

O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada

Júlia Oliveira-Formosinho*

Introdução

Um contexto pedagógico é antes de mais um contexto social, logo, um contexto relacional. A escola não é uma instituição autocontida, isolada da sociedade, desenvolvendo processos artificiais para instruir as gerações mais jovens. A primeira característica do processo educativo – e logo dos seus contextos (a sala e a escola) – é a sua dimensão social.

O processo educativo desenvolve-se numa sociedade, a que pertence e para a qual deve contribuir, fazendo um percurso participativo de reconstrução guiada da cultura no encontro das crianças com as crianças e das crianças com os adultos.

A escola e a sala como contextos sócio-morais

A escola como contexto organizacional, logo socialmente construído, desenvolve estruturas, cria regras e normas relativas à vivência nessa sociedade organizada que, explícita e implicitamente, veiculam princípios e crenças sócio-morais.

Os adultos e as crianças que interagem neste contexto fazem-no em interdependência com essas estruturas, regras, normas sabendo-se que eles próprios transportam, dos seus contextos sociais de origem, valores e princípios;

* Professora do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho – Colaboradora Científica do MEM.

normas e crenças que podem ser próximas ou distantes daquelas que o contexto organizacional da escola e da sala desenvolveram.

O já clássico (inspirado e inspirador) trabalho de Kohlberg (1984) chama a atenção da interdependência entre a atmosfera moral da instituição como um todo e a atmosfera de cada sala de aula. De facto, a atmosfera moral da instituição, já importante em si mesma, é também importante na sua influência na sala de aula. Pode ser favorecedora ou impeditiva da atmosfera moral da sala onde quotidianamente crianças e adultos desenvolvem (ou não) experiências de interações e relações, de respeito e amizade, de cuidados e justiça, de envolvimento com o contexto social, de manutenção das normas negociadas no grupo.

A investigação desenvolvida por Kohlberg e a sua equipa releva o respeito pelos actores e o respeito pelo contracto social acordado como dimensões centrais para a construção da escola como contexto sócio-moral.

É então necessário (re) pensar a imagem dos actores centrais do contexto pedagógico (as crianças e o professor) e as formas como desenvolvem e usam o contrato social.

A agência da criança como valor

Segundo Barnes (2000), dispor de agência significa ter poder e capacidades que, através de seu exercício, tornam o indivíduo uma entidade activa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta.

Não se está, com Parsons, a falar meramente de um poder activo dos seres humanos, localizado na «psiche» e identificado com o poder de escolha, mas antes na linha de Giddens como um poder para fazer a diferença, actuar e construir e, mesmo, ir contra constrangimentos transformando as estruturas e os sistemas de que derivam os constrangimentos.

A liberdade é essencial para o exercício da agência (tal como o é para o exercício da escola). Se os poderes internos só pudessem ser activados através de determinações externas não poderíamos falar de agência. É constitutivo do conceito de agência que a pessoa (com poder de intervenção) possa escolher cursos diferentes de acção, logo, tenha liberdade. O poder da escolha real requer o da liberdade.

A agência do professor como a capacidade de fazer a diferença na agência da criança

A agência do professor como poder para fazer a diferença na pedagogia requer transformar estruturas, sistemas, processos que eventualmente se constituem em constrangimento à agência do aluno e, assim, a mediar.

Mediar a agência do aluno requer a compreensão da interdependência entre criança/aluno que aprende e contexto de aprendizagem.

Os processos de aprendizagem que permitem ao aluno intervenção constante no curso dos acontecimentos envolvem, na linguagem de Giddens, *o ser humano incarnado* a exercer os seus poderes internos num contexto de liberdade. A interdependência entre o poder para intervir e o contexto do exercício desse poder requer do professor que o seu exercício profissional comece no contexto como forma de criar condições de liberdade para o aluno poder participar com agência.

O professor como guia desta agência: a participação guiada

Segundo Bárbara Rogoff (1990), nos processos de participação guiada, os adultos e as crian-

ças colaboram em processos de organização e interacções para que a participação da criança seja guiada para metas. A colaboração dos actores e a intencionalidade das metas (instituir na escola a democracia, reconstruir a cultura, aprender a cidadania moral) desenvolve-se em projectos e actividades cultural e pedagogicamente valiosos. A participação guiada é um processo de colaboração. O adulto cria pontes entre o já conhecido e o ainda novo para que as crianças possam aceder ao novo. A criança utiliza como guia os recursos sociais do adulto que lhe oferece apoio e desafio para participar, desempenhar papéis, na sua comunidade de aprendizagem. Este encontro de subjectividades, encontro de culturas, estimula e permite superação. O processo como um todo vai mediatizando a imersão na cultura e esta vai permitindo a modificação, quer das formas de participação da criança, quer das formas do adulto guiar essa participação.

Este é um processo muito complexo que só se pode reinventar no quotidiano porque não nascemos sozinhos, não crescemos sozinhos, não aprendemos sozinhos, nem os professores...nem os alunos... A pedagogia dispõe de andaimes. A nossa criatividade pedagógica depende da construção inter/intrapessoal dos nossos andaimes.

O modelo curricular como gramática pedagógica

Sabemos que é pouco original falar na dificuldade de definir conceitos. Contudo, é um facto que a polissemia dos conceitos, no âmbito das ciências humanas e sociais, os torna de difícil definição. Os conceitos de modelo pedagógico e modelo curricular oferecem definições diferentes consoante os autores e as tradições teóricas em que se alinham. Apesar dessas diferenças, parece que pode dizer-se que o termo modelo pedagógico se refere a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e prática. Dispõe, portanto, de uma teoria e de uma base de conhe-

cimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem e de uma teoria de desenvolvimento até ao nível da consequente teoria de avaliação educacional.

Um modelo pedagógico dispõe, assim, de um modelo curricular e de um modelo de formação contínua e desenvolvimento profissional.

No âmbito mais geral do modelo pedagógico definem-se as grandes finalidades educacionais e seus consequentes objectivos; no âmbito mais restrito do modelo curricular consequente elaboram-se orientações, umas mais gerais outras mais específicas, no que se refere à prática educacional.¹

O modelo curricular situa-se ao nível do processo de ensino-aprendizagem e explicita orientações sobre o contexto educativo nas suas várias dimensões:

- o tempo como dimensão pedagógica;
- o espaço como dimensão pedagógica;
- os materiais como livro de texto;
- a interacção como dimensão pedagógica;
- a observação e documentação como garante da presença da cultura da criança no acto educativo;
- a planificação como criação da intencionalidade educativa;
- a avaliação como suporte à aprendizagem e como monitorização do processo ensino aprendizagem;
- a avaliação do contexto educativo como requisito para a avaliação da criança e como auto-monitorização por parte da educadora;
- os projectos como experiência da pesquisa colaborativa da criança;
- as actividades como jogo educativo;
- a organização e gestão dos grupos como garante da pedagogia diferenciada;
- a compreensão das interrelações entre todas estas dimensões da acção pedagógica e das interfaces entre estas dimensões e áreas curriculares;
- as interfaces de escola com a comunidade educativa e as famílias, os pais;

- as interfaces com a creche e o ensino primário.

A acção profissional reflectida em torno destas dimensões é central para o desenvolvimento da profissionalidade docente, no âmbito da educação de infância, e o desenvolvimento profissional ao longo do ciclo de vida.

O modelo curricular baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes-da-acção, na-acção e sobre-a acção. O foco é então a acção educativa. O modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004), persistam, aprendam e desenvolvam disposições para aprender.

Convém então sublinhar que este referencial é por nós entendido como aberto e inclusivo. É um referencial aberto porque não se conceptualiza como um sistema educacional encerrado em si próprio, antes pelo contrário, contextualiza-se no quadro cultural envolvente, ao serviço das sociedades, das comunidades e das famílias. E assim, se torna em referencial inclusivo.

Um modelo curricular pressupõe ainda uma forma de pensar a formação dos profissionais que optam por trabalhar nesse modelo, pois, como vimos, o modelo pedagógico inclui um modelo de formação profissional prática. A base epistemológica desse modelo de formação, é, assim, coerente com a base epistemológica do modelo curricular para a educação da criança.

Um modelo curricular é assim uma gramática que cria linguagem, significados e uma estrutura conceptual e prática; um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de acção e reflexão-sobre-a-acção. Tal como a gramática ele permite quer a prosa, quer a poesia e, mais que isso, permite várias prosas e várias poesias. Cada professor cria a sua interpretação na construção da praxis, na sua sala de actividades, pela interpretação que faz do modelo curricular. Assim, este é, por sua

vez, uma construção educacional interpretativa ao nível teórico e prático. Tal como a gramática, também exige aprendizagem. Se por um lado, o modelo curricular apoia a formação dos profissionais, por outro exige apoio a essa formação.

Pedindo um empréstimo a Bach, uma «dose bem temperada» de experiência, arte e aprendizagem, através da acção comunicativa, no âmbito de um processo colaborativo de formação, que permita a cada profissional que o quer utilizar uma co-construção do seu referencial, base para uma prática. Então esta prática referenciada permitirá uma teoria da prática, uma epistemologia da prática.

O que atinge, apoia, verdadeiramente a criança e o grupo é esta prática e esta epistemologia. É portanto, a acção da educadora, reflexiva sobre si própria, comunicativa com o modelo curricular que co-construiu, partilhada com os seus pares. Daqui se conclui que o modelo curricular é, assim, uma condição necessária, mas não suficiente. São condições igualmente importantes o modelo de formação ao longo de todo o seu ciclo de vida que permita criar uma cultura educacional e uma epistemologia da prática congruente.

Os modelos curriculares podem constituir um dos referentes para a criação desta cultura educacional, se, como no âmbito do MEM, sustentarem e se sustentarem em grupos de formação cooperativos (Niza, 1997).

O modelo curricular MEM como gramática pedagógica: uma dupla mediação

Acompanhar longamente a jornada de uma comunidade de aprendizagem como é o Move-

mento da Escola Moderna trouxe-me muitos saberes, desenvolveu as minhas crenças e fortaleceu a minha agência. Compreendi que esta comunidade dispõe de muitas memórias antigas em que estão ancoradas as memórias actuais. Compreendi que umas e outras são sujeitas a debate na participação guiada. Aprendi ainda que o Movimento da Escola Moderna tem no modelo curricular de que dispõe uma dupla gramática pedagógica (Niza, 1996). O modelo curricular é visivelmente uma dupla instância de mediação: constitui-se em participação guiada do educador que promove a participação guiada das crianças. E aqui reside o segredo do seu encantamento: faz a relação, faz as pontes entre os actores e entre os saberes. Pude ver que, no coração da acção educativa do MEM, se institui quotidianamente a comunidade sócio-moral no respeito pela agência dos actores, na negociação que o contrato social estimula. Pude confirmar que a criatividade pedagógica se faz em diálogo e não no isolamento.

No modelo pedagógico do MEM estão ligados inextricavelmente o modelo curricular e o modelo de formação profissional (a auto-formação cooperada). Mesmo na representação que a comunidade profissional faz do MEM o movimento associativo em torno da formação é tão importante como o modelo curricular.

Assim, à dupla mediação – a mediação do educador que promove a participação guiada das crianças – deve juntar-se uma outra instância de mediação – a dos professores membros do Movimento. É esta outra mediação que regula, interpreta e reinterpreta² a gramática pedagógica que vai regendo a acção do Movimento, dos profissionais e das crianças.

¹ Sobre os modelos curriculares ver Goffin, 1994 e Epstein *et al.*, 1996; Roopinaire e Johnson, 1993, Oliveira-Fomrosinho, 1998, Formosinho, 1996.

² Ver Formosinho 1998; Nóvoa 1998.

BIBLIOGRAFIA

- BARNES, B. (2000). *Understanding agency: Social theory and responsible action*. London: Sage Publications.
- EPSTEIN, A. S., SCHWEINHART, L. F., e MCDONNELL, L. (1996). *Models of early childhood education*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- FORMOSINHO, J. (1996). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora. (pp. 11-13)
- FORMOSINHO, J. (1998). MEM – Trinta anos de resistência numa cultura burocrática. *Escola Moderna*, 3(5), 19-22.
- GOFFIN, S. (1994). *Curriculum models and early childhood education: Appraising the relationship*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- KOHLBERG, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. New York: Harper & Row Publishers.
- NIZA, S. (1996). O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora. (pp. 137-159).
- NIZA, S. (1997). *Formação cooperada: Ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no Projecto Amadora*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, A. (1998). Nos 30 anos do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 3(5), 13-18.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In M. L. A. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez Editora. (pp. 169-188)
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e ARAÚJO, S. B. (2004). *Children's perspectives about pedagogical interactions*. *European Early Childhood Research Journal*.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- ROOPNARINE, J. L., JOHNSON, e J. E. (Eds.) (1993). *Approaches to early childhood education*. New York: Macmillan Publishing Company.