

# CURRÍCULO-SEM-TEMPO: A (RE)CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

**Tânia Pestana<sup>1</sup>**

*Centro de Investigação em Educação - Universidade da Madeira (CIE - UMa)*

[\*tpestana@outlook.pt\*](mailto:tpestana@outlook.pt)

**José A. Pacheco<sup>2</sup>**

*Universidade do Minho, Instituto de Educação*

[\*jpacheco@ie.uminho.pt\*](mailto:jpacheco@ie.uminho.pt)

## Resumo

O currículo é, indubitavelmente, o mentor da aprendizagem. Produzido pelos educadores de infância, é importante que, ao contextualizá-lo, reflitam, de forma crítica e construtiva, sobre que conhecimentos, importantes ou válidos, merecem fazer parte do currículo, e se é importante dar tempo às crianças para interiorizarem as aprendizagens. Assim, o trabalho começa por apresentar uma revisão literária sobre a essência dos conceitos aludidos, passando, de seguida, para uma reflexão sobre a (re)construção do currículo ancorado na proposta de um currículo-sem-tempo, por forma a dar tempo às crianças para construírem a sua identidade, subjetividade, interesses e aprendizagens.

Palavras-chave: Currículo, conhecimento, matemática, aprendizagem, educação de infância.

## Abstract

The curriculum is definitely the learning mentor and is entirely of the responsibility of the early childhood educators. Doing its contextualizing, they should critically and constructively reflect about what knowledge, important or valid, should be in the curriculum, and if it's important to give children time to fully understand what they learn. Therefore, this article initially presents a literary review on the essence of the concepts referred above, and then a reflexion on the (re) construction of the curriculum anchored in the proposed curriculum-without-time in order to give children enough time to built their identity, subjectivity, interests and learning.

Keywords: Curriculum, knowledge, mathematics, learning, childhood education.

## INTRODUÇÃO

Por mais definições que possam ser apresentadas, o currículo é conhecimento (Young, 2010), cursor dinâmico da aprendizagem. No quadro de um sistema educativo, bem como da sua organização curricular (Pacheco, 2008), a escola desempenha

---

<sup>1</sup>Doutoranda do Centro de Competência de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Funchal, 9020-105, Portugal.

<sup>2</sup> Docente da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga, 4710-075, Portugal.

finalidades diversas, tornando-se evidente não ignorar a seguinte questão: O que é ensinado e aprendido nas escolas? (Young, 2013). Existem inúmeras interrogações sobre a função da escola, para que serve social e culturalmente, e de que modo as crianças e jovens interagem com processos e práticas de aprendizagem.

A partir da leitura de Papert (2008), discutimos, nesta comunicação, o espaço da aprendizagem na educação de infância, entendida como etapa decisiva para o percurso de escolarização (CNE, 2010). Assim, abordamos a noção de tempo no processo de aprendizagem na educação de infância, comparativamente ao processo formal de escolarização, que regista uma aprendizagem apressada (Hargreaves & Fink, 2007), considerando as seguintes interrogações: O que é importante que as crianças aprendam? É importante dar-lhes tempo? É importante educá-las para a imaginação, reflexão e pensamento crítico e autêntico? Como devem os educadores abordar a educação de infância em termos de conhecimento?

Na procura de respostas para estas questões, exploramos a contextualização do currículo à luz de teorias (pós) críticas (Pacheco, 2013), sobretudo na ênfase que é atribuída à identidade, subjetividade e interesses das crianças. De seguida, abordamos a proposta da aprendizagem significativa de Ausubel (2003) e a proposta construcionista de Papert (2008). Por último, exploramos a incorporação do *currículo-sem-tempo* na (re)construção da educação de infância, *i.e.*, um currículo que não aprisiona o tempo, o movimento, a voz, a criatividade e a subjetividade das crianças, perante discursos culturalmente padronizados, propiciando, pelo contrário, multiculturalismo, atividades de projeto e práticas pedagógicas centradas em diálogos entre educadores, crianças e respetivas famílias, de modo a permitir desbravar e compreender novos saberes e realidades. Como se trata de um projeto de investigação em curso, em que é seguida uma metodologia qualitativa, com recurso à análise documental e ao inquérito por entrevista (Bogdan & Bikle, 1992), não apresentamos dados empíricos, mas apenas uma exploração teórica em torno da educação de infância a partir do conceito de *currículo-sem-tempo*.

## **1. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

O lexema currículo deriva etimologicamente do vocábulo latino *curriculum*, significando pista de corrida que, segundo Silva (2000), corresponde à pista que conduz

ao que cada um de nós é. Nesta ordem de ideias, o currículo, entendido como uma questão de problematização do conhecimento, da identidade e da subjetividade, modifica as pessoas que o percorrem (Young, 2010).

Uma vez que a escola, através do currículo, molda as práticas culturais, os modos de pensamento predominantes e constrói a sociedade, é importante, segundo Young (2013), que esta se debruce, inevitavelmente, sobre a seguinte questão: Qual o conhecimento que é considerado importante ou válido para merecer fazer parte do currículo?

Consequentemente, Young (2010) defende que, na seleção do tipo de conhecimento, é por demais importante ter em atenção uma segunda questão: Em que é que o ser humano se deve tornar?

Segundo o autor, o conhecimento inerente ao currículo deve centrar-se nos tipos de habilidade, conhecimento e atitudes, que serão necessários para construir e sustentar a sociedade e, ainda, responder às exigências sociais do mundo contemporâneo.

Nesta perspetiva da educação direcionada para a cidadania, o sistema educativo português definiu a organização curricular como sendo um dos pilares da Lei de Bases<sup>3</sup>, e a educação de infância<sup>4</sup>, designada pela Lei-Quadro da Educação Pré-escolar<sup>5</sup> de educação pré-escolar, como o primeiro degrau do edifício curricular, ainda que situado fora da educação formal (Pacheco, 2008).

Importa, aqui, abrir um parêntesis para salientar que as decisões curriculares não são da competência exclusiva da Administração Central, existe, também, nas salas um espaço para estas decisões curriculares. Salientamos, ainda, que, à semelhança dos níveis de ensino formal, a educação de infância em Portugal consagra o princípio da tutela pedagógica única assegurada pelo Ministério da Educação (ME), todavia apresenta particularidades que a caracterizam e a diferenciam destes níveis de ensino. Apesar do ME<sup>6</sup> produzir copiosos documentos de orientação, estes não têm por missão

---

<sup>3</sup> Lei n.º 46/ 86, de 14 de outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo*, com alterações pela Lei n.º 115/ 97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º 49/ 2005, de 30 de Agosto – normativos-jurídicos do Ministério da Educação que regulamentam a estrutura da organização dos percursos escolares e, ainda, os objetivos de cada nível de ensino.

<sup>4</sup> Nível de educação facultativo na maioria dos países da Europa e África.

<sup>5</sup> Lei n.º 5/97, de 1 de Fevereiro – *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar* – normativo-jurídico que regulamenta o sistema público de educação pré-escolar.

<sup>6</sup> Através da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular em parceria com o Gabinete de Avaliação Educacional.

definir conteúdos programáticos, mas sim servir de orientação para a construção quotidiana do currículo em termos de um conhecimento válido e de aprendizagens significativas (Ausubel, 2003; Vasconcelos, 2012).

Com efeito, tendo como linhas orientadoras os documentos oficiais, o educador constrói o currículo com largas margens de liberdade de ação na sua contextualização, apresentando-se como a figura de intelectual-de-currículo, tecendo o currículo ao sabor da escuta das necessidades mais profundas das crianças e respetivas famílias (Vasconcelos, 2012), pois não está vinculado a um currículo formal, ainda que a introdução das metas curriculares na educação de infância contribua para a sua prescrição. Na realidade portuguesa, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar<sup>7</sup> correspondem ao quadro de referência comum a todos os educadores, apoiando-os nas decisões sobre as suas práticas educativas (Vasconcelos, 2008).

Dada a existência desta margem de autonomia dos educadores, as salas de educação de infância são diversas, e incorporam metodologias próprias, traduzindo ideias de inúmeros modelos<sup>8</sup> (Hohmann & Weikart, 2011; Folque, 2012). Estas metodologias assentam num plano flexível, em que toda a aprendizagem é construída pela própria criança, sendo, esta, participante ativa no seu processo de aprendizagem a partir dos seus interesses e saberes (Vasconcelos, 2012), na consagração do princípio da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003).

## **2. A APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA**

No Relatório *Educação dos 0 aos 12 anos* (CNE, 2010), Gabriela Portugal escreveu que as experiências precoces da criança são cruciais para o seu desenvolvimento cerebral, pelo que muito do que somos está relacionado com o que aprendemos durante a nossa infância.

A aprendizagem de crianças de tenra idade apresenta particularidades específicas, baseiam-se em princípios educativos que enfatizam a natureza holística da aprendizagem e excluem as linhas pedagógicas escolarizantes e standardizadas (CNE,

---

<sup>7</sup> Aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97 (2.ª Série), de 10 de Julho, publicado no D. R. n.º 178, II série de 4 de Agosto (ME, 1997).

<sup>8</sup> Destacando-se: o Modelo High/Scope; o Movimento da Escola Moderna; a Pedagogia de Situação; e, o Modelo Reggio Emilia.

2010). Neste contexto, cabe perguntar: Como deve ser organizada a educação pré-escolar? O que significa uma aprendizagem significativa?

Numa perspectiva psicológica, a educação deve assentar numa aprendizagem significativa que Ausubel (2003) intitula de aprendizagem por recepção. Esta aprendizagem esconjura a transmissão de informação e a instrução propriamente dita, processando-se através de um método ativo, onde a criança aprende a pensar e assume o comando da construção do seu conhecimento, facilitada pela organização cuidadosa das experiências.

Nesta perspectiva, as crianças aprendem muito mais “pescando” por si próprias o conhecimento específico de que necessitam, pelo que, quanto mais adequados forem os nutrientes cognitivos, mais probabilidades têm as crianças de constituir e reconstruir o seu conhecimento. Porém, para a criança “pescar”, precisa, para além do acesso aos melhores instrumentos, de adquirir conhecimentos sobre a arte de “pescar” (Papert, 2008).

De forma correlata, mas referindo-se à aprendizagem, Ausubel (2003) defende que a aprendizagem não tem lugar no vácuo social, o espaço da escola deve ajudar as crianças a clarificar ideias através de pesquisas em grupo e promover práticas centradas em diálogos.

Papert defende que, na abordagem curricular contemporânea, “a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (2008, p.134).

Nesta linha pedagógica, as atividades devem estar entretecidas com as mundividências das crianças e as regiões mentais “quentes”, uma vez que, segundo Papert (2008), estas só são capazes de adquirir conhecimentos quando as suas regiões mentais “frias” são aquecidas pelo contacto com as suas regiões mentais “quentes”. Este autor reforça, ainda, que o aquecimento das áreas “frias” implica um paradigma alicerçado na matemática<sup>9</sup>, que concede tempo à criança para fazer conexões a partir de conhecimentos já adquiridos.

---

<sup>9</sup> Significa, segundo Papert (2008), a arte de aprender.

### 3. CURRÍCULO-SEM-TEMPO: UMA PALAVRA PELA ARTE DE APRENDER SEM PRESSAS

Vive-se uma época marcada por uma aceleração vertiginosa e assustadora ao nível do conhecimento, com a existência de escolas apressadas, com currículos altamente técnicos, estruturados segundo uma meta narrativa e abarrotados de conteúdos, pelo que, não é dado às crianças tempo para refletirem sobre esses mesmos conteúdos, limitando-as do enriquecimento de conhecimentos e atitudes exploratórias, essenciais à emancipação e à autenticidade na interação a estabelecer com o mundo.

Se a noção de currículo como conversação complexa for considerada na escola (Pinar, 2007), esta não deveria ser o espaço para o currículo-como-plano (Sousa, 2012), concetualizado como uma conversa decidida, fechada e desligada da vida das crianças, pelo que é importante debruçarmo-nos sobre qual a finalidade do currículo, focando-nos, nomeadamente, nas seguintes questões: Será que a escola i) integra conteúdos relevantes para as crianças?; ii) propicia o multiculturalismo, atividades de projeto e práticas pedagógicas centradas em diálogos entre educadores, crianças e respetivas famílias?; iii) confere tempo para permitir que as crianças madurem novos saberes e apreendam-nos de forma significativa?;

Atualmente, a escola precisa de uma abordagem curricular inovadora que consiga acompanhar as crianças desta nova era da sociedade do conhecimento, adicionando, às suas competências básicas mais antigas, novas competências básicas que, segundo os decisores políticos de Queensland, citados em Hargreaves e Fink (2007), são essenciais para que as crianças atuem com responsabilidade e criatividade, de modo a serem capazes de superar os desafios do mundo atual.

Por conseguinte, o *currículo-sem-tempo* pressupõe uma aprendizagem significativa, profunda e ampla, abordada por Hargreaves e Fink (2007), através de um processo de conhecimento lento que se difunda e perdure pela vida, tornando-se oportuno referir a analogia, feita pelos autores, como as águas fundas são mais calmas a aprendizagem profunda raramente é apressada, residindo a tónica desta abordagem no tempo que deve ser propiciado às crianças para conhecerem, compreenderem e conseguirem comunicar<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Segundo Hargreaves e Fink (2007), esta aprendizagem orientada para o significado das coisas e para a vida envolve o intelectual, o social, o emocional e o espiritual de cada criança. Para alcançar esta

A UNESCO<sup>11</sup> apoiou o texto intemporal e visionário *Educação: um tesouro a descobrir*, onde os autores<sup>12</sup>, segundo Hargreaves e Fink (2007), defendem que a educação deve preparar as crianças para agarrarem oportunidades de aprendizagem que se mantenham ao longo das suas vidas.

De acordo com o relatório da UNESCO, os quatro tipos de aprendizagens, que alicerçam o conhecimento ao longo da vida, incluem aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Hargreaves e Fink (2007) acrescentam a estes quatro pilares, mais um tipo de aprendizagem, aprender a viver de modo sustentável, que consiste em aprender a respeitar e a preservar a terra que nos dá a vida, e a trabalhar com as pessoas de diferentes comunidades para que todos usufruam dos benefícios da vida económica e ecológica a longo prazo.

Assim, a noção de *currículo-sem-tempo*, alicerçado no conhecer lento e profundo de Hargreaves e Fink (2007), assenta numa forma de conhecer para proporcionar uma aprendizagem para a vida, uma vez que confere profundidade à nossa existência e instiga melhorias sobre a compreensão humana e, ainda, demonstra tolerância face ao marginal e ambíguo, dá maior importância a detalhes que, de forma imediata, não fazem sentido, explora situações sem saber o que procura, olha a ignorância como um campo de onde pode brotar a compreensão, é recetiva, abdica do controlo sobre os caminhos que a mente decide tomar, e examina com seriedade as ideias que surgem a partir do nada (CNE, 2010; Hargreaves & Fink, 2007).

## CONCLUSÃO

Concluimos, segundo a bibliografia analisada, que as aprendizagens só são significativas se for dado tempo à criança para interiorizar essas aprendizagens, mediante um pensar lento, crítico e autêntico. Porém, por vezes, as escolas não oferecem nem um pensar rápido nem um pensar lento, disponibilizam doses de conteúdos para memorizar, o que significa que, ao contrário de uma aquisição de conhecimentos para a vida, as crianças memorizam conhecimentos que se perdem a curto prazo.

---

aprendizagem, é imperativo dar tempo aos educadores para recuarem no tempo, refletirem na forma como as crianças estão a aprender, para, então, reagirem à mesma.

<sup>11</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

<sup>12</sup> Mais conhecido pelo Relatório Jacques Delors. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Perante tal cenário educacional, é importante que se reflita sobre a seguinte questão: Que modelo de educação é facultado às crianças na educação pré-escolar?

É premente que os educadores descartem as abordagens behavioristas, caracterizadas por um ensino altamente estruturado, e deem uma resposta adequada ao grande desafio que se coloca atualmente, (re)construir propostas curriculares únicas e adequadas a cada grupo de crianças e não um único tipo adequado a todas as crianças. É, igualmente, importante que incorporem uma proposta pedagógica de aprendizagem enraizada no construcionismo e na aprendizagem significativa, onde as crianças assumem um papel ativo, e lhes seja dado tempo para (re)construírem o seu conhecimento, num ambiente rico em nutrientes cognitivos, tornando-as, desta forma, construtoras do seu próprio processo de aprendizagem.

Em suma, é fundamental salientar que os educadores, ao adotarem um *currículo-sem-tempo*, estão a promover um conhecimento contextualizado, uma aprendizagem significativa, conferindo espaços para a imaginação e reflexão. Serve de frase concludente deste texto as palavras de Confúcio, citado por Hargreaves e Fink (2007, p. 51):

“A aprendizagem sem pensamento é um labor perdido; o pensamento sem aprendizagem é um perigo”.

## REFERÊNCIAS

- Ausubel, P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspetiva cognitiva*. Lisboa: Plátano.
- CNE (2010). *Educação dos 0 aos 12 anos. Relatório*. Lisboa: CNE.
- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança (6ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pacheco, A. (2013). Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. *Revista e-Curriculum*, 11 (1), 6-22.
- Pacheco, A. (Org.). (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto editora.
- Papert, S. (2008). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. (Sandra Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Sousa, M. (2012). *Currículo-como-vida*. Recuperado em 14 de junho, de <http://www3.uma.pt/jesusousa/publica.htm>
- Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura: percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. Lisboa: APEI.



- Vasconcelos, T., & Assis, A. (2008). Documentos curriculares para a educação de infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In J. A. Pacheco, José A. (Org.), *Organização curricular portuguesa*. (pp. 53-84). Porto: Porto editora.
- Young, M. (2010). *Currículo e conhecimento*. Porto: Porto editora.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 2, 101-118.