

Como se aprende na escola a ser autônomo na aprendizagem desde a educação de infância

Sérgio Niza*

O texto de dissertação de doutoramento¹ apresentado ao Instituto de Educação da Universidade de Londres por Assunção Folque é um gesto esforçado e corajoso de cultura e investigação pedagógica que desempenhará, seguramente, uma função relevante na Educação de Infância. Mas, de maneira muito particular, contribuirá para o aperfeiçoamento profissional e para a reflexão prático-teórica no Movimento da Escola Moderna (MEM), especialmente para que se possa prosseguir na construção do seu modelo pedagógico de modo a ser usado de forma mais dinâmica e informada na educação pré-escolar.

Assunção Folque procura dar-nos conta, através da sua investigação, das práticas observadas de educação participada por educandos e educadoras em dois ambientes institucionais distintos de jardins de infância.

Centra-se, para tal, no estudo das estratégias de aprendizagem e ensino para compreender como é que as próprias crianças aprendem a aprender no âmbito de três módulos de atividade educativa integrados no Modelo Pedagógico do MEM.

Presta especial atenção à interação dialógica em cada um dos módulos de atividade educativa, mobilizando de forma convergente uma rede conceptual selecionada no âmbito dos estudos socioculturais que têm inspirado a reflexão e o debate teórico no seio do MEM.

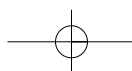
Ao trabalhar em profundidade sobre duas situações institucionais e as respetivas práticas educativas de duas educadoras, vai sujeitando essas práticas a uma reflexão avaliadora onde se cruzam a ação pedagógica com dois referenciais de adequação: por um lado, o modelo pedagógico e os seus discursos e por outro, a trama de conceitos do campo sociocultural pós-vigotskiano utilizados como suporte teórico da investigação.

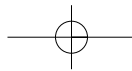
É uma oportunidade rara que nos permite olhar para os territórios ocultos da interação pedagógica.

Com efeito, no interior do MEM e de forma mais concertada nos anos recentes, sentimos necessidade de fazer progredir a comunicação nas práticas de educação, particularmente no plano da discussão coletiva ou em pequeno grupo, para promover a construção conceptual, o aperfeiçoamento das competências do trabalho intelectual e a capacidade crítico-reflexiva, todas elas tarefas de dimensão metacognitiva a serem processadas em interlocução empenhada. O trabalho de Neil Mercer vem constituindo um dos mais fortes referenciais desse labor.

A visibilidade dos debates como forma de fazer evoluir os seus níveis de progressão cognitiva confronta-se com obstáculos de ordem vária, onde a delicadeza do desvendar de interações carregadas de subjetividade e de fantasmas se enreda com o poder simbólico determinante e indispensável de quem se assume como educador profissional.

* Educação Pré-Escolar.





Importa refletir mais sobre as *reservas intocáveis* de algumas profissões, para que possamos, sem desistências, tornar mais transparente a ação educativa evitando magoar os atores com os quais partilhamos a aspiração de fazermos evoluir a pedagogia e a educação como uma afirmação de cidadania democrática.

É por isso que o trabalho de Assunção Folque se torna tão importante e decisivo para o MEM.

O espanto que nos causa cada nova dissertação sobre o MEM como desvendamento do que alguns de nós intuíamos, os novos estrangulamentos que nos reservam ou mesmo as tensões que desencadeiam, são estímulos de desenvolvimento, reservados, infelizmente, a bem poucos profissionais da educação.

Um estudo como este, constitui uma desafiante proposta de leitura. Saibamos aproveitá-la na sua incompletude e indispensabilidade, tal como agora se nos apresenta, ao cabo de tão duro esforço para as autoras do estudo e das práticas estudadas.

Aproveito, desde já, como forma de gratidão, para dar continuidade ao debate reflexivo a que Assunção Folque nos convoca.

Limitar-me-ei a esboçar algumas considerações acerca do jogo e do trabalho e também acerca dos projetos de aprendizagem e da divisão disciplinar.

Jogo e trabalho nos jardins de infância

O brincar e os jogos são uma porta de entrada nas culturas dos povos e na imaginação criadora, mas são fundamentalmente um percurso socializador de renúncia à impulsividade na infância. Por isso, brincar se constitui como atividade mediadora no desenvolvimento humano.

Para Vigotski, no seu ensaio sobre *O papel do brinquedo no desenvolvimento*, (1988) o próprio brincar evolui de situações imaginárias dominantes para um predomínio de situações que se pautam por regras. O desenvolvimento lú-

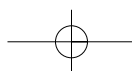
dico pautado por regras “conduz [por sua vez] a ações, com base nas quais se torna possível a divisão entre o trabalho e o jogo” (p.110).²

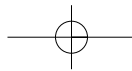
No entanto, o próprio Vygotsky nos lembra que a atividade lúdica mesmo quando predominantemente guiada pelo imaginário, integra sempre as regras que são intrínsecas à situação real que serve de referencial à situação imaginada. Quer isto dizer que, para seu bem, a criança quando brinca não se descola completamente dos contextos da sua experiência de vida.

O que importa destacar é que o atributo essencial da atividade lúdica é uma regra e que essa regra interna se constitui como uma regra de *autocontenção* e de *autodeterminação*, no dizer de Piaget. Uma regra que se torna um desejo, diria Vygotsky, o que transforma o brincar no reino da espontaneidade e da liberdade. Mas essa regra interior, torna-se também, pela interação social, na gênese do trabalho.

É justamente por isso que considero as brincadeiras a que as crianças têm pleno direito nos jardins de infância, como antecedentes ou pausas lúdicas no trabalho escolar de aprendizagem, isto é, nos projetos de aprendizagem. Por tal razão, devem ser preservadas de modelações escolares excessivas e de invasões insidiosas do mercado que aposta em dominar toda a infância como um segmento seu altamente lucrativo. Pode ser o caso das “garagens”, das “casas de bonecas” ou de outros brinquedos predeterminados que se transformam facilmente, por distração nossa, em áreas curriculares da educação de infância. Por mais que custe, impõe-se-nos um esforço grande de descentração em relação aos oportunismos do mercado, posto que quando lidamos com o brincar e com os jogos na nossa profissão de educadores (as) é também com a nossa própria infância e com os seus desejos que lidamos.

Para mim, os grandes jogos da infância são as situações improvisadas ou estimuladas de “faz de conta” a partir dos mais variados recursos ou adereços disponibilizados para a ação, isto é, para o “drama”.





Teatralizar (imitar) é o âmago da atividade lúdica como jogo simbólico, porque conjuga o máximo de meios ou intermediações simbólicas para a ação e mobiliza a imaginação na representação mental, na interpretação dramática (fazer de conta) e até na comunicação. É por isso que todo o “faz de conta” é transformável, com a atenção dos adultos e educadores, em projetos de aprendizagem partilháveis e meio de comunicação capaz de cativar a atenção e os afetos dos outros, fazendo aprender em cooperação.

O trânsito das posições de participação numa comunidade de aprendizagem, das situações da periferia para as de centro, requer situações legitimadas de vaivém entre o centro e a periferia como ponte exploratória para tomar balanço para a centração no trabalho curricular, enquanto atividade contratual de iniciação ao mundo cultural credenciado pela escola.

É nesse contexto de transição iniciática que as opções pelo brincar devem ser valorizadas, através da comunicação do que se fez, como expressão autorizada da atividade lúdica numa comunidade coconstruída de educação de infância.

O que importa não esquecer é como uma parte significativa da evolução das crianças se realiza pela atividade lúdica a partir de uma fixação predominante nos objetos e na ação impulsiva, orientando-se, progressivamente, para a significação. Passa, posteriormente, com a ajuda dos adultos educadores, a encaminhar-se do significado antecipado na mente para a ação ou para o objeto ou objetivo a alcançar, isto é, transformando-se na idealização de um projeto de trabalho.

Projetos culturais de construção de aprendizagem

A aprendizagem e a consciência de como a aprendizagem se realiza, constroem-se através do trabalho de produção de obras culturais,

para aprender e para usar e partilhar. É dessa atividade de produção e conhecimento procedimental que se fazem emergir os conhecimentos estruturantes (proposicionais) constituídos pela construção de redes conceptuais próprias das disciplinas académicas. Essa passagem acontece como uma necessidade evolutiva, como um recurso de desenvolvimento e de otimização dessas obras enquanto se produzem ou se difundem.

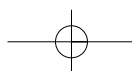
A atividade de aprendizagem guiada por um currículo impõe constrangimentos à apropriação da cultura selecionada para as escolas. Requer situações de trabalho, de modelação, de aperfeiçoamento e criação onde o trabalho produtor ou transformador de obras e de situações, guiado por um projeto explícito, se pode assemelhar a um *trabalho lúdico*, tal como no trabalho criativo.

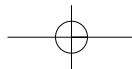
Com efeito, todo o trabalho humano é guiado por um projeto, isto é, pela idealização do que se pretende obter com esse trabalho ou com esse esforço investido. O trabalho de natureza académica ou curricular, porém, requer a explicitação dos projetos para que o investimento neles feito possa vir a ser regulado socialmente, como é próprio do trabalho intelectual.

É indispensável, durante a conceção do trabalho projetado, clarificar o significado pessoal e social dessa atividade humana, assegurando-lhe uma motivação continuada, isto é, tornando-o socialmente significativo e construtor de identidade pessoal e de suporte da comunidade de aprendizagem em que se realiza, de modo a tornar-se apropriável pelos membros dessa mesma comunidade.

Só assim se pode compreender melhor o trânsito e os vaivéns entre a atividade lúdica, enquanto atividade para-curricular (sem projeto explícito de partida) e a atividade curricular com projetos explícitos de trabalho, nos jardins de infância.

É por isso que é pouco adequado utilizarmos a designação cunhada pela escola nova de “trabalho por projetos” ou “trabalho de pro-





jeto”, muito embora seja mais aceitável a designação de “trabalho por projetos” quando se quer significar que se trata de um trabalho curricular guiado por um projeto explícito ou desenhado. Sabendo-se que, entre nós, no MEM falamos sobretudo de *projetos de trabalho* para nos referirmos ao seu desenho ou formalização como no caso das fichas de planeamento de projetos.

É pouco aceitável realizar trabalho curricular por disciplinas no decurso da educação pré-escolar. As disciplinas são instrumentos de conhecimento, isto é, campos discursivos especializados que nos ajudam na aprendizagem e na compreensão das coisas do mundo e da vida. Os projetos de trabalho deverão centrar-se, portanto, na busca de resposta para as situações de privação, de necessidade ou de curiosidade (desejo) que as crianças possam vir a explicitar sobre o mundo e a vida. Os instrumentos intelectuais (o saber disciplinar) devem emergir desses percursos de trabalho de aprendizagem, de construção ou de intervenção, como saberes necessários para fazer avançar os próprios projetos.

É certo que nos podemos ou devemos deter no aprofundamento dos conceitos, do vocabulário ou dos processos específicos de uma determinada área de conhecimento, mas sempre em função da ação que o determinou. Há tempo para cair na engrenagem escolar e é preferível evitá-la.

A disciplinarização curricular precoce não é, por certo, a melhor forma de iniciar as crianças na cultura do conhecimento científico.

O que aqui digo não invalida a preocupação de Assunção Folque quanto à necessidade de aprofundarmos a formação e reciclarmos o conhecimento em alguns dos campos disciplinares que se mobilizam no currículo de educação pré-escolar.

A sua preocupação não pode ser lida como enviesamento didático-normativo, mas como convite à formação através da produção teórico-prática que mobiliza melhor essas áreas instrumentais, incorporando-as no desempe-

nho de uma profissão pedagógica ao serviço da “cidade democrática”.

Concluirei com uma referência ao princípio ético da possibilidade de replicação dos procedimentos na produção científica, princípio que transferimos para os procedimentos isomórficos de formação no MEM. Trabalha-se, na formação, antecipando a organização e os procedimentos que desejamos concretizar na ação pedagógica com os alunos. E esforçamo-nos por explicitar, perante os outros, os procedimentos pedagógicos que utilizamos para que deles possam partilhar e os façam evoluir.

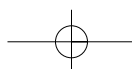
Com efeito, em vez dos sistemas académicos de formação contínua genericamente utilizados hoje, no MEM privilegia-se o desenvolvimento cooperado da profissão docente, enquanto estratégia permanente de formação. Tal processo de desenvolvimento profissional não assenta na análise de produtos ou resultados, mas antes nas histórias de produção e das aprendizagens delas emergentes, isto é, nos relatos das práticas sociais de organização da aprendizagem – ensino através da produção de obras com significado cultural decorrente de um processo de pesquisa-produção.

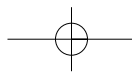
Acontece que, ao longo da história dessa autoformação cooperada, como lhe chamamos, temos resistido psicologicamente à observação sistemática da qualidade das interações mediadoras (educador-educando, educando-educando) na ação educativa e respetivas relações de poder que qualquer influência intencionalizada implica.

É fácil, assim, compreender a importância determinante do trabalho de investigação de Assunção Folque para nos ajudar a compreender tais relações.

É necessário abordar com todo o escrúpulo ético, como ela o procurou fazer, o estudo de dimensões substanciais, mas ameaçadoras, da profissão docente.

Temos de refletir muito mais sobre as for-





mas de intervenção no âmbito da transparência das interações e dos processos de aprendizagem dialógica em instituições de formação.

Com efeito, a reflexão ético-democrática terá de antecipar e acompanhar a investigação, tal como a formação ou a educação, sem que para isso venhamos a desistir da desocultação do que temos de compreender para aperfeiçoarmos o trabalho compartilhado de transformação dos outros.

Importa, porém, não esquecer que, nas

transformações urgentes que têm de operar-se nas escolas, as últimas e mais persistentes resistências a vencer serão sempre as das personagens que o professor incorpora no jogo social dos seus poderes revelados e ocultados quando *credenciado* para o exercício da profissão docente.

É pela novidade que reveste no contexto dos estudos de ciências de educação em Portugal que a tese de Assunção Folque deve ser estudada e debatida.

¹ An investigation of the Movimento da Escola Moderna (MEM) pedagogy and its contribution to learning to learn in Portuguese Preschools.

² Vigotski, L. (1988). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

