

: ARTIGO

Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro¹

Ângela Lemos . Doutorada em Educação, professora adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Ao iniciar a reflexão sobre as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), considero que importa mencionar a importância do processo de construção das duas edições das OCEPE, ainda que com características diferentes devido às conjunturas político-sociais que se viviam em ambos os momentos no nosso País. Na primeira edição e num período de real desenvolvimento e afirmação da educação pré-escolar em Portugal, o Departamento de Educação Básica (DEB) promoveu durante dois anos um “profundo processo de consulta” (Vasconcelos, 2000a, p. 38) envolvendo profissionais e investigadores. Este processo “foi considerado uma prática exemplar pela

OCDE (OECD, 2001)” (Vasconcelos, 2004, p. 111). De referir “[...] que a metodologia de construção e lançamento das OCEPE por parte do Departamento de Educação Básica foi exemplo no que toca aos saberes existentes na classe profissional dos educadores de infância e na comunidade científica, no sentido de definir o que a educação pré-escolar deve proporcionar às crianças. [...] Por isso foi tão bem aceite pelos profissionais, que o consideram o espelho da sua prática e uma referência incontornável” (Vasconcelos, 2000a, p. 38).

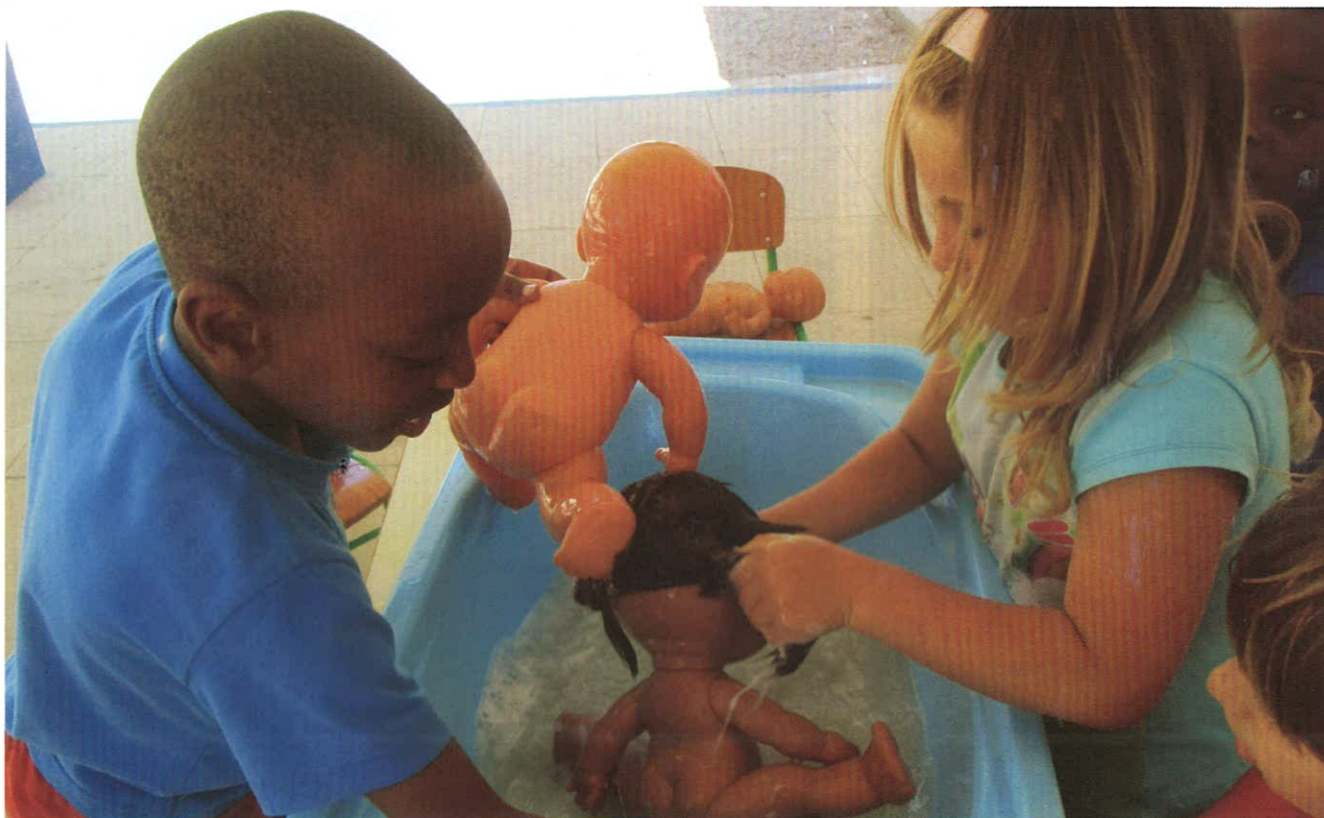
Na 2ª edição, o processo repetiu-se, tentando abarcar todo o País, com uma substancial diminuição no processo de consulta à classe profissional. Uma vez mais, isso deveu-se à conjuntura que se vivia.

As OCEPE definem os referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo de

todos os educadores de infância, determinando que “todos os jardins de infância, quer os que se encontram sob a tutela do Ministério da Educação, quer os que são tutelados pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade, devem ter uma vertente educativa” (Bertram, Jacobsen, Hermanns, Neuman & Werquin, 1999, p. 190). Portanto, as OCEPE assumem-se como um quadro de referência oficial comum a todos os educadores, “permitindo o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação” (Portugal & Laevers, 2010, p. 9).

Neste sentido, as OCEPE reconhecem e valorizam “[...] a coexistência de práticas diferenciadas e da aplicação de vários modelos curriculares em educação de infância (Vasconcelos, 1990a); estas orientações tornaram-se polos de referência, pontos de

¹ Este artigo resulta de uma comunicação, centrada em “Um olhar sobre as OCEPE”, realizada no Encontro Regional de Setúbal dedicado à apresentação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.



apoio, guias, que indicam aos educadores, aos pais e à sociedade em geral que experiências e saberes é importante que o jardim de infância proporcione às crianças nestas idades" (Vasconcelos, 2000a, p. 37).

Desde a sua primeira edição que as OCEPE preconizam, tal como afirma Teresa Vasconcelos, "uma educação de infância que seja uma primeira iniciação à vida democrática e ao emergir da consciência planetária" (2009, p. 56). Neste sentido, visam afirmar a participação de todos, mas acima de tudo das crianças, como o pilar da educação de infância onde participar significa aprender a ser pessoa.

Retomando os tempos em que surgiram as OCEPE, importa referir que um dos grandes propósitos da afirmação da educação pré-escolar no nosso País foi o combate ao insucesso escolar. No entanto, ao terem

ficado muito centradas na função de preparação "pré-escolar", vieram contradizer as ideias defendidas pela maioria dos profissionais [da época e também da atualidade], por serem consideradas redutoras em relação às finalidades mais vastas da educação pré-escolar; corria-se [e corre-se ainda] [...] o risco de condicionar a autonomia e especificidade deste nível de ensino (Cardona, 1997).

Este era um tempo em que se exigia a criação de respostas para todas as crianças. Esta foi uma reivindicação que fomos conseguindo alcançar. No entanto, as OCEPE (apesar da pretensão) não conseguiram alterar substantivamente as práticas educativas que, comumente continuam, ainda, a refletir uma "orientação academizante" (Portugal & Santos, 2004, p. 129). Afirham ainda que, com regularidade, as atividades

não se centram "nem [n]a vida, nem [n]os verdadeiros interesses" das crianças (idem). Em 2006, a OCDE, no seu relatório, ao abordar a realidade da educação de infância alertou para "o perigo de uma 'escolarização precoce das crianças', aconselhando os países [e aqui inclui-se Portugal] a manter as características de uma educação de infância que tome como ponto de partida o jogo e a expressão livre da criança" (Vasconcelos, 2009b, p. 20).

Vinte anos após a primeira edição das OCEPE e "[...] apesar das práticas de educação pré-escolar se terem procurado distanciar do modelo da escola, [verificamos que muitas] acabaram por perpetuar algumas das características, [tão] criticadas neste modelo" (Cardona, 2011, p. 154). Considero pertinente referir que, a meu ver, muitos dos documentos legais produzidos ao longo



destas duas décadas no nosso País fomentaram, no âmbito da educação pré-escolar, a proliferação de práticas essencialmente diretivas onde “se observa uma valorização do que é pensado pela educadora em detrimento das escolhas, dos saberes e das reais capacidades das crianças” (Portugal & Santos, 2004, p. 129). As novas OCEPE, enquanto guia do educador de infância, fomentam a importância do brincar como o motor das aprendizagens, enfatizando que existe uma complementaridade e continuidade entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 31). Dito de outro modo, as novas OCEPE apresentam-se como um instrumento de mudança.

Não pretendo fazer uma análise exaustiva do novo documento, nem tão pouco comparar com o antigo. Tentarei evidenciar algumas daquelas que considero serem as inovações que a atualização do documento trouxe a todos os profissionais de educação de infância.

Pelo exposto se compreende que as OCEPE se revelaram um forte instrumento que guia os educadores nas suas práticas quotidianas e permitiram afirmar uma perspetiva humanista da educação pré-escolar, situando-a num espaço de construção coletiva de saberes, valorizando os processos em que se aprende a aprender, sendo permitido a cada um, como insiste Jack Delors, “revelar o tesouro escondido em cada um de nós” (Delors et al., 1996, p. 90). É, portanto, finalidade da educação pré-escolar organizar um conjunto de oportunidades que permitam às crianças usufruir de experiências a partir das quais elas aprendem, ao mesmo tempo que vão desenvolvendo competências pessoais e sociais.

Desde a primeira edição está subjacente a perspetiva de que o educador de infância é aquele que sabe respeitar e aceitar os outros enquanto pessoas com saberes. Aque-

le que, nas suas práticas, cria espaço para uma ampla “articulação entre o educar e o cuidar” (Cardona, 2011, p. 151). Mas neste novo documento as OCEPE dedicam uma especial atenção ao cuidar na educação de infância e não apenas na educação pré-escolar. Este é um aspeto fundamental, pois apesar de ser um documento que enquadra a educação pré-escolar, reforça a génese da educação de infância que integra respostas sociais e educativas para as crianças desde o nascimento até ao primeiro ciclo do ensino básico, respondendo “às necessidades decorrentes dos mundos complexos em que vivem as crianças, na sua diversidade e alteridade” (Sarmiento, 2012, s/p.).

Esta perspetiva retoma o Parecer n.º 1/94 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que concebe a educação das crianças “[...] como o conjunto de serviços e de ações familiares e extrafamiliares de atendimento à criança desde o nascimento até ao fim da escola primária. Esta definição lata é importante porque nos permite abranger a multiplicidade de situações possíveis proporcionadas às crianças e não apenas os contextos formais ou os contextos intencionalmente educativos”².

Realço aqui que, ao assumir esta forte articulação entre o cuidar e o educar, entre cuidados e educação, o Ministério da Educação em muito contribui para a afirmação da educação de infância em Portugal. Nomeadamente porque afirma num documento oficial que a intervenção educativa de um educador de infância se centra na relação pedagógica do educuidar, onde o cuidado é parte constituinte de todo e qualquer momento de intervenção do educador de infância. No documento assume-se que a educação desde o nascimento é um direito da criança. Reforçando que é necessário que exista “unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional

com crianças dos 0 aos 6 anos tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5).

É por esta razão que o documento identifica quatro princípios da pedagogia para a infância que têm de ser considerados e respeitados pelos educadores de infância no desenvolvimento das suas funções:

“O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança;

[o] Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo;

[a] Exigência de resposta a todas as crianças;

[e a] Construção articulada do saber” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, pp. 8-11).

Não valorizando um princípio em detrimento de outros, gostaria de evidenciar a relevância de o documento fazer referência e remeter mesmo para a Convenção dos Direitos das Crianças, que incide numa conceção de criança “cidadã, competente e participativa” (Sarmiento, 2012, s/ p.) e “reconhece a individualidade e personalidade de cada criança, sendo salvaguardada quer a sua proteção, quer a sua liberdade” (Soares, 1997, p. 81). Neste sentido, ao referir a Convenção dos Direitos das Crianças, as OCEPE evidenciam a necessidade de se criarem as condições adequadas para que as crianças usufruam dos seus direitos fundamentais.

Assim se compreende que, quanto à conceção de criança, as OCEPE tenham subjacente, desde a sua primeira edição, a conceção de crianças competentes (Malaguzzi, 1999) que possuem saberes e conhecimentos e participam ativamente e continuamente nos processos de aprendizagem (Azevedo, 2009). Tal implica que o educador respeite e reconheça os saberes das crianças e crie oportunidades para que cada uma, individualmente, a pares ou em grupo, consiga descobrir e traçar diferentes caminhos para

2. Parecer n.º 1/94 do Conselho Nacional de Educação sobre a educação pré-escolar em Portugal, Ponto 3.2.].



a construção do seu conhecimento, mas também contribua para a construção do conhecimento de todos os outros. Mas para que as crianças possam participar na vida do jardim de infância não basta proporcionar atividades e momentos interessantes. É necessário ouvir o que elas têm para dizer! Mas temos de as ouvir muito cuidadosamente, mostrando respeito pelas suas competências e pelos seus saberes.

De realçar a importância dos saberes das famílias, enfatizado nas OCEPE. Ao valorizar os saberes das famílias, as OCEPE valorizam a sua integração no quotidiano do jardim de infância.

Resgatando a importância da voz das crianças, importa que os educadores criem condições para que o jardim de infância se constitua como um espaço plural onde a aprendizagem por projetos permita a cada

criança ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências (Vasconcelos, 2009). Para o desenvolvimento de projetos de aprendizagem, as OCEPE propõem que os educadores tenham como ponto de partida uma curiosidade ou interesse de uma ou várias crianças. O desenvolvimento de práticas assentes no desenvolvimento de projetos, em contraponto com as aprendizagens descontextualizadas e sem sentido, permite a compreensão e a construção de práticas onde a escuta, a observação e o acompanhamento das crianças se faz num espaço multifacetado que se constrói com e para as crianças. Estas práticas exigem "múltiplas formas de negociação, partilha e criação de cultura das crianças, entre si e com os adultos" (Tomás, 2011, p. 122).

As OCEPE têm ainda subjacente o princípio de que o educador de infância é o gestor do currículo, tendo por isso de "ter em consideração: as características individuais e do grupo de crianças; a forma de ser/estar e os saberes do educador, a sua disponibilidade e capacidade de inovação; os desejos e interesses das famílias e das comunidades; as problemáticas dos graus subsequentes de ensino; aquilo que a sociedade pede à educação pré-escolar (Katz, 1995)" (Vasconcelos, 2000a, p. 38).

Está também subjacente a afirmação da importância de o educador desenvolver a sua capacidade de reflexão, desenvolver processos democráticos, pensar por si mesmo, pesquisar continuamente, colaborar ativamente na construção do conhecimento e na procura de valores, ser curioso, ser capaz de lidar com a incerteza, deixar-se encantar e surpreender com as crianças, mas também com os adultos (famílias e equipa) (Moss, 2011). A forma como as OCEPE estão organizadas valoriza que o educador assuma um papel "central, mas, quando possível, desnecessário" (Vasconcelos, 2000a, p. 41), pelo que a educadora deve afastar a escolariza-

ção das atividades quotidianas propostas e desenvolvidas pelas crianças, dando ênfase ao lúdico.

Não escolarizar a educação de infância, nomeadamente a educação pré-escolar, "[...] não significa ignorar o trabalho com o conhecimento, mas fazê-lo de modo a considerar a criança como protagonista ativa, sujeito; significa, sobretudo, não reduzir a experiência da criança [...] à aprendizagem mecânica dos chamados conteúdos formais" (Marques & Almeida, 2011, p. 425). Daí a importância da diversidade de áreas de conteúdo contempladas nesta edição das OCEPE.

Evidencio também a importância da perspetiva inerente aos processos de transição enunciada nas OCEPE. Estas transições reportam-se a diferentes momentos, da família para a creche; da creche para o jardim de infância e deste para o 1.º ciclo. Evidencio as transições porque se centram numa perspetiva de continuidade das aprendizagens a partir do que a criança já sabe e é capaz de fazer. Uma vez mais, o documento evidencia a conceção de criança competente que possui saberes e conhecimentos e que participa ativa e continuamente no seu processo de aprendizagem (Azevedo, 2009). De realçar novamente que as transições se referem à educação de infância e não apenas à educação pré-escolar.

Quase a terminar, reflito sobre o facto de as OCEPE mencionarem a importância de os educadores documentarem as suas práticas. Em 2008, Júlia Formosinho e João Formosinho afirmavam que "documentar permite narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, apud Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a, p. 110). Ora, tal processo implica observar e registar o quotidiano do jardim de infância. Todos podem participar no processo de documentar as práticas, mas ao educador cabe a responsabilidade de que este processo promova



uma construção coletiva do pensamento, onde a diversidade de olhares, a participação ativa, a deliberação e a discussão sejam uma constante.

Ao permitirmos e incentivarmos as crianças a divulgar todas as suas produções (desenhos, fotografias, textos, jogos, dramatizações, entre muitos outros registros possíveis) possibilitamos e estimulamos o exercício dos seus direitos. A divulgação daquilo que registamos permite um conhecimento aprofundado quer das atividades e dos projetos que se desenvolvem, quer de cada uma e de todas as crianças que integram o grupo.

Enquanto promotores do processo de documentação, os educadores têm de ter consciência de que "[...] as exposições não se constituem na única ou mesmo na mais importante forma de documentação; a documentação dá aos educadores informa-

ções sobre a aprendizagem das crianças e oferece dados para a tomada de decisões. A documentação [...] pode ter muitas formas, incluindo narrativas sobre o projeto e a produção, as observações, os portfólios e as reflexões das crianças" (Helm, 2005, p. 141). Importa não esquecer que cada criança, cada familiar, cada educador, cada auxiliar, enfim cada um dos leitores que passa pelo jardim de infância é diferente do outro, mesmo quando têm a oportunidade de passar pelas mesmas experiências; por isso, o significado do que se comunica é próprio a cada um e só a explicitação dos processos e dos seus significados permite a sua compreensão. Assim se compreende que o modo como as educadoras documentam as práticas seja revelador do modo como escutam as crianças e como garantem (ou não) os seus direitos (Azevedo, 2009).

Após estas reflexões, não posso deixar de enunciar algumas das atitudes que, no seu desempenho profissional e no respeito pelos princípios preconizados nas OCEPE, se exige aos educadores de infância:

"- Ter flexibilidade para atuar entre o individual e o coletivo [...].

- Ter jogo de cintura entre oferecer tempo livre (atividades autónomas, de livre escolha para as crianças) e transmissão de conhecimentos (atividades direcionadas).

- Incentivar pais e educadores a ficarem conectados com as mensagens que se escondem por trás da agressividade, das doenças, da introversão, da indiferença, do choro, do medo, das temáticas que surgem nas brincadeiras e nos desenhos.

- Valorizar e acolher o diferente para dar espaço a todos nos grupos.

- Abrir-se para aprender com as crianças,

: ARTIGO

que sabem muitas coisas que nós, adultos, não sabemos.

- Ter clareza acerca dos valores [...]” (Friedmann, 2012, s/p.).

Termino com uma recomendação de Judy Helm (2005a) que afirma que é importante instigar as crianças a pensar porque: “Se as crianças não receberem a oportunidade de se tornarem curiosas e de descobrirem as respostas para as suas perguntas, elas não se verão como aprendizes de sucesso, ou não considerarão a escola um lugar em que podem aprender algo interessante ou relevante. No final do processo, a sua curiosidade intelectual morrerá” (p. 14).

Este é o desafio que as OCEPE deixam a todos os educadores de infância.



BIBLIOGRAFIA

- Azevedo, A. M. (2009). Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica. Dissertação de mestrado em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Bertram, A., Jacobsen, K., Hermanns, J., Neuman, M., & Werquin, P. (1999). *A Educação e os Cuidados para a Infância em Portugal (Estudo Temático da OCDE)*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e concepções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, Ano XVII, v. 20, n.º 21, set./dez., 144-162.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)*. Porto: ASA.
- Freire, A. (1999). Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In S. Kramer, M. I. Leite, M. F. Nunes, & D. Guimarães (Org.), *Infância e Educação Infantil* (pp. 77-99). S. Paulo: Papirus Editora.
- Friedmann, A. (2012). *É hora de discutir o que queremos para as nossas crianças*. Obtido em 24 de outubro de 2012 de revista *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, Ano X, N.º 32, julho: <http://www.grupoa.com.br/site/revista-patio/artigo/7225/e-hora-de-discutir-o-que-queremos-para-nossas-criancas.aspx>



- Helm, J. H. (2005). *A importância da documentação*. In J. H. Helm, & S. Beneke, *O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil* (V. Figueira, Trad., pp. 143-153). Porto Alegre: Artmed.
- Helm, J. H. (2005a). Os desafios contemporâneos na educação infantil. In J. H. Helm, & S. Beneke, *O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil* (V. Figueira, Trad., pp. 13-25). Porto Alegre: Artmed.
- Lopes da Silva, I. (coord.); Marques, L.; Mata, L.; Rosa, M. (2016). (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Obtido a 14 de dezembro de 2016 em <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Malaguzzi, L. (1999). *História, Ideias e Filosofia Básica*. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança. A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Marques, A. C., & Almeida, M. I. (2011). *A documentação pedagógica na educação infantil: Traçando caminhos, construindo possibilidades*. Obtido em 27 de maio de 2012, de *Revista de Educação Pública de Goiabá* (Instituto de Educação/UFMT). V. 20, n.º 44, set./dez., pp. 413-428: www.ie.ufmt.br/revista/sistema/revistas/arquivos/1333309244.pdf
- Moss, P. (2011). *Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?* *Cadernos de pesquisa*, V. 41, N.º 142, 142-159.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011a). *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança*. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-117). Porto: Porto Editora.

Parecer n.º 1/94 do Conselho Nacional de Educação sobre a educação pré-escolar em Portugal, publicado no *Diário da República*, Série II, n.º 135, 14 de junho de 1994.

Sarmiento, M. J. (2012). *Construir a educação infantil na complexidade do real*. Obtido em 24 de outubro de 2012 de revista *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, Ano X, N.º 32, julho: <http://www.grupoa.com.br/site/revista-patio/artigo/7222/construir-a-educacao-infantil-na-complexidade-do-real.aspx>

Soares, N. F. (1997). *Direitos da Criança: utopia ou realidade?* In & M. M. Pinto, *As crianças – Contextos e Identidades* (pp. 75-111). Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (2000a). *Das orientações curriculares à prática pessoal: O educador como gestor do currículo*. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 55, 37-45.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Vasconcelos, T. (2009a). *Educação de Infância em Portugal: Um edifício em construção*. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 18, n.º 31, 195-206.

Vasconcelos, T. (2009b). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e de competências* (1ª ed.). Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.

FOTOGRAFIAS PARA O ARTIGO (existe autorização para divulgação todas as fotografias)

Picture 1, 2, 3, 4 e 5 - Crianças do Jardim de Infância EB1/JI da Trafaria – Agrupamento de Escolas da Trafaria