

A relação das crianças com o saber em educação pré-escolar: subsídios de um estudo em filosofia da educação nos sistemas de ensino superior

Ofélia Libório

Ana Pedro

Departamento de Ciências da Educação

Universidade de Aveiro

Nesta comunicação propomo-nos reflectir em torno de uma questão que tem estado afastada das abordagens pedagógicas em educação pré-escolar: a relação das crianças com o saber. Habitualmente, e porque por saber se entende a corporização de uma selecção cultural determinada oficialmente (currículo prescrito), esta questão não é considerada central em educação pré-escolar. Porém, os currículos existem, são apreensíveis e veiculam saberes, pelo que a questão se torna pertinente. Os discursos pedagógicos baseados na teoria normativa ancoradas na visão antinómica pedagogia tradicional/transmissiva *versus* novas pedagogia/activa e, simultaneamente, fundadas nas teorias psicológicas, opondo ambientalismo ao desenvolvimentismo e construtivismo apresentam limitações que necessitam ser superadas pelo educador que trabalha com crianças concretas, já que a positividade das relações com o saber pode ser apoiada pela atenção dada a formas de relação pessoais e grupais particulares.

É um facto que o conhecimento das crianças reais é inevitavelmente informado pelo que julgamos saber sobre elas (Walsh & Graue, 2003), que não podemos simplesmente esquecer-lo nas situações de interacção, seja no papel de educadores, ou de investigadores. Porém, torna-se necessária uma mudança de atitude com vista à construção de conhecimento que permita o questionamento, facto que exige uma atitude exploratória, que se abra a todas as possibilidades, o que pode ocorrer, do nosso ponto de vista, através da atitude fenomenológica de colocar entre parênteses o que sabemos sobre elas.

Esta abordagem comporta em si implicações importantes, nomeadamente, no que diz respeito à concepção do currículo em que crianças e educadores possuem interesses que necessitam encontrar-se.

Introdução

As crianças e os saberes em educação pré-escolar¹ são duas faces da mesma moeda, resultado de uma história que os entrelaçou. Os saberes a eleger e com os quais a criança deve relacionar-se estão intimamente ligados à concepção de criança, à cultura sobre a educação das crianças, suas finalidades e ainda às culturas institucionais.

A reflexão que apresentamos em torno da questão da relação das crianças resulta de uma investigação que realizamos no âmbito da formação inicial de educadores de infância. Quisemos com a referida investigação compreender as possibilidades de formar profissionais capazes de ancorar as suas concepções de criança, a compreensão da relação das crianças com os saberes (interesses, escolhas, motivos de agrado e desgosto, implicação) e o desenvolvimento da sua intervenção pedagógica (desenvolvimento curricular) em acção investigativa participada pelas crianças.

¹ Ao longo deste artigo utilizaremos a designação *educação pré-escolar* para nos referirmos á rede de instituições educativas especificamente destinadas à educação de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, sob a supervisão pedagógica do Ministério da Educação, distinguindo-a da expressão *educação de infância* para nos referirmos de forma mais lata à educação de crianças pequenas.

Num primeiro momento apresentamos os argumentos que nos motivaram a pensar a relação das crianças com o saber em educação pré-escolar, considerando as classificações das pedagogias para este nível de ensino e as suas limitações; num segundo momento referiremos a pertinência e adequabilidade do aporte teórico da relação com o saber para pensar o currículo; num terceiro momento esclareceremos os conceitos teóricos que fundamentam a reflexão em torno do conceito da relação com o saber; e por fim teceremos algumas considerações sobre as implicações desta abordagem para a prática pedagógica, ou forma de pensar o currículo e a compreensão das crianças.

Pensar a relação das crianças com o saber

As classificações habituais das pedagogias em educação pré-escolar continuam, ainda hoje, a buscar os critérios classificativos nos princípios que opõem ensino transmissivo à escola activa, dando continuidade às análises do movimento histórico renovador² em educação do início do século XX. São classificações ancoradas na visão antinómica pedagogia tradicional/transmissiva *versus* novas pedagogia/activa e, simultaneamente, fundadas nas teorias psicológicas, opondo ambientalismo ao desenvolvimentismo e construtivismo. O ambientalismo relaciona-se com a importância da exterioridade, da acção externa enquanto motor do desenvolvimento e aprendizagem e é associado às pedagogias transmissivas, o desenvolvimentismo e construtivismo foca-se na interioridade, na acção do sujeito e é associado às pedagogias activas.

Um exemplo das classificações baseadas essencialmente nas teorias psicológicas é dada por Oliveira-Formosinho (2007). A autora divide as pedagogias em transmissivas e de participação (activas) comparando os seguintes aspectos: objectivos, conteúdos, métodos e materiais e processos de ensino-aprendizagem; relação pedagógica e papel dos diferentes actores; fontes teóricas, autores e modelos curriculares filiados em cada um desses modelos.

Estas classificações baseadas nas teorias psicológicas, podendo ser úteis para uma leitura das práticas pedagógicas, tornam-se demasiado simplificadoras por não explicitarem aspectos importantes, tais como o posicionamento dos seus defensores relativamente à função social da educação. Como possibilidade de superação desta limitação surge uma outra classificação que divide as práticas em preocupadas com o

² Para uma economia de escrita passamos a designar por movimento renovador tanto os movimentos de ideias surgidas com a educação progressivista nos Estados Unidos, como o movimento da escola nova surgido na Europa.

viver hoje (natureza, interioridade da criança), ou preocupadas com a preparação para o futuro (escolarização, adequação social).

Parece-nos que tanto uma classificação como outra não nos ajuda a compreender e avançar quanto à compreensão da relação das crianças com o saber. A classificação que opõe as pedagogias tradicionais à escola activa, apoiando-se nas teorias psicológicas, leva-nos a correr riscos ao difundir concepções apriorísticas das relações dos sujeitos com o saber, a classificação que opõe a preocupação com o presente às preocupações com o futuro peca por artificialismo e desmerece o enquadramento teórico.

A leitura desenvolvimental e construtivista de influência piagetiana que historicamente fundamentou uma filosofia educativa centrada na criança se, por um lado, ajudou bastante a atribuir à criança *papel principal* no processo de desenvolvimento/aprendizagem, por outro lado, na sua interpretação mais difundida, reduziu-a ao singular *criança*, na busca de universalização das leis que regem o seu desenvolvimento, tornando-se uma leitura limitada para a compreensão dos sujeitos concretos a educar e para o entendimento sobre o como as crianças entram no aprender de saberes específicos.

A visão desenvolvimental de criança tende a deixar de fora a dimensão social e cultural da infância, dimensões que não apontam unicamente para variações relativamente a uma norma universal, mas questionam o próprio conceito de desenvolvimento enquanto progressão previsível (Sacristrán, 2003, Rogoff, 2005). Segundo Perrenoud (2002) é também a concepção de criança universal que leva as pedagogias activas a tornarem-se pouca inclusivas e atentas à diversidade social:

“Quanto mais o pensamento pedagógico fala da criança no singular, sem levar em conta a diversidade das crianças concretas, mais aumenta o risco de ver alguns professores partidários das novas pedagogias praticarem uma pedagogia mais elitista do que lhes parece à primeira vista” (op.cit, p. 120).

Perrenoud refere-se ao facto dos princípios e teorias do desenvolvimento e aprendizagem que enformam as metodologias activas não serem, só por si, a solução para resolver os problemas de aprendizagem, garantindo a todos igualdade de oportunidades. O problema da relação dos sujeitos com o saber não se coloca a todos da mesma forma e independentemente das questões sociais e culturais.

Por outro lado, como afirma Brougère (2002), os sistemas pré-escolares são estruturas onde o investimento cultural é determinante e apresentam uma grande diversidade que

não pode ser entendida à luz de qualquer corrente pedagógica transcultural. Cada sistema resulta da concepção de criança, da valorização das aprendizagens antes da escolarização e do papel atribuído às famílias na educação das suas crianças (responsabilidade familiar *versus* responsabilidade social e estatal).

Partindo deste pressuposto, as relações das crianças com o saber têm de ser compreendidas no seio da cultura particular de um determinado sistema, em que as teorias psicológicas que enformam as práticas pedagógicas são apenas uma parte da cultura pedagógica que condiciona a eleição/valorização de saberes por parte de educadores e crianças. Por outro lado, olhar para os sujeitos aprendentes à luz das teorias do desenvolvimento gera outras limitações de leitura e interpretação. O que Charlot (2001, 2005) critica nas abordagens sociológicas quando estas identificam categorias de sujeitos (de acordo com a classe social de origem, por exemplo) pode ser feito partindo das abordagens psicológicas categorizando os indivíduos de acordo com características psicológicas (estádios, ou níveis de desenvolvimento, personalidade, estilos de aprendizagem, etc.).

A classificação de acordo com as teorias psicológicas, cria uma imagem pouco aprofundada e universalizante das relações das crianças com o saber. Quer se parta da dimensão desenvolvimental normativa ou da dimensão dinâmica (classificação para as teorias psicológicas de Katz e Chard, citados em Coelho, 2005) a tónica será sempre dada na compreensão das relações das crianças com o saber tendo como orientação uma determinada progressão desenvolvimental, ou uma comparação com tipos ideais (normalização). É um facto que o conhecimento das crianças reais é inevitavelmente informado pelo que julgamos saber sobre elas (Walsh & Graue, 2003), que não podemos simplesmente esquecer-lo nas situações de interacção, seja no papel de educadores, ou de investigadores. Porém, torna-se necessária uma mudança de atitude com vista à construção de conhecimento que permita, que deixe em aberto a possibilidade de questionamento. Compreender a relação das crianças com o saber exige uma atitude exploratória, que se abra a todas as possibilidades, o que pode ocorrer, do nosso ponto de vista, através da atitude fenomenológica de colocar entre parênteses o que sabemos sobre elas.

Quanto à classificação que opõe as práticas preocupadas com o viver o hoje e as que apresentam preocupações com o futuro escolar, ou adequação social futura, ela manifesta fragilidades por duas ordens de razões: opõe intencionalidade social às motivações das crianças, como se as crianças possuíssem uma natureza que as opõe à

sociedade e à cultura; simplifica o pensamento e intencionalidade do educador, ora esvaziando-o de preocupações sociais, ora esvaziando-o de preocupações psicopedagógicas.

É-nos difícil imaginar a existência de um educador que conceba a sua prática pedagógica pensando apenas no aqui e agora das crianças, não perspectivando os efeitos da sua acção no que estas virão a ser. Todas as práticas pedagógicas são sempre, de forma explícita ou implícita, formas de preparar as crianças para um futuro, o qual se perspectiva ainda que de forma difusa com alguns contornos relativamente ao que poderá vir a ser e para o qual são necessárias pessoas com determinadas formas de estar no mundo, conseqüentemente pessoas com determinados saberes ou competências, ou pelo menos informadas por determinados valores e orientadas por uma determinada ética.

Como escrevem Ozmon & Cramer (2004) de Platão aos dias de hoje, a educação esteve sempre imbuída da ideia de que poderia mudar a sociedade e mesmo os pensadores românticos perspectivavam que a formação de um indivíduo “*puro*” seria a promessa para um futuro melhor. O facto de se valorizar o hoje é uma forma de pensar o lugar das crianças na sociedade, de pensar a infância na vida do ser humano e perspectivar a sociedade, assim como a preocupação com a preparação para o futuro o é.

Dewey (2007) responde a esta questão dizendo que a questão não é saber, ou discutir, se a educação deve preparar para o futuro. Entendendo a educação como crescimento, e sendo esse crescimento um processo inacabado, ela deve “*progressivamente realizar as possibilidades presentes e, desta forma, tornar o indivíduos mais aptos para lidar com as exigências do futuro (...) O erro não está em dar importância à preparação de necessidades futuras, mas em tornar essa preparação o motivo principal do esforço presente*” (op. cit., p.63).

Pensando a educação como processo de crescimento, considera-se que é a educação escolar quem deve dar continuidade à educação pré-escolar e que esta última deve possuir objectivos próprios (Ribeiro, 2002), pois a educação só pode acrescentar mais crescimento ao já existente. Porém, não pode ignorar-se o projecto global da educação, as finalidades transversais aos diferentes níveis de ensino que traduzem um determinado projecto social, ou pelo menos as políticas educativas num determinado momento histórico. Conseqüentemente, a educação é sempre um instrumento desse projecto, dessas políticas, e não faz sentido quando não relacionada com eles. A ideia de crescimento/desenvolvimento não é insuficiente para traduzir a intencionalidade

educativa. Dewey deu-se conta da limitação e imprecisão que a ideia de crescimento possuía para pensar as finalidades da educação, ainda que tenha incluído no conceito a dimensão social:

“O crescimento, ou crescer, no sentido de desenvolver-se, não apenas física, mas intelectual ou moralmente, é um exemplo do princípio da continuidade. A objecção feita foi a de que o crescimento pode adoptar direcções muito diferentes: um homem, por exemplo, que comece com uma carreira de roubo pode crescer nesta direcção e, pela prática, tornar-se um excelente ladrão. Daí arguir-se que o crescimento não é suficiente; devemos também especificar a direcção do crescimento, o fim para que ele tende” (Dewey, citado por Gambôa, 2004, p. 50).

Em Dewey, a solução reside na sua concepção de desenvolvimento como processo de participação social, em função de um ideal, a democracia entendida enquanto forma de vida e organização social. Provavelmente, será fácil encontrar consensos sobre a defesa do ideal democrático, mas certamente haverá opiniões muito distintas sobre o que entender por democracia e quais às práticas que a devem concretizar.

Como afirma Vygotsky *“cada sistema educacional tem os seus próprios fins, inclusive cada período da educação pode ter os seus, e independentemente da expressão que possam ter sempre irão formar certos aspectos e o carácter do comportamento que a educação quer desencadear para a vida”* (2001, p.75).

Por outro lado, considerar que os educadores não possuem preocupações psicopedagógicas e que apenas se centram na preparação das crianças para o futuro é partir do pressuposto que o conhecimento dos profissionais de educação é completamente desprovido de informação oriunda da psicologia que fundamenta as pedagogias activas, grandemente responsável pelo entendimento da educação como crescimento, o que significaria desdizer a ideia que apresentámos no início deste ponto a propósito da influência da psicologia no pensamento pedagógico.

Desejando transformar os dualismos com que nos habituamos a pensar a pedagogia em educação de infância em algo que não os ignore (eles existem e são incontornáveis) e simultaneamente os supere, é necessário começar por esclarecer que, quando nos posicionamos numa perspectiva pós-moderna, não há nisso nenhuma forma completamente revolucionária de pensar a função social da educação. O posicionamento pós-moderno perspectiva o futuro a partir de um presente e de um passado na forma de entender a criança, a ciência e a sociedade. Mudam conseqüentemente as finalidades da educação e perspectivam-se de forma diferente a pedagogia, a relação entre

intervenientes e a relação dos sujeitos com o conhecimento, mas mantém-se a ideia de que a educação possibilita a formação e reconhece-se a sua importância tanto no presente como no futuro do ser humano.

“A ética pós-moderna pretende que cada um de nós desde a infância assuma a responsabilidade de realizar escolhas difíceis(...) Isto impõe exigências cada vez maiores às crianças de formarem e moldarem o seu próprio entendimento do mundo, do conhecimento, assim como da identidade e do estilo de vida(...) O desafio é proporcionar o espaço em que novas possibilidades possam ser exploradas e entendidas por meio da ampliação de modos de conhecimento reflexivos e críticos, por intermédio da construção ao invés da reprodução de conhecimento, capacitando as crianças para trabalhar com criatividade a fim de perceber as possibilidades e lidar com a ansiedade.” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.79).

Emergem duas ideias fundamentais desta reflexão:

- É necessário considerar que a utilidade das teorias do desenvolvimento na compreensão das crianças concretas exige cautelas e simultaneamente rigor e aprofundamento na compreensão dos seus quadros conceptuais. A leitura superficial dessas teorias e, simultaneamente, a crença na possibilidade de ler a realidade e de determinar as práticas à luz dessas mesmas teorias pode impossibilita-nos de compreender as crianças reais;
- Torna-se necessário um posicionamento epistemológico que nos possibilite um entendimento das crianças rompendo com formas de compreensão que pretendem formar categorias de sujeitos pela aproximação e distanciamento de formas ideais de relação com o saber, ou por comparação com uma norma.

Sobre a pertinência da abordagem da relação com o saber na educação pré-escolar

Considerando o currículo como o conjunto de experiências de aprendizagem que as crianças vivem no jardim de infância (determinado a nível nacional, local, ou resultado de circunstâncias contextuais, não sistematizadas e não intencionalmente controladas) ele possui existência apreensível em qualquer contexto educativo. Os saberes que dão corpo a um determinado currículo na educação pré-escolar possuem a intencionalidade dos adultos, mas também a intencionalidade das crianças expressa na sua acção reconstrutora das propostas dos adultos e nos espaços/tempos em que constroem as suas culturas de pares (Corsaro, 2003). Esta aceção de currículo e de saberes que lhe dão

forma e substrato, aparentemente distancia-se da ideia expressa na literatura sobre a relação dos alunos com o saber, mas, quanto a nós, esse distanciamento é apenas aparente.

De acordo com Charlot (2001, 2005) a questão da relação com o saber é habitualmente colocada em relação às aprendizagens escolares, tentando compreender como os sujeitos entendidos como simultaneamente sociais e individuais “*entram no aprender*” de um saber veiculado pela escola. De acordo com esta formulação seria abusivo falar de relação com o saber no jardim de infância, um espaço que advogamos diferente dos espaços da escolaridade obrigatória, mas que progressivamente tem vindo a aproximar-se e defender-se como a primeira etapa da educação básica. Porém, retirar esta ilação parece-nos corresponder a um afunilamento da noção, por um lado, e a idealização da pedagogia em educação pré-escolar pouco informada sobre os saberes que se veiculam e sobre o que é suposto aprender no jardim de infância, por outro.

“A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objecto, um conteúdo de pensamento, uma actividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – consequentemente é também uma relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a actividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação” (Charlot, 2001, p.45).

Como afirmou Dewey (2002) o jardim de infância e a escola primária são fruto de condições históricas e económicas diferentes, o que faz com que ao primeiro sejam atribuídas funções educativas que possibilitam uma aproximação maior aos interesses das crianças do que à segunda: o jardim de infância resultou em termos pedagógicos e curriculares “*da junção dos quartos de brincar*” com a filosofia romântica e simbólica; a escola primária resultou de uma necessidade social que se traduziu num objectivo prático e utilitário (saber ler, escrever e calcular), porque era necessário utilizar essas ferramentas para poder aceder a carreiras, cujo acesso de outro modo seria vedado.³ Decorre desta separação uma tradição pedagógica e curricular no jardim de infância

³ A partir desta formulação emerge a ideia de que os interesses das crianças estão presentes nos saberes inerentes às situações auto-determinadas pelas crianças como o brincar, mas estão mais distantes de outros saberes histórica e socialmente construídos como ler escrever e calcular. Não é este o entendimento que temos de interesses das crianças, que consideramos se desenvolvem na interação social através das actividades em que participam.

que prevalece até hoje, muito distinta, mas que consideramos não poder ser considerada como totalmente independente.

A educação pré-escolar em Portugal, sendo um espaço de educação onde os conteúdos de aprendizagem não são prescritos (explicitados por especialistas), possui orientações e objectivos que apontam para a eleição de determinados saberes inerentes à educação básica. E, como escreve Cardona (2006), a criação do sistema público de educação pré-escolar após a revolução de Abril de 1974 e a sua evolução até aos nossos dias trouxe uma progressiva fundamentação do trabalho pedagógico dos educadores (conhecimentos das ciências da educação), por um lado, e a sua ligação ao ensino básico, por outro. Apesar da defesa de práticas não escolarizantes, patente na adopção consciente de determinada terminologia, a qual está presente nomeadamente nos documentos oficiais, e que pretende afirmar a sua especificidade relativamente à escola (grupo e não turma, crianças e não alunos, etc.), as crianças confrontam-se com determinados formas de actividade, com modos de viver em grupo, diferentes daqueles que conhecem de outros contextos de educação não formal (na família, na sua rua, no grupo de amigos). A “*escolarização*”, entendida enquanto prática “*normatizadora*” da actividade da criança num determinado espaço físico, criado com o intuito de a “*guardar e educar*” (Sacristán, 2003), é extensível à educação pré-escolar. A educação pré-escolar, tal como a escola serve “*estratégias políticas, objectivos institucionais ou interesses pessoais*” e , o facto de se definir como estando “*ao serviço da criança*” orientando-se pelo que “*é melhor para a criança*” não significa consenso nem científico, nem axiológico (Ribeiro, 2002, p. 58).

Actualmente, em Portugal, e devido à alteração organizacional das escolas públicas (generalização dos agrupamentos verticais de escolas), assiste-se a alguma perda de especificidade da educação pré-escolar, nomeadamente através da adopção de alguns profissionais de vocabulário escolar, tais como o uso dos termos professor, turma, sumário. Há um movimento de pressão dos outros níveis de ensino que contamina a educação pré-escolar. Assim, se é verdade que o saber não se confina aos conteúdos escolares, o que alarga a utilidade do conceito de “*relação com o saber*” à educação pré-escolar, também é verdade que a educação pré-escolar não é um mundo à parte da realidade escolar e dos saberes que a escola veicula. O efeito “*escolarização*” de que fala Sacristán (2003) habita as práticas pedagógicas, porque apesar da especificidade introduzida pela concepção de criança psicológica, o jardim de infância no nosso

sistema educativo foi-se desenvolvendo sob a influência de uma outra instituição, a escola.

As questões da relação com o saber podem ser analisadas em educação pré-escolar, tentando compreender como é que a criança se mobiliza e o que podemos fazer para que se mobilize nas situações que visam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Entendendo nós que essas situações se consubstanciam num currículo vivido pela crianças (não necessariamente explícito), o qual resulta, por sua vez, de contradições e dilemas na forma de fazer do educador.

Por outro lado, pensar a relação das crianças com o saber na educação pré-escolar implica compreensão de situações contextuais que extravasam o domínio da teoria normativa. A imprecisão sobre os saberes em presença num determinado contexto educativo, por força da não determinação oficial, da interpretação dada às orientações por cada educador, das instâncias socializadoras que extravasam o domínio escolar, e da acção das crianças no desenvolvimento das suas culturas leva-nos a considerar a possibilidade de explorar as relações das crianças com o saber, partindo dos saberes em presença em cada contexto educativo específico. Qualquer idealização, ou pré-conceito sobre o que sejam, ou possam ser esses saberes, é apenas isso, uma idealização refutável pela situação concreta em que os actores jogam os seus interesses.

De que falamos quando nos referimos à relação com o saber

A crítica à influência da psicologia não significa que possamos entender o fenómeno da relação com o saber de forma não relacionada com teorias psicológicas, da mesma forma que não o podemos entender à margem das teorias sociológicas. Charlot (2005) fundamenta-se na visão psicanalítica de Lacan, embora admita outras possibilidades, e diz que a questão da relação com o saber não é saber como motivar os alunos, mas saber o que fazer para que o aluno se mobilize sendo “*a mobilização um movimento interno do aluno*”, “*a dinâmica interna do aluno*”.

Retomando o fenómeno na sua globalidade e o seu interesse pedagógico, a compreensão do que podemos entender por relação das crianças com o saber esclarece-se quando reflectimos sobre alguns pressupostos teóricos, em torno do conceito, apresentados por Charlot (2001, p. 19-23):

1. Independentemente da disciplina que se debruça sobre a relação com o saber, a questão da mobilização do sujeito é fundamental. A questão é sempre

compreender “*como se opera a conexão entre um sujeito e um saber*”. Esta é uma questão central em educação, conseqüentemente um problema incontornável para educadores e professores;

2. Aquele que se mobiliza é um sujeito individual e envolvido em relações sociais e institucionais. Alguém que não pode ser considerado “*como imediatamente dado*”.⁴A(s) criança(s) deve(m) ser olhada(s) como desconhecida(s) por quem está incumbido de participar na sua educação, porque nem o conhecimento da criança psicológica, ou da dimensão sócio-cultural isoladamente, nos possibilita compreender como se materializa a sua relação com os saberes;
3. A relação com o saber deve ser pensada assente na dialéctica entre interioridade e exterioridade. O que é suposto que um sujeito aprenda só poderá ser apropriado “*se fizer nele certos ecos(...) se fizer sentido para ele*”. Mas o sujeito só pode aprender se entrar em actividades “*normatizadas*” que permitem apropriar-se de um saber ou aprender específicos. Não faz sentido olhar em separado para o sujeito e os processos internos e para a natureza das actividades (conteúdos), opor os interesses das crianças a conteúdos, indivíduo e cultura. As instituições educativas não fazem sentido esvaziadas de conteúdo cultural. A análise das relações com o saber exige que consideremos a criança em contexto educativo;
4. Quem aprende está a apropriar-se de uma parte do património humano que se apresenta sob formas múltiplas e heterogéneas (palavras, ideias, teorias, práticas quotidianas, gestos técnicos, formas de interacções, dispositivos relacionais). As estratégias e atitudes necessárias de relação com conteúdos diferentes não são as mesmas. A relação com os conteúdos é determinada pela relação do sujeito (psicológico e social) com um determinado saber;
5. A pesquisa que visa compreender a relação dos sujeitos com o saber deve optar por metodologias que visam identificar processos, para depois “*construir constelações*”, fazendo emergir possibilidades e não categorizar indivíduos.

Para terminar, importa considerar que nesta perspectiva da compreensão da relação das crianças com o saber consideram-se em aberto todas as possibilidades, seja a da relação interna de um sujeito com o saber, seja a relação social mais burocrática e extrínseca

⁴ A criança interpreta a sua posição social. “*Há modos diferentes de ser filho de operário, de imigrante, ou criança negra: pode-se ter vergonha, orgulho, resolver mostrar aos outros que se tem o mesmo valor do que eles, querer vingá-lo da sociedade, etc. Por serem sujeitos as crianças produzem uma interpretação da sua posição social, do que lhes acontece na escola, enfim elas produzem sentido do mundo*” (Charlot, 2005, p.50).

(Perrenoud, 2001). As razões, os motivos, que se relacionam com a “*mobilização*” das crianças podem ser diversificados e ser de natureza muito distinta, já que a relação com o saber é uma relação de sentido, portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos e produtos de saber.

Entendendo desta forma a “*mobilização*” das crianças podem gerar-se dúvidas quanto à ideia, que habitualmente é atribuída às pedagogias activas, de que só serão válidas as actividades que façam eco no sujeito considerando as suas necessidades e interesses de forma intimamente relacionada com o processo desenvolvimental e o contacto com os saberes na sua experiência de vida. O processo desenvolvimental e a experiência de vida das crianças são, nesta perspectiva, insuficientes para compreender a relação com os saberes, falta apreender a relação de sentido que os aprendentes estabelecem com os saberes fora e dentro do espaço escolar.

Implicações para a prática pedagógica

A principal implicação desta abordagem diz respeito à concepção do currículo: crianças e educadores possuem interesses que necessitam encontrar-se. Ou seja, o sentido pessoal das situações de aprendizagem tem de entrosar-se com actividades “*normatizadas*” que possibilitam a apropriação de saberes. Para isso o educador necessita possuir meios que lhe permitam fazer juízos de valor sobre a eleição de saberes, actividades e os seus formatos. Simultaneamente, o educador necessita identificar o sentido pessoal que as crianças atribuem ao que fazem. Não se trata de adequar, ou centrar na criança o ensino, mas de fazer dele uma prática partilhada entre adultos e crianças.

As pedagogias activas identificaram universais sobre o desenvolvimento e a aprendizagem e extraíram ilações sobre conteúdos e processos de apropriação de saberes. A natureza activa da criança na construção de conhecimento levou a fazer extrapolações sobre o que ensinar e como ensinar. Porém, a concepção de natureza activa da criança traz acoplado um discurso pedagógico questionável. Segundo os seus críticos mais simpatizantes, estas pedagogias produziram um discurso sobre as crianças que as discrimina socialmente (Perrenoud, 2001) e apoiaram o desenvolvimento de um pensamento pedagógico que ignora formas preferenciais de aprendizagem na infância como a imaginação, a atracção pelo desconhecido e pelo distante (Roldão, 1999). Nós acrescentaríamos que falta às pedagogias activas pensar na capacidade das crianças para

construir de forma sistematizada modos de significação do mundo que são distintos dos modos de significação dos adultos (Sarmiento, 2003), o que faz delas detentoras de saberes, de linguagens e formas de apropriação diferentes das dos adultos, mas de forma entrosada com o mundo e saberes dos adultos. As crianças não são só activas no processo de construção de conhecimento pessoal, são-no também enquanto colectivo social que reconstrói criativamente a cultura dos adultos, agindo a partir dos conteúdos dessa cultura, a qual reinventa; não são meros objectos de socialização, mas participantes activos desse processo (Corsaro, 2002).

No currículo, os saberes, as actividades e os seus formatos devem ser abertos aos actores em presença num determinado jardim de infância (crianças e adultos), transformando o espaço educativo num espaço de encontro inter-geracional. As crianças precisam de oportunidades para trazer os seus saberes para o jardim de infância e os seus modos preferenciais de aprendizagem devem ser tidos em consideração, mas não pode esquecer-se que os saberes que os adultos veiculam possuem formatos próprios e que as crianças se apropriam deles recriando-os, reiventando-os, dando-lhes tonalidades infantis e pessoais. Cabe ao educador compreender como esse processo decorre em cada criança individualmente e apoiá-la, possibilitando a emergência de relações positivas com os saberes.

Outra implicação importante diz respeito à necessidade de encontrar formas que possibilitem captar a relação de sentido que as crianças estabelecem com os saberes. A proposta de Laevers (1994) de compreensão comportamental da implicação das crianças nas actividades (“*involvement*”) é uma proposta que se articula com esta linha de pensamento, exigindo ao educador que através da sua capacidade empática capte o sentido da experiência que a criança vive em situações que visam promover desenvolvimento e aprendizagem. Porém, como pudemos verificar numa investigação realizada no âmbito da formação inicial de educadores este é um exercício difícil para os adultos. A articulação com formas participadas pelas crianças (interpretativas) de compreender como se relacionam com os saberes, veiculados no jardim de infância, podem apoiar o educador a compreender a par e passo essas relações.

Bibliografia

Brougère, G. (2001). *Dépendence e autonomie: représentations et place de l'enfant dans les sociétés*

contemporaines. Recuperado em 2-03-2001, de <http://www.dfw.org>.

Brougère, G. (2002). L'exception française: L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. *Les Dossiers des Sciences de L'éducation*, 7, pp. 9-19.

Corsaro, W.(2003). *Acção colectiva e agência nas culturas de pares de crianças pequenas*. Texto

policopiado.

Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. *Educação Sociedade & Culturas*. 17, pp.113-135.

Cardona, M. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.

Coelho, A. (2005). Educação e cuidados em creche: conceptualização de um grupo de educadoras. (Tese de Doutoramento, universidade de Aveiro).

Charlot, B. (2001). *A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos*. In B. Charlot (Org) Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais. São Paulo: artmed.

Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização. Questões para a educação hoje*. São Paulo: Artmed.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância. Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.

Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e democracia. A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Lisboa: edições ASA.

Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Laevers, F., & Sanden, V. (1994). *The innovative project experiential education. 1976-1994*. Leuven: Centre for Experiential Education.

Oliveira-Formozinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Org.). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro*. São Paulo: Artmed, pp. 13-37.

- Ozmon.H., & Craver, S. (2004). *Fundamentos Filosóficos da Educação*. São Paulo: Artmed.
- Perrenoud, F. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. São Paulo: Artmed Editora.
- Ribeiro, A. (2002) . *A escola pode esperar*. Lisboa: ASA Editora.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. São Paulo: Artmed.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança: uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: IIE.
- Roldão (1999). *O pensamento concreto da criança: uma perspectiva a questionar no currículo*.
- Comunicação apresentada no encontro da APEI, realizado em Évora, a 7 de Abril de 1999 (notas gentilmente cedidas pela autora).
- Sacristán, G. (2003). *O aluno como invenção*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas entrecruzilhadas da segunda modernidade. In M. Sarmiento & B. Cerisara (Eds.), *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Lisboa: ASA Editores S.A.
- Vygotsky , L. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.