

## Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

### Parecer

#### 1. Questões Gerais

A Associação de Professores de Geografia desde há muitos anos que trabalha em conjunto com os educadores em atividades que envolvem crianças da Educação Pré-Escolar, quer na vertente de formação de docentes quer no desenvolvimento de projetos em jardins de infância e escolas desde o 1º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário, nomeadamente com o projeto “À volta do pátio da minha escola em 8 passos”.

Saudamos, portanto, de modo acrescido, o documento em questão e consideramos que pode vir a ser uma excelente oportunidade para os professores de Geografia realizarem e incentivarem uma abordagem transdisciplinar vertical das competências geográficas, desde os primeiros anos, tão importantes para o Conhecimento do Mundo, e uma gestão do currículo numa lógica de sequencialidade atendendo à existência dos agrupamentos, o que pode facilitar esta gestão.

O documento ora apresentado, na sua globalidade, está bem organizado e é enriquecedor para a educação em Portugal. Fundamenta-se numa conceção sócio-crítica do currículo que coloca a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem e aqui reside grande parte das suas valências para a orientação do pré-escolar. Permite uma grande flexibilidade de identificação, apropriação e adoção de modelos pedagógicos variados (Pedagogia de

projeto, Pedagogia de situação, Currículo HighScope, Movimento da Escola Moderna, Educação Experiencial, Método João de Deus, o modelo Reggio Emilia e o Método Montessori), centrados nos interesses das crianças e nas características do grupo. Metodologias estas que se têm revelado comprovadamente eficazes no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata.

A teoria e a práxis da didática do estudo do meio e da própria geografia contribuem com princípios fundamentais subjacentes ao documento vigente, até pela sua abordagem de charneira e de síntese entre as ciências sociais e as ciências naturais, que é urgente promover.

O pensamento espacial é parte integrante da vida quotidiana. Atualmente usamos, por exemplo, *GPS*, que não é mais do que um instrumento que contém dados georreferenciados. É também muito comum os *media* utilizarem mapas, imagens de satélite, programas de georreferenciação para localizar os acontecimentos (por exemplo o *Google Earth* ou o *Google Maps*), pelo que, desde cedo, cada vez mais as nossas crianças estão familiarizadas com representações do espaço onde vivem e que conhecem, bem como de outros geograficamente mais distantes que nunca visitaram, mas que conhecem graças ao uso generalizado das tecnologias.

Assim, a literacia espacial é uma competência fundamental do cidadão do século XXI e deve começar a ser desenvolvida o mais cedo possível. Gersmehl e Gersmehl (2006, 2007, 2011) demonstraram que os alunos que iniciaram no pré-escolar atividades que envolveram o desenvolvimento de competências espaciais, ainda que básicas e simples, têm mais sucesso na literacia geográfica ao serem capazes de pensar o espaço e a dimensão espacial do mundo.

A dimensão espacial do mundo vai-se adquirindo e desenvolvendo à medida que se promove o pensamento crítico sobre espaços geográficos de dimensões muito diferentes mas que se interrelacionam – o lugar onde vivem e que partilham com a

família e os amigos, o território do país que partilham com os outros concidadãos e o planeta que partilham com outros povos.

Estudos recentes na área das neurociências confirma que várias áreas do cérebro são especializadas em diferentes tipos de raciocínio espacial e que estes parecem desenvolver-se muito cedo na infância e que tendem a acumular-se ao longo da vida. Como Newcombe e Frick (2010) demonstram, a inteligência espacial tem importância evolutiva e adaptativa. O processo de desenvolvimento de competências espaciais pode ser observado desde muito cedo na infância e continua na idade escolar (Bullens *et al.*, 2010).

Com a idade de quatro anos, a maioria das crianças já é capaz de usar mapas simples para encontrar direções e percursos, interpretar reconhecer e distinguir símbolos diferentes que representam objetos específicos no mundo real (estradas, rios, casas, pontes, etc.). As crianças também são capazes a usar coordenadas ao utilizar uma grelha simples de linhas de referência (Robson, 2012).

Por outro lado, a aquisição da noção de território deve ser apreendida a partir do pré-escolar, na medida em que qualquer indivíduo, qualquer comunidade, povo, nação, tem um território de pertença com o qual se relaciona e do qual usufrui de forma multidimensional.

Se bem que o documento tenha em conta a dimensão espacial do desenvolvimento nem sempre é claramente expressa na sua redação a importância do contexto territorial e das relações de interdependência multiescalares que nele se desenvolvem, para a compreensão do espaço, do tempo, da natureza e da tecnologia. Por exemplo, no domínio da Matemática, há uma forte relação entre esta e o pensamento espacial fundamental para a Geografia nos anos subsequentes da escolaridade, na compreensão dos padrões de distribuição, na classificação, na espacialização e nas escalas de análise de determinados fenómenos geográficas.

Consideramos que no domínio do Conhecimento do Mundo seria importante especificar que este deve alicerçar as bases para os grandes referenciais que são o espaço, o tempo, a matéria e a vida.

Assim, propomos que a divisão não seja norteadada pela dicotomia “Mundo Físico” e “Mundo Social”, atualmente desajustada, tendo em conta o conceito de desenvolvimento sustentável e dos objetivos para a sustentabilidade definidos para o século XXI. Assim propomos que as atividades de aprendizagem partam do eu e do seu meio envolvente, numa abordagem em que, de uma forma simples, se valorize a relação entre a natureza e a sociedade.

As atividades de aprendizagem que se devem planificar deverão proporcionar experiências que permitam valorizar a observação (direta e indireta) como elemento/passo fundamental do método investigativo e a partir daí levantar questões tentando induzir sempre a processos de resolução de problemas, em que podem aparecer quer variáveis do “Mundo Físico” quer do “Mundo Social”.

Neste contexto é imprescindível a introdução da paisagem (local), como método e objeto de investigação e ação, desde o pré-escolar. Segundo Lana de Souza Cavalcanti (2004) cabe aos docentes trazerem a paisagem para o universo do aluno, para o lugar vivido por ele, o que quer dizer trazer a paisagem conceptualmente como instrumento que ajuda os alunos a compreenderem o mundo em que vivem. Por outro lado, para Helen Alumäe *et. Al.* (2003), a identidade resulta da interação do sujeito individual e/ou coletivo com a envolvente espacial. A preservação do carácter territorial e do sentimento de identidade que dela advêm são, e devem ser, consideradas como mais-valias de extremo significado.

A relação entre a paisagem e a identidade local deve ser encarada como uma realidade dinâmica e de interatividade – numa ótica de cidadania ativa. A educação das crianças e dos jovens, em torno da paisagem, é um fator decisivo para a construção ou o reconhecimento da sua identidade cultural, socioeconómica, ambiental e emocional.

Um maior conhecimento da paisagem local contribui substancialmente para melhorar a ligação afetiva pessoal com esta, ou seja, para alicerçar a identidade local e o próprio sentido de

pertença a um lugar. Esta atitude de pertença positiva para com o lugar onde se vive é desenvolvida, em paralelo, com um maior sentido de responsabilidade e conscientização para a salvaguarda dos valores locais (naturais, sociais, históricos, ...) e para as consequências das ações humanas sobre o território – cultura de paisagem.

Assim, o estudo da paisagem corresponde a uma visão holística, que partindo do eu e do local, é o mais aconselhado para estas idades.

Esta perspetiva não se opõe a que as crianças aprendam a apresentar/representar aspetos da sua comunidade, desde os que podemos classificar como pertencentes ao “Mundo Físico” e os do “Mundo Social” descrevendo-os, enumerando-os, classificando-os e mesmo emitindo opiniões sobre o papel que têm no seu quotidiano.

## 2. Questões Específicas

Em todo o documento - onde se refere valorizar o património natural e social ou contactos com a natureza e com a cultura - deve-se acrescentar «o património paisagístico e o contacto com a paisagem» (ex. página 37, pág. 44, pág. 46).

Página 39

Na redação das aprendizagens a promover, deve ser acrescentado - «a identidade territorial e as vertentes individual e coletiva na valorização dos laços de pertença».

Página 40

Nas aprendizagens promovidas pelo/a educador/a deve especificar-se o conto «com diferentes territórios que têm diferentes recursos e culturas diversas».

Página 45

Nas aprendizagens promovidas pelo/a educador/a deve acrescentar-se: “Incentivar boas práticas de proteção da natureza e dos bens culturais”

Página 77

No quarto parágrafo deve-se acrescentar na última frase (...) que são transversais à abordagem da matemática «e das outras ciências».

Páginas 81 a 87

Reforçando o que já foi referido anteriormente, na “Organização e tratamento de dados”, na “Geometria e medida” e “Interesse e curiosidade pela matemática” as aprendizagens devem ser contextualizadas no quotidiano da criança, em exemplos do seu território de pertença, da comunidade em que vive, do património natural, cultural e paisagístico que lhe está próximo. Acrescenta-se que muitos das noções e das metodologias da linguagem matemática, nos domínios referidos, são alicerces do conhecimento geográfico e como tal também devem ser referenciados.

Assim, nas sugestões de reflexão deve estar bem explícito na redação que a linguagem matemática tem como objeto de estudo o Conhecimento do Mundo, mais uma vez privilegiando a visão holística.

a visão holística fundamental nestas idades, e não apenas instrumental.

Página 88

No quinto parágrafo deve-se acrescentar à consciência ambiental a atual visão de sustentabilidade.

Página 89

No segundo parágrafo falta acrescentar acrescentar, na «Introdução à metodologia científica», «a apresentação dos resultados».

Nas formas de registo devem-se mencionar também «os mapas».

Página 90

Nas aprendizagens promovidas pelo/a educador/a deve ser incluída na «listagem de materiais de consulta» Globo Terrestre e outras formas de representar a Terra.

Página 91

Na *compreensão do espaço e do tempo sociais* não existe, na redação subsequente, referência ao espaço. Esta poderá ser realizada por exemplo, através da «elaboração de itinerários do seu quotidiano e/ou da elaboração de mapas mentais de pequenos percursos, de casa ou da escola». Na consciencialização das rotinas, deve-se acrescentar aos momentos que se sucedem ao longo do dia as que se sucedem ao longo do ano, fundamental para a compreensão da relação entre

o calendário escolar, as estações do ano e suas repercussões no dia-a-dia (vestuário, alimentação,...).

Na tomada de consciência deve-se acrescentar as que se referem à «vivência do território onde se movimenta».

Página 92

Nas aprendizagens observadas sugerimos a seguinte redação:

- Associa rotinas a determinados momentos ou alturas do dia e do ano.
- Nomeia e descreve ~~aspectos físicos~~ elementos característicos da sua comunidade tais como ruas, pontes, meios de transportes, edifícios.
- Identifica ~~manifestações~~ alguns elementos do património natural, cultural e paisagístico do seu meio e de outros meios como, por exemplo, arquitetura, festividades, tradições.

É de acrescentar as seguintes atividades de aprendizagem:

- elabora itinerários do percurso casa-escola ou outros que lhe sejam familiares, identificando os elementos desenhados e as suas funções de forma pictórica ou com a ajuda do/a educador/a.
- elabora mapas mentais da sala de aula, do quarto, do pátio da escola, identificando os elementos desenhados e as suas funções de forma pictórica ou com a ajuda do/a educador/a.

Página 93

Nas atividades a promover pelo/a educador/a é de acrescentar:

- Utiliza as TIC, como por exemplo o *Google Earth*, para visualizar o meio local ou outra situação/localização de algum acontecimento relevante.

Em relação aos últimos dois parágrafos, os conteúdos enumerados para a Geografia são completamente redutores.

Assim, propomos que não seja feita uma referência específica a cada uma das ciências visto que todos os conteúdos em aprendizagem devem ser trabalhados de uma forma holística e integrada pois quer os seres vivos, as situações meteorológicas, a Terra e o sistema solar, as rochas, os solos, a água, a luz, o ar, quer a saúde e a segurança (rodoviária e não só – veja-se o referencial para os riscos editado pela DGE) são objeto de estudo de todas as disciplinas enunciadas.

Página 93

É nas «Aprendizagens a promover» que deverão ser discriminadas as noções básicas do Conhecimento do Mundo, na sua componente ambiental e física, para que sejam bem compreendidas de modo a alicerçar, com apropriação, os conceitos essenciais das várias áreas das ciências nos níveis de escolaridade seguintes – geografia, biologia, geologia, físico-química.

### Referencias bibliográficas

Alumäe, H. Prihntsmann, F. e Palang, H. (2003) Cultural and historical values. Landscape planning. Local's perception, in the landscape language. Ed. Yale University Press. USA

Bullens, J., Nardini, M., Doeller, C.F., Braddick, O., Postma, A., Burgess N. (2010). The role of landmarks and boundaries in the development of spatial memory, Development Science, DOI:

10.1111/j.1467-7687.2009.00870.x.

Cavalcanti, L. S. (2004). Geografia, escola e construção de conhecimentos. Papirus. Campinas - Brasil

Gersmehl, P.J., Gersmehl, C.A. (2006). Wanted: A Concise List of Neurologically Defensible and Assessable Spatial-Thinking Skills. Research in Geography Education 8: 5-38.

Gersmehl, P.J., Gersmehl, C.A. (2007). Spatial thinking by young children: Neurologic evidence for early development and “educability”. Journal of Geography, 106(5), pp.181-191.

Gersmehl, P.J., Gersmehl, C.A. (2011). Spatial Thinking: Where Pedagogy Meets Neuroscience. Problems of Education in the 21st Century, 27: 48-66.

Newcombe, N.S, Frick, A. (2010). Early Education for Spatial Intelligence: Why, What, and How, Mind, Brain, and Education, DOI: 10.1111/j.1751-228X.2010.01089.x

Robson, S. (2012). Developing Thinking and Understanding in Young Children: An Introduction for Students. New York: Routledge

Lisboa, 09 de maio de 2016.

A Presidente da Direção



(Emília Sande Lemos)