



O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR ENTRE O ESPECÍFICO E O COMUM: O CASO DAS OCEPE

*Francisco Sousa*¹

*UNIVERSIDADE DOS AÇORES, CICS.NOVA.UAc*²

RESUMO

Em 2016 foi publicada uma revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) em Portugal, 19 anos depois da primeira versão. Neste artigo procura-se discutir significados que nem sempre são óbvios na leitura deste documento curricular, no que diz respeito às concepções gerais de currículo em que assenta, às intenções que veicula, ao processo conducente à sua produção, à sua estrutura e à sua relação com os currículos de outras etapas da educação. Considerando que o conceito de currículo é aplicável a todo o sistema educativo, mas pode haver nuances na sua mobilização em diferentes etapas da educação, essa discussão atende prioritariamente à tensão entre a eventual invocação de especificidades da educação de infância e a diluição das mesmas num discurso mais baseado nas características gerais de qualquer currículo. Para sustentar a discussão, procedeu-se a uma análise do texto das próprias orientações e entrevistou-se uma das autoras. Essa entrevista permitiu a explicitação de algumas ideias que são veiculadas de forma implícita no texto, bem como o conhecimento da justificação de algumas opções assumidas pelas autoras. A principal conclusão deste trabalho é a de que refletir sobre a possibilidade de estender a outros contextos curriculares algumas das opções assumidas nas OCEPE é mais interessante que procurar nas OCEPE eventuais especificidades do currículo para a educação de infância.

Palavras-chave: Currículo; Teoria Curricular; Educação Pré-Escolar.

Introdução

Em 1997 foi publicada a primeira versão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) em Portugal (Lopes da Silva e Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997), o que constituiu uma grande novidade, considerando que, até então, não existia nenhum documento

¹ francisco.jr.sousa@uac.pt

² CICS.NOVA.UAc – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, polo Universidade dos Açores.

oficial que fornecesse aos educadores de infância de todo o país um referencial curricular comum.

Em 2016 foi publicada a primeira revisão das OCEPE. É sobre esta revisão que o presente artigo incide, com o objetivo de discutir significados destas orientações que nem sempre são óbvios, no que diz respeito à sua organização, às conceções gerais de currículo em que assentam, às intenções que veiculam, ao processo conducente à sua produção e à sua relação com os currículos de outras etapas da educação.

O conceito de currículo é aplicável a todo o sistema educativo, pelo que os Estudos Curriculares produzem um sem-número de textos que se referem ao currículo sem distinção de etapas da educação. Mas também são produzidos muitos textos especificamente focados no currículo para a educação de infância, sem que os autores generalizem o que afirmam sobre este último. O mesmo acontece em relação a outros contextos, como, por exemplo, o ensino profissional e o ensino superior. Por outras palavras, pode haver nuances na mobilização do conceito de currículo em diferentes etapas da educação. Por isso, a discussão, no presente artigo, de significados das OCEPE atende prioritariamente à tensão entre a eventual invocação de especificidades da educação de infância e a diluição das mesmas num discurso mais baseado nas características gerais de qualquer currículo.

Essa discussão sustenta-se numa análise do texto das OCEPE e numa entrevista a uma das autoras, que leu uma versão quase final do artigo, para verificar se os excertos da transcrição da entrevista apresentados ao longo do artigo, bem como os comentários produzidos sobre os mesmos, desvirtuavam ou não as ideias que quis transmitir.

Na análise do texto, procurou-se encontrar passagens reveladoras da conceção geral de currículo em que assentam as OCEPE, do seu eventual compromisso com teorias curriculares e/ou teorias da aprendizagem, bem como dos seus elementos estruturantes. Para confirmar, ou não, as interpretações daí resultantes, a entrevista foi fundamental. Esta última serviu também para obter alguma informação relevante sobre os “bastidores” da produção das OCEPE. Assim, a entrevista possibilitou a explicitação de algumas ideias que são veiculadas de forma implícita no texto, como, por exemplo, a assunção do socioconstrutivismo enquanto teoria da aprendizagem em que as OCEPE mais se fundamentam. Possibilitou também o conhecimento da justificação de algumas opções assumidas pelas autoras, como, por exemplo, a de organizar a maior parte das OCEPE em torno de áreas de conteúdo.

Na próxima secção, do artigo, caracteriza-se a conceção geral de currículo em que assentam as OCEPE, referindo os seus fundamentos teóricos e discutindo algumas implicações para o trabalho do educador de infância.

Na secção seguinte, aborda-se sobretudo as aprendizagens a promover, discutindo o tipo de intencionalidade que lhes está subjacente – mais prescritiva ou mais aberta a

aprendizagens não planeadas. Além disso, comenta-se o posicionamento das OCEPE em relação a estratégias de ensino e a práticas de avaliação.

Na última secção antes da conclusão, abordam-se alguns aspetos importantes da construção das OCEPE, salientando a incorporação de ideias consolidadas a partir de influências exercidas por diversas entidades.

1. Conceção geral de currículo

É expectável que as iniciativas de política curricular assentem em pressupostos teóricos. Neste sentido, a revisão das OCEPE pode ser analisada à luz da Teoria Curricular. Sabendo que nesta última se debatem diversas correntes, das quais emergem diferentes noções de currículo, é interessante relacionar a noção de currículo assumida nas próprias OCEPE com essa multiplicidade de perspetivas teóricas.

Numa abordagem bastante simplificada, pode-se afirmar que as noções de currículo consideradas no contexto da Teoria Curricular oscilam entre a ideia de plano baseado em objetivos educacionais a atingir, implicando uma identificação prévia de aprendizagens a realizar, e a ideia de facilitação do acesso dos alunos a experiências educativas. A primeira corresponde a uma perspetiva mais prescritiva, na qual se entende o currículo como um “plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos” (Ribeiro, 1993, p. 13). A última corresponde a uma perspetiva mais experiencial, baseada no pressuposto de que ocorrem frequentemente nas salas de aula situações educacionalmente ricas, “mas cujas consequências para diferentes alunos podem não ser conhecidas com antecedência” (Eisner, 1994, p. 31). Com base neste pressuposto, define-se currículo como “uma série de acontecimentos planeados com a intenção de gerar consequências educativas para um ou mais alunos” (Eisner, 1994, p. 31).

No texto das OCEPE, o currículo é definido como o “conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (Lopes da Silva, Marques, Marta e Rosa, 2016a, p. 106). Esta definição, adaptada do currículo neozelandês para a educação de infância – *Te Whāriki* –, aproxima-se mais, sem dúvida, de uma perspetiva experiencial que de uma perspetiva prescritiva de currículo. Aliás, ao abranger na noção de currículo as experiências não planeadas, afasta-se radicalmente de uma abordagem prescritiva. Este tipo de posicionamento é bastante comum em teorizações sobre o currículo especificamente focadas na educação de infância. Por exemplo, Curtis (1998) define currículo como “tudo o que afeta a criança no ambiente educativo, de forma explícita ou encoberta” (p. 21). A afirmação de que as OCEPE “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo”

(Lopes da Silva, Marques, Marta e Rosa, 2016a, p. 13) reforça o alinhamento das mesmas com uma perspetiva não prescritiva.

Esta afirmação reconhece aos educadores de infância o estatuto não só de gestores mas também de construtores do currículo. Por outras palavras, considera-se que, em Portugal, o currículo para a educação pré-escolar resulta sobretudo das decisões tomadas pelos educadores de infância. Assim, a responsabilidade de quem trabalha sobre o currículo para a educação pré-escolar no plano macro não é a de decidir quais as aprendizagens que as crianças devem realizar, mas sim a de disponibilizar e organizar referências facilitadoras das decisões a tomar no plano micro. Espera-se que, ao tomarem decisões neste plano, os educadores de infância o façam com sensibilidade para o aproveitamento do potencial educativo daquilo que escapa à previsão inicial, incluindo algumas ideias exprimidas pelas crianças. “Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva, Marques, Marta e Rosa, 2016a, p. 15). Este acolhimento das sugestões das crianças no planeamento assenta em bases teóricas que importa, no contexto do presente artigo, tornar mais explícitas.

A fundamentação teórica de um currículo mobiliza frequentemente pressupostos baseados em determinadas teorias da aprendizagem para, de forma mais explícita ou mais implícita, sustentar opções curriculares. As OCEPE não são exceção, pois várias passagens do documento são bastante relevadoras do posicionamento das autoras no que diz respeito ao entendimento do modo como a criança aprende. É especialmente revelador o facto de o segundo dos quatro fundamentos da pedagogia para a infância em que assentam as OCEPE ser o “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo”. Deste fundamento decorre, entre outros, o princípio educativo segundo o qual deve ser propiciada à criança a “oportunidade de ser escutada e participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Lopes da Silva, Marques, Marta e Rosa, 2016a, p. 13). Esta asserção do papel ativo da criança na construção da sua aprendizagem, aliada ao reconhecimento de que essa construção é um processo social, não apenas individual, sugere um compromisso das OCEPE em relação ao socioconstrutivismo. Uma entrevista a uma das autoras das OCEPE possibilitou a confirmação desta interpretação. Segue-se a transcrição de uma passagem dessa entrevista, na qual a entrevistada se referiu à perspetiva teórica implícita nas orientações curriculares em análise.

O que está lá implícito é uma perspetiva socioconstrutivista – um currículo construído, emergente, que tem em conta não só aquilo que é necessário aprender mas também as influências sociais nas formas como se aprende, as diferenças de

género, as diferenças de estatuto sociocultural...

A entrevistada complementou estas afirmações com referências ao primeiro fundamento da pedagogia para a infância, enunciado na primeira secção das OCEPE: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança. Afirmou, a este propósito, que “essa ideia de que desenvolvimento e aprendizagem são indissociáveis é baseada em Vygotsky, no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal”. Acrescentou que, com a explicitação deste fundamento, se procura contrariar alguma bipolarização dos educadores de infância em dois posicionamentos: um centrado naquilo “que é considerado normal aos três, aos quatro e aos cinco anos de idade”; outro centrado numa aprendizagem entendida como “aquisição de conhecimentos orientada pelo docente”.

A construção articulada do saber (quarto fundamento) também foi bastante enfatizada na entrevista, sobretudo no que diz especificamente respeito à importância do brincar nessa construção. De facto, atribui-se, nas OCEPE, um papel fundamental ao brincar enquanto fator de articulação curricular.

Esta articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que **brincar** é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado **envolvimento** da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento. (Lopes da Silva, Marques, Marta e Rosa, 2016a, pp. 10-11)

Sublinhando a ideia de que “não há uma oposição” entre brincar e aprender, a entrevistada referiu-se a trabalhos de investigação orientados para a compreensão de “como é que o brincar se pode transformar numa aprendizagem mais estruturada”. Situou nesta linha, por exemplo, os estudos de van Oers (2003), para quem “o brincar contém uma série de recursos que podem apoiar a atividade de aprendizagem das crianças” (p. 15). Assim se legitima a construção de currículos baseados no brincar, entendido como atividade na qual os adultos podem participar, conciliando-a com o ensino, desde que respeitem as características principais do próprio brincar (van Oers, 2015).

Na já referida entrevista, procurou-se discutir até que ponto a conceção de currículo assumida nas OCEPE é compatível com definições de currículo que, à partida, se apresentam como aplicáveis a qualquer etapa da educação – por exemplo, com a definição segundo a qual o currículo é um “corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias” (Roldão, 1999, p. 34).

Segundo a entrevistada, não há justificação para uma conceção de currículo específica da educação de infância. Há, isso sim, necessidade de ter em conta “a especificidade da idade das crianças e a facilidade com que elas exprimem os seus interesses”, mas esta facilidade em exprimir interesses “não se devia perder com a escolaridade obrigatória”.

É, assim, reconhecido que o currículo, em qualquer etapa da educação, está ao serviço da aquisição de aprendizagens, o que não dispensa a ação de ensinar, no sentido de fazer com que alguém aprenda algo. Porém, mesmo reconhecendo que “não parece logicamente aceitável definir ensinar dispensando a transitividade para o *aprender*” (Roldão, 2003, p. 44), é frequente a ocorrência de equívocos sobre o que significa ensinar. Consciente da existência de tais equívocos, a entrevistada alerta para a necessidade de reflexão sobre o que ensinar.

O problema é, como sempre, de entendimento de termos. Se nós virmos que, como diz Maria do Céu Roldão, ensinar é fazer aprender, na educação pré-escolar, para as crianças aprenderem, tem de haver... Ensino. Estimular a aprendizagem é ensinar. Há pessoas que não gostam do termo, mas não há que fugir. O que acontece na educação pré-escolar e que, quanto a mim, levanta alguns problemas, tem a ver com o que ensinar. Na educação pré-escolar ensinar tem mais a ver, como diz Lilian Katz, com a criação de disposições de aprendizagem que com conhecimentos muito específicos, como, por exemplo, saber contar até dez. Aliás, se formos ver o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, notamos que o sistema em geral caminha nesse sentido: o desenvolvimento de competências abrangentes, que são fundamentais na educação pré-escolar. É claro que não se criam no vazio. Isto é muito evidente no trabalho de projeto – de um ano para o outro os conteúdos fatuais não são os mesmos, mas a competência de planear e avaliar, a competência de tomar decisões, a competência de recolher informação e a competência de resolver problemas são as mesmas. E, se calhar, são importantes para toda a escolaridade. Eu não acho que haja propriamente uma especificidade no currículo para a educação de infância. O que eu acho é que as características da educação de infância clarificam um currículo que não é apenas centrado no ensino dirigido pelo professor. A educação pré-escolar torna esta perversidade – chamemos-lhe assim – do currículo escolar mais evidente.

Emerge desta longa transcrição a ideia de que as OCEPE assentam numa conceção de currículo que é compatível com definições que habitualmente se situam num plano mais geral, isto é, definições de currículo aplicáveis a todas as etapas da educação. No entanto, a definição de currículo apresentada nas próprias OCEPE valoriza uma dimensão que frequentemente está omissa de definições assumidas noutros contextos de produção curricular: o não planeado. A entrevistada insiste na ideia de que esta facto resulta menos de uma especificidade da educação pré-escolar que de uma resistência ao acolhimento noutros níveis de ensino de um

currículo mais emergente, menos organizado em torno de listas de conteúdos a cobrir, mais aberto a experiências de aprendizagem não planeadas.

O pré-escolar tem, talvez, mais liberdade curricular. Há mais abertura a um currículo emergente, que inclui o planeado e o não planeado – ideia inspirada no *Te Whāriki*. Mas não tenho a certeza de que isto seja uma característica do pré-escolar. Seria possível fazer isso noutros graus de ensino – dar mais abertura a um currículo emergente.

Importa sublinhar que, pelo menos no plano teórico, não é rara a defesa de um currículo emergente para o ensino em geral, isto é, a defesa da ideia de que o currículo não deve ser baseado apenas naquilo que é antecipadamente planeado com precisão, pois ocorrem nas salas de aula muitas situações imprevisíveis com grande potencial de promoção de aprendizagens relevantes. Por isso, Eisner (1994) afirma que “os propósitos não têm de preceder as atividades; podem ser formulados no próprio decurso da ação” (p. 119).

Em suma, as OCEPE assentam num currículo que é concetualizado como **experiencial**, porque está centrado na criação de experiências educativas; **emergente**, por valorizar experiências planeadas e não planeadas; **não prescritivo**, porque não está orientado para a consecução de determinados objetivos nem para a cobertura de determinados conteúdos; **descentralizado**, porque pressupõe um elevado grau de protagonismo de quem decide sobre o currículo a nível micro. Evitando a tentação de cair numa leitura simplista destas características como necessariamente específicas dos currículos para a educação de infância, emerge da análise ao documento e da entrevista o desafio de refletir sobre a possibilidade de essas mesmas características serem mais consideradas nos currículos de outras etapas da educação.

2. Currículo e intencionalidade educativa

O conceito de currículo, por mais que abranja o não planeado, o imprevisto e até mesmo o não desejado, é indissociável das intenções de quem tem poder de decisão sobre ele. Quem toma decisões curriculares tem, necessariamente, intenções relativas às aprendizagens a realizar pelos alunos.

Grande parte da Teoria Curricular tem sido alimentada por correntes que encontram na formulação de objetivos educacionais a principal forma de expressão dessa intencionalidade e atribuem a essa formulação centralidade no processo curricular. A influência do modelo de Tyler (1949) na construção desse entendimento da intencionalidade educativa tem sido amplamente reconhecida.

As OCEPE veiculam uma noção muito menos restritiva de intencionalidade educativa. Esta última é referida como aquilo que permite aos educadores “dar sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que se faz e o que se pretende alcançar” (Lopes da Silva, Marques,

Marta e Rosa, 2016a, p. 13). Nada nestas palavras parece, à partida, incompatível com a formulação de objetivos educacionais. Porém, como já foi referido, as OCEPE são apresentadas como não prescritivas. Não subordinam o trabalho do educador à consecução de objetivos de aprendizagem e não preveem dispositivos de avaliação sumativa. Além disso, a propósito da valorização da avaliação formativa, explicitam a ideia de que “não tem sentido situar o nível de desenvolvimento da criança, ou em que medida foram atingidos objetivos ou metas de aprendizagem previamente estabelecidos” (Lopes da Silva, Marques, Marta e Rosa, 2016a, p. 18).

No entanto, as OCEPE apresentam aprendizagens a promover. Essa apresentação é feita através de 66 enunciados, que se iniciam com verbos no infinitivo. Essas aprendizagens estão associadas a domínios, subdomínios e componentes das três áreas de conteúdo consideradas, segundo a organização representada no quadro 1. Seguem-se alguns exemplos de aprendizagens a promover:

- . Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação (área de Formação Pessoal e Social);
- . Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações e regras (área de Expressão e Comunicação, domínio da Educação Física);
- . Identificar e descrever os sons que ouve (fenómenos sonoros/música) quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais (área de Expressão e Comunicação, domínio da Educação Artística, subdomínio da Música);
- . Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras (área de Expressão e Comunicação, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita);
- . Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los (área de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática);
- . Demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança (área do Conhecimento do Mundo).

Estes enunciados não diferem muito, quanto ao estilo de redação, de enunciados que noutros documentos curriculares são apresentados sob a designação de objetivos educacionais, o que suscita duas questões:

1. As aprendizagens a promover correspondem ou não a objetivos educacionais?
2. Evita-se a designação “objetivos educacionais” porque o conceito de objetivo educacional não se adequa, de facto, às aprendizagens a promover na educação pré-escolar ou porque se pretende evitar interpretações distorcidas que essa designação poderia suscitar?

Uma leitura atenta de outras passagens das OCEPE é suficiente para compreender que a

resposta à primeira questão é negativa. As autoras reforçam, aliás, esta ideia noutra publicação: “A indicação de aprendizagens a promover nas diferentes áreas e domínios não corresponde a objetivos específicos a alcançar, mas a competências em construção, que orientam a ação do educador” (Lopes da Silva, Marques, Marta e Rosa, 2016b, p. 12).

Área	Domínio	Subdomínio	Componente	Aprendizagens a promover (nº de enunciados)	
Formação Pessoal e Social			Construção da identidade e da autoestima	2	
			Independência e autonomia	2	
			Consciência de si como aprendiz	3	
			Convivência democrática e cidadania	4	
Expressão e comunicação	Educação Física			3	
	Educação Artística	Artes Visuais		3	
		Jogo dramático/ teatro		3	
		Música		4	
		Dança		3	
	Linguagem oral e abordagem à escrita			Comunicação oral	2
				Consciência linguística	3
				Funcionalidade da escrita e sua utilização em contexto	2
				Identificação de convenções de escrita	3
				Prazer e motivação por ler e escrever	3
	Matemática			Números e operações	2
				Organização e tratamento de dados	2
				Geometria e medida	6
Interesse e curiosidade pela matemática				2	
Conhecimento do Mundo			Introdução à metodologia científica	1	
			Abordagem às ciências	10	
			Mundo tecnológico e utilização das tecnologias	3	

Quadro 1 – Organização das áreas de conteúdo nas OCEPE

Confrontada com a segunda questão, a entrevistada explicitou algumas ideias

importantes para a clarificação das opções subjacentes a algumas passagens das OCEPE.

É uma certa demarcação dos objetivos behavioristas, comportamentais... É para fugir a isso. Assume-se uma perspetiva de competência. A verificação das aprendizagens faz-se a *posteriori*, não a *priori*. Se eu sei para onde vou, eu verifico as aprendizagens a partir da observação do comportamento, mas depois. É uma questão terminológica e de entendimento, porque, de facto, objetivos, intenções, finalidades... Pode ser tudo a mesma coisa. Ficámos em “aprendizagens a promover” e não lhe chamámos finalidades por serem muito abertas.

Para reforçar a ideia de que as aprendizagens a promover não são confundíveis com metas ou objetivos comportamentais, a entrevistada sublinhou que, nas OCEPE, “nunca se desligam os resultados do processo”. Além de assumir a rejeição de uma abordagem comportamentalista, referiu-se à rejeição de uma abordagem fechada em torno de normas de desenvolvimento.

Por um lado, são aprendizagens em construção; não são objetivos específicos. Por outro lado, na perspetiva do desenvolvimento e aprendizagem, essa aquisição não é igual para todas as crianças. Demarcamo-nos assim quer de uma perspetiva comportamentalista quer de uma perspetiva de desenvolvimento segundo a qual “isto corresponde a crianças de três anos, isto corresponde a crianças de quatro...”. Na Língua e na Matemática, os estudos de emergência permitiriam a elaboração de uma listagem de progressos, mas nas Artes e na Formação Pessoal e Social não seria fácil o educador situar-se face a uma listagem desse tipo. Portanto, também para haver uma certa consistência global, não fomos por aí.

A apresentação das aprendizagens a promover é bem mais explícita e esquemática nesta versão de 2016 que na versão de 1997 das OCEPE, o que parece constituir uma resposta a algumas dificuldades dos educadores, identificadas em trabalhos de investigação. Entre essas dificuldades, inclui-se “a utilização do texto para apoiar a planificação” e “a identificação de aprendizagens a promover” (Lopes da Silva, Marques, Marta e Rosa, 2016c, p. 21). A primeira versão publicada das OCEPE (Lopes da Silva e Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997) é quase toda apresentada em texto contínuo, o que é reconhecido pelas autoras como potencial causa de dificuldades na sua apropriação por educadores. “De facto, as primeiras OCEPE tinham adotado uma redação em ‘texto corrido’ que, tornando-as menos parecidas com a forma esquemática de um programa, não parecia facilitar a sua concretização na prática” (Lopes da Silva, Marques, Marta e Rosa, 2016c, p. 22). Os únicos elementos gráficos que se aproximam de um estilo mais esquemático são o destaque de alguns parágrafos com fundo cinzento e de

alguns tópicos nas margens das páginas. Em nenhuma parte do documento são salientadas aprendizagens a promover. A única passagem do texto que se aproxima da identificação explícita de aprendizagens cuja realização é desejável encontra-se na secção “Continuidade educativa”. Nesse contexto, procura-se “enumerar algumas condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1º ciclo com possibilidades de sucesso” (Lopes da Silva e Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p. 90). Entre essas condições incluem-se algumas aprendizagens relacionadas com a Leitura, a Escrita e a Matemática.

A nível das aprendizagens supõe-se que as crianças tenham evoluído no domínio da compreensão e da comunicação oral e tomado consciência das diferentes funções da escrita, da correspondência entre o código oral e escrito, ou seja, que o que se diz se pode escrever e ler, mas que cada um destes códigos tem normas próprias. Também terão realizado aprendizagens básicas ao nível da matemática e adquirido as noções de espaço, tempo e quantidade que lhes permitam iniciar a escolaridade obrigatória. (Lopes da Silva e Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p. 91)

Além de explicitarem estas aprendizagens, as OCEPE de 1997 referem, como condições favoráveis à transição das crianças para o 1º ciclo do ensino básico, comportamentos relacionados com a integração no quotidiano do grupo, atitudes positivas face à escola, curiosidade e desejo de aprender.

Em suma, esta identificação de aprendizagens é bastante ténue, comparativamente à versão de 2016. Esta última, como já foi referido, apresenta 66 enunciados relativos a aprendizagens a promover. Esses enunciados são agrupados em função das áreas, dos domínios, dos subdomínios e das componentes em que se estrutura a segunda secção das OCEPE. Cada conjunto de enunciados é graficamente destacado do resto do texto, à semelhança dos dois quadros que se lhe seguem: um que apresenta exemplos de situações que evidenciam a realização das aprendizagens; outro que apresenta exemplos de estratégias potencialmente promotoras dessas mesmas aprendizagens. Estes destaques conferem à apresentação destas componentes das OCEPE uma formatação bastante esquemática, que facilita a tarefa a educadores que queiram usar, de forma expedita, o documento como instrumento de apoio ao planeamento, sem prejuízo da possibilidade de também fazerem uma leitura demorada e reflexiva de todo o texto.

Educadores com uma predisposição mais técnica poderão, talvez, reorganizar o texto de forma a que este possibilite uma leitura ainda mais esquemática do documento, baseada num mapeamento semelhante ao apresentado no quadro 1, mas com a inclusão do próprio texto dos enunciados na última coluna. Obviamente, este tipo de abordagem implica o risco de adoção de uma lógica de prescrição e segmentação, que é, à partida, rejeitada nas OCEPE. Reconhecendo esse risco, a entrevistada reconhece também que existia uma necessidade de explicitação de

aprendizagens, à qual as OCEPE de 1997 não respondiam, pelo que se procurou um ponto de equilíbrio, sem rutura entre as duas versões quanto aos fundamentos, aos princípios e à lógica geral de organização.

Muitos educadores reconheciam que já havia uma estrutura implícita em 1997, mas para alguns era difícil explicitar. Em 2016 tentámos resolver esse problema introduzindo componentes de cada área de conteúdo, com exemplos de como aquelas aprendizagens podem ser reconhecidas e com exemplos do que o educador pode fazer. Mas fazer esquemas é sempre um risco. Quando se fala em áreas de conteúdo, as pessoas pensam em disciplinas e num currículo segmentado. E, com esses exemplos de aprendizagens, corria-se o risco de as pessoas verem aquilo como uma prescrição, como, aliás, já verificámos que está a acontecer. O currículo está sempre sujeito a adaptações, mas temos observado alguns problemas na adaptação a cada grupo – uma tendência para haver imposição de esquemas de avaliação decididos pelo agrupamento de escolas, iguais para todos os educadores.

O facto de as OCEPE possibilitarem a afirmação de um currículo emergente, constituído por aprendizagens em construção e não por aprendizagens determinadas pela definição prévia de objetivos a atingir, confere-lhes um carácter não prescritivo, como tem vindo a ser sublinhado. Porém, nas OCEPE assumem-se opções relativas a tipos de estratégias de ensino a adotar pelos educadores, o que representa um posicionamento mais assertivo em relação às estratégias que o assumido noutros discursos produzidos a nível macrocurricular, noutros contextos. Por exemplo, em dezembro de 2011, o posicionamento do Ministro Português da Educação e Ciência, Nuno Crato, relativamente ao Currículo Nacional do Ensino Básico era o exposto na passagem do Despacho 17169/2011 que se transcreve de seguida.

O currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua actividade lectiva. Assim, deverá dar-se aos professores uma maior liberdade profissional sobre a forma como organizam e ensinam o currículo.

Esta renúncia à explicitação, no plano macrocurricular, de orientações relativas a estratégias de ensino não se encontra nas OCEPE. Pelo contrário, estas últimas apresentam balizas que os educadores de infância devem ter em conta nas decisões relativas a essa componente do currículo.

Em primeiro lugar, afirma-se que as decisões sobre o currículo devem ser tomadas com a participação das crianças. Essa participação enquadra-se num direito da criança: “o direito de

ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito” (Lopes da Silva, Marques, Marta e Rosa, 2016a, p. 16). Isto implica, logicamente, que o educador tem o dever de considerar as sugestões das crianças sobre atividades a realizar e sobre outras componentes do currículo. Ou seja, nas OCEPE recomenda-se que as crianças sejam envolvidas na definição das estratégias promotoras de aprendizagens, como ilustra este exemplo:

[O educador] organiza as áreas e materiais da sala, com a participação das crianças (...). (área de Formação Pessoal e Social)

Além de incluírem frequentes apelos à participação da criança, as recomendações incidem sobre outros aspetos da definição de estratégias, como a escolha dos espaços em que as atividades educativas podem ser realizadas e dos materiais a utilizar, como evidencia o próximo exemplo.

[O educador] prevê e planeia espaços para a Educação Física, tirando sempre que possível partido de situações ao ar livre e de materiais naturais ou reutilizáveis (área de Expressão e Comunicação, domínio da Educação Física)

Outra evidência do tom relativamente prescritivo com que as OCEPE se referem a estratégias de ensino é o recorrente uso do verbo dever em afirmações sobre a forma como se espera que o educador aborde determinados assuntos. Por exemplo, neste excerto – relativo à área de Expressão e Comunicação, domínio da Educação Artística, subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro – recorre-se ao referido verbo para veicular orientações sobre estratégias para a abordagem aos estereótipos culturais: “O/A educador/a deverá estar atento à representação de estereótipos culturais (étnicos, de género, etc.), debatendo posteriormente com as crianças o sentido desses comportamentos e possibilidades de solução, tendo em conta a igualdade de direitos” (Lopes da Silva, Marques, Marta e Rosa, 2016a, p. 52).

Noutra passagem relativa ao mesmo subdomínio, o tom bastante assertivo das OCEPE no que diz especificamente respeito às estratégias de ensino manifesta-se numa recomendação enunciada na forma negativa. A mensagem transmitida aos educadores é clara: não promovam espetáculos em que a criança se limite a representar um papel, sem ter participado no planeamento de todo o processo.

O grupo pode decidir se este “teatro” se destina a outros espectadores (crianças da sala, crianças de outras salas, pais/famílias, etc.) e onde poderá ser realizado. Este interesse e participação das crianças na criação e condução de todo o processo distingue esta forma de teatro da produção de “espetáculos” em que a criança é mero executante e que não tem sentido nestas idades. (Lopes da Silva, Marques,

Marta e Rosa, 2016a, p. 53)

Ao justificar estas orientações específicas, a entrevistada referiu-se à necessidade de clarificar que tipo de teatro tem cabimento num currículo para a educação de infância.

O termo “teatro” foi acrescentado depois da consulta pública. Algumas pessoas diziam: “Teatro para as crianças não!”. Por outro lado, temos assistido frequentemente nas escolas àquelas exposições em que os meninos supostamente fazem teatro, mas são os educadores que os ensaiam. Parece que os pais gostam... Mas são espetáculos perfeitamente deploráveis. E, portanto, houve a necessidade de dizer: “Este tipo de teatro não!”

Num plano mais geral, a entrevistada admitiu que as OCEPE são mais prescritivas naquilo que diz especificamente respeito às estratégias de ensino que naquilo que diz respeito a outras componentes do currículo.

Em relação ao processo, provavelmente fomos... Não tinha consciência disso, mas agora que refere isso, acho que sim... Foi bom ter tomado consciência disso. Ninguém tinha feito esse comentário até agora. Não foi muito deliberado, mas acho que a intenção era essa. Corresponde às intenções da equipa... Sim, fomos prescritivas no que diz respeito às estratégias de ensino. Em educação pré-escolar, o processo é mais importante que os resultados. Situamo-nos no polo oposto ao do Ministro Crato. Reconheço que, nas OCEPE, o “como fazer” é muito mais prescritivo, porque aquilo que as crianças aprendem depende sobretudo do processo.

No que diz particularmente respeito à avaliação das crianças, o que mais se destaca da leitura das OCEPE é a valorização da avaliação formativa, que atende sobretudo aos progressos de cada criança na aprendizagem. Na única passagem do texto das OCEPE em que se encontra uma referência explícita à avaliação sumativa, afirma-se que “uma avaliação sumativa que quantifica ou estabelece níveis de aprendizagem não se enquadra nesta abordagem de avaliação formativa” (Lopes da Silva, Marques, Marta e Rosa, 2016a, p. 18). Em rigor, esta afirmação não implica uma rejeição da avaliação sumativa na educação pré-escolar. O que, literalmente, é rejeitado nesta afirmação é a eventual transformação da avaliação em qualquer forma de classificação – quantitativa ou qualitativa.

Por outro lado, no contexto dos Estudos Curriculares, a distinção entre avaliação sumativa e classificação é clara. A primeira consiste, essencialmente, num balanço global sobre as aprendizagens realizadas, do qual pode resultar ou não uma classificação. A este propósito, importa notar que as próprias OCEPE, a propósito da transição para o 1º ciclo do ensino básico, também se referem a uma avaliação com uma função de balanço. Nesse contexto, afirma-se

que a confiança das crianças face a essa transição pode ser reforçada

se a avaliação que o/a educador/a realiza regularmente com as crianças assumir, para as que vão transitar, a forma de um balanço do que aprenderam na educação pré-escolar, que lhes permita tomar consciência das aprendizagens que realizaram e da sua importância para continuarem a aprender (Lopes da Silva, Marques, Marta e Rosa, 2016a, p. 102)

Para desfazer eventuais dúvidas relativamente ao posicionamento das OCEPE relativamente à avaliação sumativa, foram colocadas à entrevistada estas duas questões:

1. A realização de uma avaliação sumativa, desde que não classificativa, é admitida ou é rejeitada no contexto das OCEPE?
2. Se é admitida, por que razão não é assumida mais explicitamente?

A resposta foi clarificadora. A avaliação sumativa não é incompatível com as OCEPE, mas a existência, no sistema educativo português, de uma forte tendência para confundir avaliação sumativa com classificação justifica, na perspetiva da autora, que se evite, no texto das OCEPE, referências explícitas a esse tipo de avaliação.

Quisemos demarcar-nos de algum entendimento que julgamos existir na cultura profissional dos professores em geral e, ainda mais, na dos educadores de infância em particular... A avaliação sumativa é entendida como uma classificação, como uma nota e não como uma avaliação final, de facto, em termos curriculares estritos. A avaliação no final do pré-escolar é uma avaliação sumativa. Não é nem quantitativa nem classificativa, mas é sumativa. Mesmo os balanços que vão sendo feitos durante o percurso da educação pré-escolar são simultaneamente formativos e sumativos, porque podem sempre ser reinvestidos no processo.

Em suma, as OCEPE de 2016 são muito mais explícitas que as OCEPE de 1997 em relação à identificação de aprendizagens a promover. Essa explicitação resulta na produção de enunciados que, apesar de terem, no plano formal, algumas semelhanças com enunciados de objetivos a atingir, representam aprendizagens em construção. Esta opção confere às OCEPE um carácter não prescritivo no que diz respeito aos resultados a obter. Porém, as OCEPE são mais prescritivas no que concerne à condução do processo educativo, na medida em que apresentam, de forma bastante assertiva, balizas para elaboração de estratégias de ensino.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, as OCEPE mobilizam, de forma mais explícita ou mais implícita, os mesmos conceitos estruturantes que dão sentido à avaliação realizada noutros contextos, embora nas OCEPE se sublinhe com especial ênfase a rejeição de

uma lógica classificativa e até se evite o recurso ao conceito de avaliação sumativa, não por rejeição deste conceito em contexto de educação de infância, mas sim por prudência em relação a prováveis dificuldades de compreensão do mesmo.

Focar o pensamento curricular mais em aprendizagens emergentes que em objetivos a atingir e minimizar situações de avaliação classificativa não têm de ser abordagens exclusivas da educação de infância. Por esta e por outras razões, é interessante, como já se sugeriu, refletir sobre a possibilidade de alguns pressupostos assumidos nas OCEPE serem mais assumidos nos currículos de outras etapas da educação.

3. O processo de construção das OCEPE – influências e compromissos

Na revisão das OCEPE, foram tidas em conta opiniões de educadores sobre a implementação da primeira versão, com especial atenção a formas de apropriação e a dificuldades sentidas. Atendeu-se também às modificações no sistema educativo e às transformações sociais entretanto ocorridas, bem como às tendências globais de política educativa identificadas em documentos internacionais de referência (Lopes da Silva, Marques, Marta e Rosa, 2016b; 2016c).

Questionada sobre a forma como estas e outras influências foram integradas na versão final das OCEPE de 2016 e sobre as principais mudanças em relação às OCEPE de 1997, a entrevistada enfatizou a afirmação de que tais mudanças não constituem uma rutura, o que contraria uma crença comum em relação às políticas educativas em Portugal, que é a de que “quando se mexe no currículo neste país é para fazer uma reforma”. Também afirmou que o facto de terem sido consultados educadores de infância tende a facilitar a aceitação das OCEPE, mas “uma coisa é a aceitação, outra coisa é a apropriação”. Por exemplo, “relativamente aos fundamentos, não há nenhuma críticas”, há uma grande aceitação, “os educadores entram bem naquele discurso”. Porém, “quando se discutem implicações para a prática, têm-se notado algumas resistências e críticas”.

A entrevistada acrescentou que a participação nestes processos de revisão curricular através de consultas públicas até pode, em alguns casos, dificultar a aceitação e a apropriação, pois, mesmo quando há uma efetiva integração de contributos específicos nem sempre essa integração é óbvia. Assim, há alguma tendência para que a integração de contributos seja reconhecida apenas nos casos em que é mais explícita. A entrevistada referiu como exemplo a mudança de localização da secção dedicada à intencionalidade educativa. Nas OCEPE de 1997 essa secção encontrava-se no final do documento e agora encontra-se no início, o que, segundo a entrevistada, atende a muitos comentários recebidos, segundo os quais faz mais sentido abordar sistematicamente questões gerais de planeamento e avaliação antes da apresentação das áreas de conteúdo que depois. Outro exemplo é o reconhecimento de que passou a ser considerado o domínio da Educação Física, no âmbito da área de Expressão e Comunicação, o

que constitui uma mudança significativa em relação às OCEPE de 1997, que se referiam à Expressão Motora como uma vertente do domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical. A este propósito, a entrevistada fez o comentário que se reproduz de seguida.

Uma Associação de Professores de Educação Física até agradeceu à Direção Geral de Educação! Isto acontece porque as pessoas não estão habituadas e ver as consultas públicas serem tidas em conta. Interiorizaram a ideia de que a consulta é uma encenação de democracia. Quando se percebe que houve mesmo a integração de um contributo, acha-se espantoso.

Para a equipa responsável pela revisão das OCEPE ter em conta políticas educativas e curriculares para a educação de infância implementadas noutros sistemas educativos, foi dado “especial relevo à análise de currículos para a educação pré-escolar de diferentes países” (Lopes da Silva, Marques, Marta e Rosa, 2016c, p. 22). As palavras da entrevistada transcritas de seguida são reveladoras de um esforço de conciliação entre, por um lado, algumas lógicas de organização curricular, adotadas em sistemas educativos estrangeiros, que foram consideradas interessantes pela equipa portuguesa e, por outro lado, a necessidade de adaptação à realidade nacional.

Consultámos algumas dezenas de currículos que não estão organizados por áreas de conteúdo, mas sim por grandes finalidades transversais. Mas... Depois acaba por ser sempre necessário fazer referências explícitas à Língua, às Artes, à Matemática... E essa articulação nem sempre é bem conseguida. Daí a nossa opção por áreas de conteúdo, que responde a uma intenção já assumida em 1997, que é a de facilitar a continuidade curricular entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. O problema é as áreas poderem encorajar uma abordagem muito “disciplinarizante”.

Nesta passagem da entrevista, fica clara a preferência das autoras das OCEPE por um currículo organizado em torno de grandes finalidades transversais, pois esse tipo de organização tende a refrear a tentação para abordar precocemente o conhecimento de forma segmentada, numa lógica disciplinar. A adoção dessa lógica nas OCEPE talvez facilitasse ainda mais a realização de práticas pedagógicas fiéis aos princípios que estão associados ao quarto fundamento da pedagogia para a infância, enunciado na primeira secção das OCEPE: a construção articulada do saber. Porém, a articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico deve, indiscutivelmente, ser facilitada. Daí a opção pela designação de áreas de conteúdo, domínios e subdomínios numa linguagem e numa estrutura que são compatíveis com as adotadas nos documentos curriculares relativos ao 1º ciclo do ensino básico. Esta aproximação é feita com algumas ressalvas.

Esta designação, com o intuito de favorecer a articulação da educação pré-escolar como o ensino básico e facilitar a comunicação entre educadores e professores, não significa que a educação pré-escolar se deva centrar numa preparação para o 1º ciclo, mas sim num desenvolvimento de saberes e disposições, que permitam a cada criança ter sucesso, não só na etapa seguinte, mas também na aprendizagem ao longo da vida. (Lopes da Silva, Marques, Marta e Rosa, 2016a, p. 31)

Além de se fazer este apelo para que, ao abordar as áreas de conteúdo, se considere a educação pré-escolar numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, evitando uma abordagem focada na preparação para a etapa seguinte, ressalva-se que a organização adotada é relativamente arbitrária, como seria qualquer outra:

(...) a definição de quaisquer áreas de desenvolvimento e aprendizagem representa apenas uma opção possível de organização da ação pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação, devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante. (Lopes da Silva, Marques, Marta e Rosa, 2016a, p. 10)

Além de referir currículos para a educação de infância adotados noutros países, a entrevistada citou dois documentos de política educativa, da responsabilidade de organizações internacionais, que considerou particularmente influentes na elaboração das OCEPE: um produzido pela OCDE (Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012), outro produzido pela Comissão Europeia (European Commission, 2014). De facto, encontram-se muitas coincidências entre as ideias defendidas nestes documentos, com base em investigação relevante, e as opções assumidas nas OCEPE. Vale a pena destacar duas:

Combinar conteúdos e atividades resultantes da iniciativa da criança com conteúdos e atividades resultantes da iniciativa dos profissionais maximiza a aprendizagem no campo cognitivo e obtenção de bons resultados no plano social (Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012, p. 7);

Quando as iniciativas das crianças em relação à aprendizagem são acompanhadas por adultos capazes de criar oportunidades de progressão, o brincar pode tornar-se uma poderosa ferramenta na consolidação das bases para a aprendizagem formal (European Commission, 2014, p. 44)

Em linha com os pressupostos explicitados nestas duas passagens dos documentos citados, as OCEPE equilibram, por um lado, o apelo para que haja amplo espaço para a iniciativa da criança e, por outro lado, o reconhecimento de que a iniciativa do educador é indispensável,

no quadro de uma intencionalidade educativa. Além disso, enfatizam a importância do brincar na construção articulada do saber.

Em suma, a revisão das OCEPE foi um processo aberto a influências externas, incluindo as exercidas por organizações internacionais. No plano nacional, foi um processo bastante participado, o que pode estar a favorecer a aceitação desta iniciativa curricular. Porém, segundo a entrevistada, embora se observe uma ampla aceitação das OCEPE ao nível dos princípios, as práticas dos educadores e os seus discursos sobre alguns aspetos específicos do currículo por vezes denunciam dificuldades na apropriação desses mesmos princípios.

As OCEPE de 2016 situam-se, claramente, numa linha de continuidade e não de rutura com as OCEPE de 1997. Assim, pode-se afirmar que os traços essenciais do currículo para a educação pré-escolar em Portugal se mantêm, com grande estabilidade, há mais de 20 anos, o que já constitui uma longevidade que já é invulgar, mas que tem potencial para ainda se estender por muitos mais anos.

Conclusão

As OCEPE assentam numa conceção de currículo que considera aprendizagens planeadas e não planeadas. Além disso, reconhecem aos educadores de infância competências fundamentais de decisão curricular, sem prejuízo da afirmação, no plano macro, de posicionamentos relativos a diversas componentes do currículo. Nessa afirmação, nota-se um tom mais prescritivo nas referências ao processo educativo que nas referências aos resultados. Nota-se também um especial cuidado nas referências às funções da avaliação, principalmente no que diz respeito à quase invisibilidade da avaliação sumativa, por se considerar que a sua explicitação poderia não ser bem compreendida. Emerge da leitura das OCEPE uma ideia de currículo emergente, que valoriza aprendizagens em construção e a dimensão formativa da avaliação – características que não têm de ser exclusivas do currículo para a educação de infância, pelo que seria interessante refletir sobre a possibilidade de estarem mais presentes noutros currículos.

As OCEPE – considerando, em conjunto, as versões de 1997 e de 2016, cujos traços essenciais são comuns – constituem um caso raro de estabilidade curricular. No momento em que o presente artigo é redigido, já “sobreviveram” a nove governos da República, evidenciando assim uma longevidade que raramente se observa noutros contextos curriculares. Também seria interessante refletir sobre a possibilidade de tornar outros currículos mais duradouros, independentemente da ideologia em que se perfilham os sucessivos governos.

Referências

Curtis, A. (1998). *A curriculum for the pre-school child: learning to learn* (2nd ed.). London: Routledge.

- Eisner, E. (1994). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs* (3rd. ed.). New York: MacMillan.
- European Comission (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Brussels: European Comission. Disponível em: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf
- Lopes da Silva, I. e Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DEB. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DGE. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016b). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do passado ao presente... desafios para o futuro. *Cadernos de Educação de Infância* (108 e 109), 4-14.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016c). Revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, em Portugal. In F. I. Ferreira et al. (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância* (pp. 19-31). Santo Tirso: Whitebooks. Disponível em: http://www.whitebooks.pt/pdf/Atas-II-SLBEI-26-maio-2017_v5.pdf
- Ribeiro, A. C. (1993). *Desenvolvimento curricular* (4^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Taguma, M. Litjens, I. & Makowiecki, K. (2012). *Quality matters in early childhood education and care – Portugal*. Paris: OECD. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/Portugal%E2%80%99s%20ECEC%20country%20report.pdf>
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- van Oers, B. (2003). Learning resources in the context of play. Promoting effective learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11:1, 7-26, DOI: 10.1080/13502930385209031

van Oers, B. (2015). Implementing a play-based curriculum: Fostering teacher agency in primary school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 4, 19-27, DOI: 10.1016/j.lcsi.2014.07.003

CURRICULUM FOR PRESCHOOL BETWEEN THE SPECIFIC AND THE COMMON: THE CASE OF THE PORTUGUESE CURRICULAR GUIDELINES FOR PRESCHOOL EDUCATION

ABSTRACT

In 2016 a revision of the curricular guidelines for preschool education (OCEPE) in Portugal was published, 19 years after the first version. This article discusses meanings of the document that are not always obvious, with regard to its construction, to general conceptions of curriculum underlying it, to the intents that it expresses, to its structure, and to its relation with curricula for other levels of education. Considering that the concept of curriculum applies to the whole educational system, but its adoption in different levels of education might have some nuances, such discussion is framed by a tension between the assertion of specific features of early childhood education and discourses that invoke the general characteristics of any curriculum. In order to sustain such discussion, the text of OCEPE was analyzed and one of the authors of this curricular document was interviewed. The interview allowed for the disclosure of some ideas that are conveyed by the text in an implicit way. It also enhanced knowledge of justifications for some of the options made by the authors. The main conclusion is that reflecting on the possibility of extending some characteristics of OCEPE to other curricular contexts is more interesting than looking for specific characteristics of curricula for early childhood.

Keywords: Curriculum; Curriculum theory; Preschool education.