handle.net/10198/4960>

Kishimoto, T., & Oliveira-Formosinho, J. (coord.) (2013). *Em busca da pedagogia da Infância. Pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Gerir o Currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim de infância. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 87-98.

Marchão, A., & Henriques, H. (2017). Igualdade de género: uma reflexão crítica a partir do jardim de infância. Em M. V. Pires, *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 697-704). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Obtido de <http://hdl.handle.net/10198/4960>

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. Em Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp. 13-36). São Paulo: Artmed.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge/Falmer.

Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*. n.º 12, pp. 109-117.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância*. Odivelas: Editora Media XXI.

Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

Legislação

Lei n.º 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

Lei n.º 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (LQEPE)

Despacho n.º 5220/97, Homologação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Página | 13

Outros documentos:

Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990 [consultada em fevereiro de 2018: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf]

Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. [consultada em fevereiro de 2018: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf]

Notas sobre os autores:

Amélia de Jesus G. Marchão

ameliamarchao@ippportalegre.pt

Instituto Politécnico de Portalegre (IPP); VALORIZA, Centro de Investigação para a Valorização de Recursos Endógenos, IPP.

É doutorada em Ciências da Educação, professora adjunta e coordenadora do mestrado em Educação Pré-escolar. É investigadora integrada no Valoriza, Centro de Investigação para a Valorização de Recursos Endógenos do IPP e as suas áreas de investigação, no âmbito da educação de infância, do ensino básico e da formação de educadores e de professores, têm privilegiado os estudos curriculares, o pensamento crítico, a igualdade de oportunidades de género e a supervisão pedagógica. É autora de um livro na área da educação de infância e ensino básico, autora e coautora de diversos capítulos de livros internacionais e de diversos artigos científicos publicados em revistas nacionais e internacionais com revisão por pares.

Helder Henriques

helderhenriques@ippportalegre.pt

Instituto Politécnico de Portalegre/ Ceis20 – Universidade de Coimbra, Portugal

Helder Henriques é doutorado, com pós-doutoramento, em Ciências da Educação, na especialidade em História da Educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. É professor adjunto da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre e Investigador integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra (Ceis20 – UC) no grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais.