

RECENSÕES

IIURRA, Raúl, *O Imaginário das Crianças*, Lisboa: Fim de Século, 1997, 176 p.

Dos silêncios da cultura oral à sua polifonia: contributos para pensar uma sociologia da infância*

1. Não é todos os dias que tenho oportunidade de me encontrar com Raúl Iturra, que antes de mais admiro como pessoa, pela sua história de vida, que li, antes de ver pela primeira vez, na coluna de um jornal, e depois, à medida que fui convivendo com ele, como sua aluna, leitora e ouvinte, pelo afecto que coloca nos pequenos gestos, nas palavras

Não é também todos os dias que tenho oportunidade de me encontrar com o cientista social que admiro, sobretudo pela ousadia de se deter, desde longa data, a observar, brincar, conversar e, ainda por cima, a reflectir e escrever sobre um assunto tão «pouco interessante e até irrelevante» como sejam as crianças!

Na verdade, é no presente e na realidade actual, tanto nacional como internacional, pautada pela exaltação dos direitos humanos e, em particular, os de cidadania, que paradoxalmente as crianças encontram mais dificuldades em realizar as suas potencialidades ou fazer respeitar as dependências que lhe atribuem, tendo um lugar para si ou um lugar seu. A atestá-lo, os casos crescentes ou pelo menos mais visíveis de aumento de mortali-

dade, abandono, maus tratos, abuso sexual, trabalho infantil, etc

Estranha e curiosamente, constatamos que esta discrepância escandalosa entre a retórica do Direito e a realidade, entre práticas ideológicas e práticas sociais, longe de tornar as crianças um assunto de debate prioritário, tem-nas sucessivamente remetido para um estatuto de invisibilidade social, sendo enquanto problema social que, pontualmente, a questão vai sendo abordada. Em consequência, a problemática das crianças e da infância é desigualmente conhecida e reconhecida nas Ciências Sociais e Humanas, destacando-se a sua visibilidade no corpus-macizo de conhecimentos construído principalmente por médicos e psicólogos e a quase indiferença ou mesmo ausência a que tem sido votada por parte da História, Antropologia e Sociologia

É neste contexto que o trabalho sistemático de pesquisa de campo desenvolvido por Iturra e a sua equipa, no âmbito da Antropologia da Educação, ganha particular relevo, uma vez que vai além da assumpção das crianças e da infância como objecto de estudo, ao conferir-lhes um estatuto de sujeito e agentes sociais

É por estas razões, e porque eu própria, primeiro como educadora de infância e depois como aprendiz de sociologia, também

* Apresentação na tarde de 14 de Outubro de 1997, com a presença do autor, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto

partilho deste interesse, que vejo este encontro, com o livro e com o seu autor, como uma oportunidade para ao falar das crianças, falarmos também de nós, dos olhares que mobilizamos, procurando ganhar juntos o que se perde em separado.

2. Trata-se de um livro! Mas não é um livro qualquer! Aliás, aviso desde já que este não é um livro fácil!

Primeiro, porque não se passa todo no mesmo lugar! Circula-se entre Vila Ruiva na Beira Alta, Cotas, perto de Vila Real, Vales, perto de Alfândega da Fé e Vilatuxe, na vizinha Galiza. Poderemos inferir, por detrás da grosseira designação de meio rural, um cenário comum onde as acções se desenrolam?

Depois, é um livro que reflecte permanentemente sobre as crianças, os adultos, as crianças entre si, os adultos entre si e as crianças e os adultos entre si, e de como estas interacções são atravessadas por relações sociais, culturais, de género e geração, o que, como estão a ver, torna a minha tarefa aqui ainda mais complicada, tanto mais que não permite que, à boa maneira tradicional possamos ir referindo paulatina e ordenadamente, cada uma destas relações, capítulo a capítulo, assunto por assunto!

Finalmente, como se não bastasse, é também um livro que não ocorre todo no/ao mesmo tempo! E digo isto, sobretudo, porque se trata também de um trabalho de memórias sobre a infância das crianças, e que, interrogando as do próprio autor, me parece levar-nos a reposicionar-se a si próprio, enfrentando as memórias que guarda dentro de si, à medida que tenta compreender a diversidade de memórias inerente ao estudo e que, ainda não satisfeito, nos interpela, muitas vezes

directamente, para as nossas próprias memórias de infância e de adultos!

Na verdade, se, como Frances Waksler (1991) diz, «o estado adulto é uma perspectiva, um modo de estar no mundo que corporiza uma posição particular em relação às crianças, uma posição que permite aos adultos lidar com as crianças no quotidiano, mas que limita a compreensão sociológica», como é que alguém que já não é criança pode desejar compreender e transmitir o que é a experiência das crianças?

Trabalho de «compreensão de nós próprios pela via da compreensão do outro?» (Ricoeur, 1969, cit Teresa Vasconcelos, 1995: 29) e que exige, plagiando o poeta, «um estudo profundo, uma aprendizagem de desaperceber, que 'as crianças' não são senão 'crianças' e os 'adultos' senão 'adultos', sendo por isso que lhes chamamos 'crianças' e 'adultos'» (Caeiro, 1987:48)?

Perante tudo isto, não podemos, a meu ver, ficar indiferentes! Não sei se me estão a entender, mas este livro é uma autêntica provocação!

3. A provocação é formulada por Iturra em termos de um dilema:

– «*Como (é que) as crianças mudam a existência dos adultos (?), como (é que) a infância faz mudar o comportamento dos adultos (?), os quais, sem ficarem ao serviço ou sob o comando da pequenada, acabam por constituir essa sociedade que apaparica o doce e dinâmico imaginário do pequeno ser. Será que esta história encantada é universal?*» (pg 10)

– *Ou que «a cultura manda () que a criança deve ser um adulto muito cedo e cedo*

entenda as interações, as hierarquias, as opções, o valor do dinheiro, o valor de si próprio para melhor se vender no mercado de trabalho. «Mercado (...) que faz acreditar que a criança nada sabe, nada entende e a criança, esse futuro adulto, foge para dentro do imaginário com o qual apalpa o real. Um real que os adultos lhe oferecem (e) que enquanto adultos entendem ser o melhor para as crianças a disciplina, a obediência, a subordinação» (pg 11)

Está assim lançado, o mote para se discutir como é que as crianças e a infância são experienciadas e compreendidas por crianças e adultos. Tal obriga a entender que as vidas das crianças são vividas através de infâncias construídas para elas, pela compreensão que os adultos têm acerca do que elas são e devem ser. Nesta medida, muitas das acções das crianças são influenciadas pelas visões dos adultos, pelo que estas enfrentam, permanentemente, problemas intergeracionais e de género, com relações de poder estruturadas no interior do triângulo homem, mulher e criança e/ou no binómio adultos-crianças.

Para uma melhor compreensão da complexidade que envolve tais interações, o autor propõe um quadro de inteligibilidade onde considera a sociedade *«composta por grupos que se inter-relacionam: os mais novos que começam a aprender os hábitos dos mais velhos, os mais velhos que organizam a reprodução e os eruditos que reproduzem as ideias que formam adultos e crianças»* (pg 18), pelo que a categoria das crianças se encontra no nóculo resultante da interacção das três culturas; a sua, a dos adultos e a dos eruditos.

Com esta definição, o autor não só questiona o conceito dominante da sociedade, onde as divisões de classe social têm sido tomadas como a categoria estruturante das relações sociais, sugerindo o seu alargamento a outras categorias sociais que existem e persistem como parte integrante dessa mesma estrutura social, como é o caso da infância (Qvortrup, 1991:14), como também o conceito de cultura dominante, que organizado de um modo homogêneo, central e unificado, mascara as condutas heterogêneas de gerações de épocas diferentes mas que se inter-relacionam entre si, já que têm lógicas, objectivos, epistemologia e ideias próprias, organizadas diferentemente no tempo e na experiência (pg 19).

Não será de mais, portanto, realçar, neste trabalho, a tomada das crianças como um grupo sócio-cultural com relações específicas com outros grupos sociais, onde as idades são entendidas como construção social, agindo a partir duma epistemologia organizada em torno do trabalho com o real, ainda que não entenda o seu contexto ou objectivo (pg 22), e onde *«o jogo é para a criança uma forma de sair do real que não entende e de andar dentro dos seus próprios conceitos e leis de entendimento do que a vida é»*, pelo que a *«vida social é uma realidade que estimula o imaginário para criar a sua própria história»* (pg 25).

A abordagem que é aqui privilegiada eleva a criança, conceptualmente falando, para fora da tradicional associação com a família ou a escola, assumindo-a na sua globalidade, conferindo-lhe um estatuto sócio-cultural que acentua primordialmente as suas acções e não as instituições por onde circula,

com vista a considerar como, enquanto grupo, se relacionam com as pessoas com quem vivem, ou seja, valorizando-as como sujeitos activos ou mesmo agentes educativos nos seus processos de socialização

Ial reclama que se fale do adulto! E para Iturra, ser adulto começa por ser, à semelhança das crianças, uma definição social adstrita a um estatuto onde os *«conceitos básicos da cultura são por ele conhecidos, formando ideias na base das quais se relaciona com a infância, passando por cima do imaginário infantil»* (pg 31) Nesta medida, *«a cultura do adulto caracteriza-se pela identificação de alternativas e persistência dentro das que escolhe, definidas pelos seus objectivos. O adulto utiliza a sua fantasia dentro de um real heterogéneo (o real acaba por ser a normatividade social que define o dever de cada um, o sítio de trabalho, a obrigação que avalia a capacidade de todos para adjudicar a cada um a sua obrigação)»* (pg 35) *«com o qual se debate para obter o que para ele tem definido. O que mais o caracteriza é pensar que o seu mundo é central e dominante e que pode e deve conduzir, com o carinho e a firmeza, as crianças a aprenderem a identificar pessoas e coisas»* (pg 37)

Surpresa! Estamos perante a reiteração da concepção tradicional de adulto, que vê as crianças como versões inadequadas de si próprio? Porém, o que pode parecer, à primeira vista uma contradição no pensamento do autor vem a revelar-se numa crítica a essa concepção que do relativiza a ideia dominante de que o adulto é uma *«pessoa autónoma, independente, responsável pelos seus objectivos definidos e racionais»* (pg 37), e rompe com um ideal de família alicerçado nos

afectos e na harmonia entre pais e filhos, ao denunciar que o adulto *«fechado no conceito de maternidade ou paternidade, como autoridade que todos reconhecem, acaba por mandar, não procurando conhecer o saber dos mais novos, e então, aí fixar os limites do seu comportamento»* (pg 37) Dada a naturalização dos atributos e competências, sobretudo, as cognitivas e morais, que socialmente definem e opõem adultos (pela sua posse) e crianças (pela sua falta), o autor aponta, como consequência, que quando estes dois mundos se encontram *«falta ao adulto o entendimento da epistemologia, do sentimento e da racionalidade do mais pequeno»* (pg 37), *«nem sempre entendendo que é ele a 1ª escola para as crianças, com as quais também tem muito a aprender»*, pelo que a relação entre adultos e crianças é principalmente de *«nãos»* (pg 78)

Assim, *«os silêncios da cultura oral são evidentes porque não há continuidade entre as pessoas que estão a interagir»* (pg 92), ficando, portanto, ambas a perder porque *«não é só o pequeno que cresce, é também o adulto que muda, ambos os processos são simultâneos»* (pg 70) É esta concepção de interacção, englobando adultos e crianças, onde ambos são influenciados e se influenciam que nos permite compreender o subtítulo da obra e a sua centralidade no pensamento do autor

Contudo, uma vez que a interacção se processa entre diferentes culturas, ela também não é inocente, dado que a dos mais fracos se encontra numa relação de subordinação e tem o objectivo de *«substituição»*, sendo portanto, a *«substituição para a continuidade social assegurada pela dita subordinação»* (pg 49)

E também não é linear no interior do

grupo dos adultos que *introduzem as suas contradições na interacção com as crianças, mesmo sob a forma de mimos* (pg 77), pelo que as crianças percebem muito cedo que os adultos não são omnipresentes e agem no meio de contradições, das quais, muitas vezes, não estão conscientes – entre os próprios adultos e entre o que o adulto diz e o que a infância deve fazer. É aproveitando-se desta observação rigorosa que as crianças, que até sabem como provocar o desentendimento entre eles, manifestam os seus poderes duma forma, muitas vezes, persistente. E conclui o autor que se é possível distinguir entre adultos e infância para fins analíticos, mais difícil é distinguir a relação entre todos eles na vida quotidiana, onde o poder da criança, ao impor-se com a sua anuência, tem como efeito o reforço e consolidação nas relações entre iguais, i. é: entre adultos!

Estes poderes e saberes que se inferem nas interações das crianças com os adultos extravasam igualmente para o grupo de pares, onde o autor procura romper com o mito da igualdade aí existente, afirmando que, *dentro do grupo de pares, há os que são amigos entre si e obedecem a um deles com autoridade* (pg 95) ao mesmo tempo que aprendem a Solidariedade – conceito que serve para escolher o pequeno mais conveniente para que o grupo ganhe (pg 96). Só que o mais conveniente não é aquele que é mais ágil ou empenhado, mas sim o mais persistente e entende a linguagem não verbal que aí se usa para jogar, pelo que a solidariedade é o resultado da disputa com que os pequenos organizam o seu convívio, especialmente se o dito convívio não tem a disciplina da cultura dos adultos. Desta forma, a cortesia e o diálogo que

permitem formar o adulto contratual e eficaz ao longo da vida aprende-se na medida em que há disputa livre, sem autoridade adulta que imponha a disciplina e o silêncio.

Finalmente, sendo também a infância definida como o lugar *onde não há alternativas ao ouvir em silêncio, por falta de conceitos alternativos* (pg 66), a transgressão apresenta-se como uma maneira de ultrapassar o que está mandado para poder experimentar e aprender. Nesta medida, a *cultura infantil foge da cultura dos adultos, que não entende, pela mão dos colegas e amigos mais imaginativos* (pg 93) e alicerça-se no imaginário das crianças através do jogo e das brincadeiras.

Importa pois retomar estas premissas essenciais da cultura das crianças que ao assumirem-se, nesta perspectiva antropológica como uma forma da infância, *sai do real que não entende, para andar dentro dos seus próprios conceitos e entendimento do que a vida é* (pg 25), se reveste de uma *forma trónica de aderir ao social* (pg 74), reafirmando o que tem sido definido socialmente como o maior atributo da infância: a criança cujo ofício é brincar! (Chamboredon e Prevot, 1971, 1979). Neste sentido, será através do jogo, entendido no duplo registo de transgressão e integração no real, que *o imaginário das crianças salta os silêncios produzidos porque inventa as suas ideias e elabora-as com imagens do outro que durante um tempo é seu amigo e pai significativo. Isto é: o pai que ajuda a aceitar as contradições do adulto*.

É dentro desta dupla contradição – *saberes culturais e saber oficial, emotividade solidária, parental e vicinal e cálculo, individualidade e autonomia* – que o imaginário da criança se organiza. *Daí que a arquitectura das*

*relações sociais e de memória do grupo fique cheia de silêncios, todos eles interrompidos pela realidade que os pequenos vão tacteando, com os adultos tentando orientar para a fantasia de identificar alternativas reprodutivas**

4. Tratava-se de um livro! E como já tinha dito, não de um livro qualquer! Nem sequer de fácil leitura, porque obriga a pensar e permite fazê-lo relativamente a uma sociologia da infância

Trata-se um livro que toma a criança como um fenómeno social global, ou seja, que acentua as suas acções e não as instituições, fazendo valer as suas competências e as actividades específicas que desenvolvem para interpretar e se apropriarem das culturas dos adultos, valorizando-as como sujeitos e agentes activos nos processos de socialização, o que permite compreender como é que, à semelhança de todos os outros membros da sociedade, elas participam da sua reprodução e produção

Esta perspectiva antropológica revela-se extremamente útil para pensar o campo de uma Sociologia da Infância, na medida em que possibilita, por um lado, a ruptura com as concepções tradicionais e normativas de uma visão do senso comum acerca das crianças, que faz delas futuros adultos e seres incompletos e imaturos, e, por outro, uma crítica fundamental à sociologia que funciona muitas vezes como instrumento de reprodução de formas de pensamento instituídas (cf Garnier, 1995:322)

Com efeito, o conceito de socialização subjacente à reflexão sociológica, ao ser invariavelmente formulado em termos de *como é que uma criança se torna membro de uma*

sociedade adulta, tem-se revelado duplamente útil para os adultos, quer do ponto de vista das práticas sociais reais – o processo de socialização é definido como dependendo em grande parte da acção dos adultos, agentes de socialização por excelência, que inseridos num dado grupo sócio-cultural impõem padrões sócio-culturais de comportamento –, quer do ponto de vista da produção de conhecimentos sobre as crianças e dos modos de socialização – todo o conhecimento acerca da realidade das crianças tem sido exclusivamente observado e formulado na óptica do adulto – contribuindo para reforçar as suas percepções, representações e legitimar a sua própria posição de poder

Assim, face à incapacidade das crianças para dominar os meios inteligíveis de expressão e/ou ignorância de padrões alternativos, reduzindo-a a um acto meramente expressivo e afectivo, os adultos, não duvidando por um instante do seu conhecimento e competência no mundo social, definem-na como socialmente incompetente, intelectualmente imatura e culturalmente ignorante. E, ao fazê-lo, revelam a sua perspectiva adultocêntrica, uma vez que a realidade do que são as crianças é deduzida a partir da realidade dos modelos que os adultos fazem dela. Assiste-se, portanto, a uma inversão e subversão dos processos de construção de conhecimento, uma vez que não é da realidade que são construídas as imagens da infância, mas são essas imagens que informam toda a realidade

Deste modo, tal concepção de socialização revela-se perversa porque subentende que tal processo é limitado, estando terminado no estado adulto, não se colocando o problema da sua continuidade noutras esferas

sociais e profissionais, contribuindo, portanto, para reforçar nos antípodas as posições de adultos e crianças. É perversa porque ignora em absoluto a interacção social como sendo o aspecto fundamental das relações que necessariamente ocorrem entre adultos e crianças, que partilhando objectos, tempos e espaços, inevitavelmente se relacionam, em conflito ou reciprocidade, voluntariamente ou constrangidos, sendo, portanto, ambos actores intervenientes e intervidos. É perverso porque subrepticamente tem a marca de uma definição formulada exclusivamente do ponto de vista do adulto, que assim se escusa a ser igualmente tomado como objecto de análise e reflexão.

Nesta medida, só há sentido para uma reflexão crítica acerca das crianças e da infância, se considerarmos as relações de intersubjectividade entre adultos-crianças e crianças-crianças.

Por outro lado, incluir as crianças em considerações de ordem social requer repensar a ordem social. Temos vindo a conceptualizar o espaço público e privado como domínios teoricamente distintos da vida social, onde o trabalho é definido como aquele que é pago e levado a cabo no espaço público e a actividade em casa é definida como não trabalho. Incorporar as crianças em considerações sociológicas acerca do público e do privado implica reflectir que elas trabalham em casa e nas instituições – e muito pouco do seu trabalho é pago –, e, consequentemente, reconsiderar as divisões do trabalho: quem faz que trabalho e que estatuto é atribuído a esse trabalho. Se as crianças forem vistas como activas, podem ser consideradas como pessoas construindo e reconstruindo a ordem social

no lar (Solberg 1990) e na escola, não sendo vistas, meramente, como um custo para os pais e para o estado (Qvortrup 1991; Morrow 1994). Podemos levar isto mais longe e sugerir que as crianças, em aliança quer com as mulheres quer com os homens, podem ser vistas como trabalhando para desenvolver e fortalecer as suas capacidades para participar na aquisição de conhecimentos e nas relações sociais enfrentando o mundo social construído para elas e os mundos sociais mais alargados nos quais elas se moverão.

Finalmente quero aqui salientar que o contributo deste livro permite desenvolver novas ideias no âmbito da sociologia, considerando o posicionamento social das crianças, das infâncias vividas, em particular as características experienciadas e socialmente construídas, por forma a reflectir acerca das crianças como grupo social, como é que elas se adequam ao debate sociológico e que contributos é que este grupo traz para estes debates.

Manuela Ferreira

Bibliografia

- CHAMBOREDON, J. C., & Prevot, J. (1973) «O ofício da criança», in Stoer, S. e Grácio, S., (org.) (1982), *Sociologia da educação*, Lisboa: Livros Horizonte.
- CHAMBOREDON, J. C., & Prevot, J. (1975) «Changes in the social definition of early childhood and new forms of symbolic violence», *Theory and Society*, 2, 331-350, Amesterdão.
- GARNIER, Pascale (1995) *Ce dont les enfants sont capables, marcher XVIII, travailler XIX, nager XX* Paris: Ed Métailié.

- PESSOA, Fernando (1987) *Poemas de Alberto Caetano*, Presença
- QVORTRUP, Jens (1992) *Childhood as a social phenomenon: lessons from an international project* International Conference, Denmark September 1992, The European Centre for Social Welfare Policy and Research
- SOLBERG, A (1990) «Negotiating childhood: changing constructions of age for Norwegian children», in A. James, & A. PROUI (1990) (org.) *Constructing and Reconstructing Childhood, Contemporary Issues in the Study of Childhood*, Londres: The Falmer Press
- VASCONCELOS, Teresa (1996) «Onde pensas tu que vais? – Senta-te!», *Etnografia como experiência transformadora*, *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 5, 23-46
- WAKSIER, F. C (1991) (ed.) *Studying the Social Worlds of Children – sociological readings*, Londres: The Falmer Press

ITURRA, Raúl, *O Imaginário das Crianças*, Lisboa: Fim de Século, 1997, 176 p.

Do realário e do imaginário na cultura oral de crianças ibéricas*

Desde logo, ao acabar de ler o livro, se fixaram em mim algumas imagens:

– a da capa, San Bernardo y San Roberto, de Goya – porquê?

– as árvores genealógicas – e a lembrança do entendimento deste conceito de «árvores», feito por crianças, ao desenharem, na sua «árvore», os mortos debaixo da Terra (as raízes), pendurando nos ramos, como frutos, os pais, os irmãos, a si-próprios (os vivos)

– uma oração «que era muito recitada quando o sítio era um lugar fechado» (pág. 110):

São João foi dizer missa, em grande solidão. Vieram doze apóstolos à sua mesa e deram pão. Venham cá os meus filhos, que o meu sangue é água real

Quem esta oração disser Três almas se hão-de perdoar: Do seu pai, da sua mãe, a sua em primeiro lugar. Nem que tenha tantos pecados como de areias há no mar. Três almas se hão-de perdoar.

– os versos de namoro, «dando sal e pimenta à festa» (pág. 91):

Ele: Menina que vai passando com a sua canastrinha,

faz favor de me dizer se ela é doce e madurinha

Ela: A minha laranja é boa, colhida no laranjal,

se o senhor duvida dela, até lh'a dou a provar

Ele: Conheço a sua franqueza, dar-me a laranja

a provar. Diga a menina o preço dela e como hei-de pagar

* Apresentação na tarde de 14 de Outubro de 1997, com a presença do autor, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto

Ela: Cada duas um vintém, cada quatro um pataco, tenho o conto mais caro, não posso vender barato, sou uma triste vendedeira, ainda perco no contrato»

(recolha: D. Fernanda Lopes e Sr. Ramiro Borges, Vila Ruiva, 1992)

– e a trajectória paralela das memórias de menino, de meu pai, menino pobre do Alentejo, também criança ibérica, cujo fado o levou à cultura dos doutores, perdendo eu, desde então, as mãos verdes de camponesa que me estariam, por tradição, destinadas

Sagrado e Profano *Sapiens e Demens*
Esta, uma possível leitura de Iturra. Uma outra, o realário e o imaginário na cultura oral de crianças

Este livro é uma história de crianças ibéricas – de Vila Ruiva, na Beira Alta; de Cotas, perto de Vila Real; de Vales, perto de Alfândega da Fé; de Vilatuxe, uma aldeia galega – história de crianças, «essa pequenada que nos faz crescer e manda em nós», no dizer do autor

Aqui se conta como a criança apalpa o real fugindo para dentro do imaginário, «de olhos abertos», de «boca calada»

E o real o que é?

Se a infância é introduzida na responsabilidade do grupo social, o real acaba por ser o entendimento das obrigações e dos direitos que se têm. O real é conflitual porque os direitos e obrigações, as responsabilidades mudam com a passagem do tempo

O real é, também, o universo de afectos

A criança vive o real em cada instante do seu presente, mas desenrola esse presente, naturalmente, para o futuro. A criança «traz em si a sua projectiva». Por isso inventa o quotidiano

É a estabilidade e constância dos horizontes do real que permitem à criança instaurar uma distinção entre o real e o imaginário. Não basta o «faz de conta» para que esta distinção se faça. Não basta, também, invocar os quadros objectivos. É necessário que os quadros objectivos sejam vivenciados como tais

Tocamos aqui um ponto importante relativo à natureza do imaginário

Mas o que é o imaginário?

Seguindo de perto Virel (1977: 155-161) podemos caracterizá-lo em sete pontos:

- Não é o simulacro da realidade. É um aspecto central, dinâmico, de um Eu em situação (numa relação com o próprio e o Universo), que se estrutura de forma específica. É um universo «fantástico» que, escapando a todas as medidas e precisões racionais, tem, no entanto, «ordem, peso e medida». Tem uma estrutura evolutiva, uma orientação e uma forma que lhe são particulares

- O imaginário é o domínio da antecipação. Excita, extingue ou alimenta e sacia o desejo. Obedece a uma lógica inexorável, cujas leis escapam à lógica puramente racional. Mas a *lógica do irracional*, que é a lógica do imaginário, não depende apenas do exercício da inteligência

- A relação entre o real e o imaginário é cheia de ambiguidades. O imaginário é o trajecto no qual a representação do objecto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos

pulsionais do sujeito. E este trajecto consiste, nas palavras de Gilbert Durand, numa incessante troca entre as pulsões subjectivas e assimiladoras e as intimações objectivas que emanam do meio cósmico e social.

- A função do imaginário, capaz de reproduzir, combinar, inventar, fora da percepção de momento da realidade sensível, mantém-se em ligação com o psiquismo individual e colectivo, afectivo, cognitivo e motor. A vida global da pessoa resume-se no imaginário. O imaginário é sempre uma síntese (reprodução e criação) e implica a totalidade da pessoa. O imaginário é «duplamente» revelador: de um certo conhecimento consciente do «outro», e de um certo estado do «eu», mais ou menos consciente.

- O imaginário tem, portanto, realidade, uma realidade dupla: a realidade do imaginado (visível ou não exteriormente) e a realidade do imaginante. Se os limites desta dupla realidade se perderem, a pessoa fica alienada e entra no mundo da patologia. Por isso o imaginário deve definir os seus limites, deve ter intencionalidade.

- O imaginário organiza-se de forma altamente dinâmica, com a intervenção de múltiplos factores e tendências, de origem individual ou hereditária, biológica, social e cultural. O imaginário estrutura-se em diferentes níveis e clivagens. Métodos variados permitem estudá-lo.

- O imaginário possui a sua realidade própria, a que responde uma realidade «objectiva» da mesma ordem. Ao nível do imaginário, a relação da consciência e do seu objecto é semelhante a uma passagem da exterioridade à interioridade, da ausência à presença, do virtual ao actual. Uma evolução no imagi-

nário leva a uma alteração na pessoa. Descoberta do outro e revelação vão a par.

Em síntese, o imaginário é «o mundo interior das imagens». O imaginário é feito de tudo o que é pensado, de tudo o que é concretizado, de tudo o que foi encarado, de tudo aquilo em que se acreditou, de tudo o que foi experimentado. Tanto integra os processos adivinatórios como os últimos desenvolvimentos do pensamento físico-matemático» (Virel 1975: 273).

Não basta, no entanto, defini-lo.

Não basta fazer apelo à maneira como agarramos o real ou o imaginário com a ajuda de esquemas operatórios. Estes esquemas são laços bem frágeis para manter o ser humano num ou noutro domínio, se não forem estabelecidas também atitudes fortes em relação às vivências.

Podemos então falar de *vivências do imaginário* e de *vivências do real*. Viver o imaginário é, em certo sentido, viver o real, porque os gestos que visam o imaginário são análogos àqueles que visam o real. Mas o imaginário acrescenta uma tinta particular às estruturas cognitivas, e a sua presença supõe uma atitude um pouco à margem da consciência.

A verdadeira oposição entre o real e o imaginário é um fruto da vida representativa, e é pela irrupção do imaginário que ela começa.

No domínio da infância a representação é um mecanismo psicossociológico de grande importância porque funciona como instrumento de percepção/cognição, de socialização e de comunicação.

Na relação activa e transaccional com o ambiente, a criança dá um significado às descobertas que nele faz. Nas suas trocas com o outro, comunica, socializa-se e desenvolve a sua personalidade.

Os autores que se debruçaram sobre o papel da representação na interacção da criança com o meio podem ser reunidos em dois grandes grupos:

– os clássicos, que procuram na representação um processo de desdobramento mental, da imitação à atitude (Piaget, Wallon, Chateau, Malrieu);

– os contemporâneos, que procuram ligar o psíquico e o social (Tap, Widlöcher, Winnicott, M-J Chombart de Lauwe)

Actualmente a representação (produto do psiquismo e objecto cultural) aparece como o mediador privilegiado entre as interacções do psíquico e social no desenvolvimento da criança. Ao contrário das correntes clássicas anteriores fundadas sobre a imitação, Pierre Tap estabelece esta transição, analisando as relações «entre o tempo da pessoa e o tempo colectivo (história e projectos)», (cit por Chombart de Lauwe, et al, 1989: 324) e a escola psicanalítica considera que a presença de elementos de ordem representativa intervéem muito cedo nos reequilíbrios sucessivos do desenvolvimento. Diz ainda que a especificidade dos fenómenos psíquicos está centrada na interioridade, logo, a representação define o dentro da experiência (Widlöcher 1973), (cit por Chombart de Lauwe, et al, 1989: 325)

Para Guillaumin (1969, 1981) a representação «reassume», sem cessar, a experiência

passada, significando uma antecipação de comportamentos próximos» (1969) () «A elaboração dos espaços mentais compreende-se por elos de reciprocidade e escoramento entre a estrutura dos meios exteriores e a da vida interior» (1981), (ibid : 325)

Winnicott (1971) avança com um conceito novo de realidade psíquica, um elemento intermediário entre a realidade interna (o corpo) e a realidade externa (o mundo). São dele as noções de *objecto transitivo* e *espaço potencial*. A relação precoce da diáde confirma a própria expressão de Iturra: «o imaginário da criança é preparado desde o dia do seu nascimento»

O jogo, instituição social da infância, por excelência, passa-se, pois, ao nível do espaço potencial. A criança pode, então, utilizar toda a espécie de objectos como suporte do imaginário, num compromisso com esse espaço criativo nem totalmente interior nem totalmente exterior, que lhe permite correr riscos, «como se», num «faz de conta», numa contínua simulação.

Este espaço potencial «persistirá ao longo da vida, no modo de experimentação interna que caracteriza as artes, a religião, a vida imaginária e o trabalho científico criativo» (Winnicott 1971: 25)

Esta afirmação levará a que outros investigadores, numa perspectiva interaccional e antropológica, se debruçam sobre a representação social.

Chombart de Lauwe diz que a transmissão social, definida como uma *dialéctica* de fenómenos psicossociais, dá um quadro à representação. Ela afirma que «a representação social se situa na junção do psicológico e do

sociológico, é simultaneamente um mecanismo social, enquanto produto cultural. (Chombart de Lauwe, et al., 1989: 326) A representação é, pois, um instrumento de comunicação entre os indivíduos e entre as gerações

Relativamente à criança, Chombart de Lauwe considera que as representações se elaboram na sua interacção com a sociedade, não esquecendo que a criança é vista pela sociedade como um membro de uma categoria social de idade – a infância – e a sociedade é apreendida pela criança como um «universo de socialização» que Chombart de Lauwe define como «totalidade de elementos que contribuem para a formação do jovem indivíduo, conjunto estruturado que engloba as condições espáciogeográficas, socioeconómicas, institucionais, culturais e ideológicas, simultaneamente gerais e específicas da criança na sua socialização» (ibid., 1989: 326)

É este universo de socialização que nos é dado a viver, no livro de Iturra

O jogo comporta as suas tradições, os seus ritos e as suas hierarquias

Se é frágil para o adulto é porque é do lazer e não do trabalho. Mas ganha progressivamente força, graças aos grupos infantis, e em particular ao grupo escolar onde são valorizados os papéis

E «quem vai à Escola» – e volto a citar Iturra – «é a genealogia, não o indivíduo. E é essa própria genealogia que um dia não é capaz de responder ao imaginário que começa a formar uma nova inteligência na pequenada que entra na escola» (pág. 104)

Na adolescência, o imaginário é dirigido

não para o fictício mas para o real, ele é transformado em projecto ou em verbo, algo «sério» que reclama o trabalho social mas também, muitas vezes, a recusa da infância, o luto da infância

As crianças desta história, hoje adolescentes, o Miguel e a Marta, o David, o Bento, o Nuno, a Filomena, a Susana e o Jorge e tantas outras, de «árvores» onde a raiz são jornaleiros, lavradores, proprietários, domésticas, sapateiros, seareiros, agricultores, emigrantes, parteiras, caseiros, pastores, motoristas, militares, criados, tosqueadores, pedreiros, comerciantes, carpinteiros e também outros, desenvolvem um imaginário que ajuda a mudar a idealização que os adultos fazem da infância — «porque a infância está em nós como um princípio de vida, profundo, de vida que pode recomeçar sempre» (e estou a citar Bachelard)

«A criança explora, inventa. É, por excelência, o educador do adulto, que deve ajudá-la e não refreá-la no seu movimento inovador» (Denner)

E seja como for – mesmo quando o adulto coloniza o imaginário da criança – «sempre a criança sobrevive, se torna homem e ultrapassa a geração precedente» (Denner)

Cabe a nós, doutores, estar atentos a esta lição. E levar para casa – como trabalho de casa – mais um texto de Antropologia da Educação, este excelente livro de Iturra

Manuela Malpique

Consultas

BACHELARD, Gaston (1990) *O materialismo racional*. Lisboa: Edições 70

- CHOMBART DE LAUWE, *et al* (1989) «La représentation sociale dans le domaine de l'enfance», in JODELET, Denise (dir.), *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF, 320-340
- DENNER, Anne (1977) «Le territoire du dedans», in *La ville & l'enfant*. Paris: Centre Georges Pompidou/CCI, 46-50
- DURAND, Gilbert (1984) *Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire Introduction à l'Archétypologie générale*, Paris: Dunod
- IIURRA, Raul (1997) *O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fim do Século Edições, Lda
- MALPIQUE, Manuela (1995) *Pequenas histórias: a geografia das crianças: práticas e representações de lugares do dia-a-dia de crianças portuguesas em idade escolar*, Tese de doutoramento, FPCE-UP (circulação reservada)
- VIREL, André (1977) *Vocabulaire des psychothérapies*, Paris: Fayard
- WINNICOTT, D. W. (1971) *Jeu et Réalité. L'Espace Potentiel*, Paris: Editions Gallimard

ROCHA-IRINDADE, M. B. e MENDES, M. I. S. (ORGS.), *Educação Intercultural de Adultos*, Lisboa: Universidade Aberta, 1996, 369 p.

Esta obra, de iniciativa editorial da Universidade Aberta e do Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação, surge na sequência do desenvolvimento do Projecto Educação Multi/Intercultural, em que esteve envolvido o Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, e beneficiou do apoio do Instituto de Inovação Educacional para a sua publicação. Resultado de um esforço de participação colectivo, integra um conjunto amplo de textos de autores nacionais e estrangeiros, tratando de formas variadas diferentes aspectos da problemática em causa. A sua estrutura organizativa apresenta-se de molde a possibilitar uma visão plural das perspectivas temáticas subjacentes a uma abordagem, pretendendo articular Formação de Adultos e Educação Intercultural. Assim, começa por expor notas biográficas relativas a cada autor, sistematiza um índice

que procura dar coerência global à sequência dos artigos, apresenta um prefácio sintético e antecipador dessa coerência ao mesmo tempo que nos proporciona uma introdução clarificadora da natureza da obra. Convém acrescentar a pertinência desta publicação em certos aspectos. Em primeiro lugar, chamamos a atenção para a Bibliografia Analítica de Obras Seleccionadas abrangendo um leque muito vasto de autores e temas suficientemente representativos, quer do ponto de vista da expressão linguística quer da sua proveniência geográfica. Em segundo lugar referimos a exaustividade do levantamento de Bibliografia sobre Educação Intercultural de Adultos, enfatizando sempre o núcleo conceptual emergente da respectiva obra. É também de assinalar a listagem de Revistas e Boletins enunciada. Por outro lado, acontece ainda a informação preciosa da Bibliografia sobre

Educação de Adultos Existente no Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação Para a disponibilidade informativa ser ainda mais completa é-nos oferecida uma lista da legislação sobre Educação Recorrente e Extra-Escolar no nosso país

A variedade dos artigos publicados abrange, por exemplo, assuntos como a *Alfabetização nas linguas das minorias*, as *Tendências actuais na formação de adultos* ou a *Educação Intercultural de Adultos*, reportados à realidade de países da Comunidade Europeia como Portugal, a Espanha, a Itália ou a Inglaterra. Contém, também, um texto sobre *Educação de Adultos, democracia e desenvolvimento* enquadrando a análise de tópicos como cidadania e aprendizagem, pluralismo cultural ou direitos das minorias. Um outro texto referencia ainda os programas que, no contexto da União Europeia, têm procurado a implementação de acções na área da Educação de Adultos nos seus múltiplos aspectos.

De entre os textos acolhidos nesta publicação pareceram-nos de maior relevância aquele que trata da problematização teórica – *Reflexões em diversos âmbitos da construção da diferença* – e aqueles outros que se dedicam à situação portuguesa – *Políticas e práticas de educação de adultos em Portugal Perspectiva Multicultural* e *A experiência portuguesa do projecto 'Educação Multi/Intercultural'*.

De entre outros aspectos, a análise das *Práticas de Educação de Adultos em Portugal* focaliza, de um ângulo temporal, a evolução dos conceitos que têm balizado as actividades neste âmbito a partir da equação da pertinência do tema. Partindo de uma

retrospectiva das práticas de formação de adultos incidindo na esfera associativa, antes do 25 de Abril, por iniciativa do que B. S. Santos designa de «sociedade providência», reflecte de seguida o percurso encetado a partir daquela data, sobretudo no interior das campanhas de alfabetização, identificando os principais actores sociais envolvidos e o papel do Estado e delimitando um modelo de «educação popular» implícito nas actividades desenvolvidas por esta época. Posteriormente intenta esclarecer as condicionantes impostas pela apropriação estatal das dinâmicas geradas, com a legislação de um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos instituindo um princípio de controlo das iniciativas locais e resultando na «escolarização» da Educação Permanente. A criação da Direcção Geral de Extensão Educativa e das Coordenações Concelhias, juntamente com o cometimento desta tarefa aos professores do 1º Ciclo, parece terem tido um efeito de «normalização» semelhante ao que as medidas legais introduzidas no sistema formal de ensino impuseram aos «excessos» do «período revolucionário». A «escolarização» das modalidades de formação implantadas no terreno das práticas, vinculadas, nesta fase, aos ensinamentos de Paulo Freire, resultou, objectivamente, na construção de dispositivos restritivos e desajustados do viver quotidiano local dos públicos-alvo potenciais.

O artigo acerca do projecto *Educação Multi/Intercultural* faz uma resenha dos principais pressupostos em que se fundamentam as intervenções nesta área, caracteriza os actores envolvidos e define objectivos em face das realidades em que se pretende intervir. Sucintamente, descreve a metodologia utili-

zada, delimita a população-alvo e descreve as estratégias de intervenção pedagógica, articulando-as com as especificidades que decorrem da diversidade da mesma população. Enfatizando as mudanças operadas mais recentemente na composição da sociedade portuguesa, como, por exemplo, a aportagem de populações migrantes, principalmente oriundas das ex-colónias portuguesas, relevando a necessidade do conhecimento mais profundo das respectivas raízes culturais, as autoras avançam algumas propostas de mudança tanto no plano da educação de adultos, quanto no sistema educativo em geral. As «propostas de dinamização das práticas pedagógicas» (p. 254), que, no essencial, compartilhamos, devem remeter para vectores organizativos e conceptuais como:

- Versatilidade e pluralidade de uso de espaços que não se limitem à escola, possibilitando o diálogo com instituições do meio como os órgãos de poder local e organismos associativos com incidência cultural e recreativa;

- Flexibilidade e adaptabilidade da escola face às necessidades e modos de vida das populações, transformando-a num espaço onde se exercita o «aprender vivendo»;

- Reconhecimento dos formandos na sua qualidade de portadores de saberes experienciais e não «inventários de carências», mobilizáveis na apropriação de outros saberes a partir de um posicionamento de autotransformação;

- Promoção de programas de formação para animadores locais, e também professores, disponíveis para a acção local empenhada na prossecução de iniciativas perseguindo a melhoria das situações sociais.

«*Reflexões em diversos âmbitos da construção da diferença*», de Javier Garcia Castaño (e outros), é um texto que consideramos fundamental e que se propõe reflectir a diferença e os processos pelos quais é socialmente construída. Partindo da constatação da crescente importância atribuída à Educação Multi/Intercultural no contexto Espanhol e da enorme quantidade de livros publicados e «congressos, reuniões, seminários e cursos» (p. 36) realizados, os autores desocultam o entendimento da «produção de discursos teóricos sobre o que deve ser a interculturalidade e a multiculturalidade quando adjectivam o conceito de educação» (idem). Argumentando que «os estudos sobre interculturalidade surgem como consequência da existência da desigualdade disfarçada de diferença, isto é, apesar da condição de todo o grupo humano ser a diversidade tanto biológica como cultural» (p. 37), avançam, clarificando, que «a diferença é uma construção para justificar a desigualdade num mundo cuja condição é a diversidade» (idem) e equacionam a tese de que «a construção da diferença não é mais do que uma nova forma de apresentar as distâncias culturais, sociais e políticas, que são legitimadas sob uma aparente ausência de hierarquias sociais mas que ocultam um refinado mecanismo de exclusão» (p. 38). Para fundamentar a sua análise da «construção da diferença» propõem uma «reflexão interdisciplinar» distanciada da «acumulação de conhecimentos de várias disciplinas», orientadas para «uma nova produção do conhecimento», «sobre aquilo que é uma única realidade» e ancoradas em «quatro campos fundamentais» (idem). Estes campos consubstanciam-se através de uma aproximação epistemológica, de uma

viagem pela História, de uma crítica da «naturalização» das diferenças e de uma contestação das práticas políticas legislativas. No plano epistemológico, acentuam a primazia dos aspectos sensoriais na percepção das formas como um dos mecanismos accionados para o estabelecimento de diferenciações entre os objectos. Neste sentido, todo o processo de categorização do mundo que nos rodeia se apoia numa comparação das coisas que pretendemos distinguir com vista a «aglutinar o que julgamos igual ou similar» e a «separar o que é diferente» (p. 41). Por este meio, fazemos uma classificação a partir de critérios que podem assumir a forma de uma escala hierarquizada, criando uma ordem descendente com base num critério de referência. É assim que, de uma posição etnocêntrica referida ao europeu branco, construímos uma taxonomia que identifica os outros homens – africano, asiático, americano. Este é o passo que cria o «nós» e estabelece a distância que nos separa dos «outros». Os pressupostos em que se fundam os dispositivos de cognição humana são fortemente marcados por modos de socialização que nos impõem o uso permanente de categorias baseadas no preconceito e no estereótipo, que parecem operar seguindo os princípios de economia cognitiva, isto é, facilitando o processamento de informação» (p. 45). Mas também as capacidades cognitivas que nos permitem produzir o processo de diferenciação são «culturalmente mediadas» (idem) e, por isso mesmo, se inscrevem no seio das classificações imbuídas dessa sua qualidade social. A «essencialização das distinções externas» surge-nos, com efeito, como o principal fenómeno associado a uma construção gnosiológica do real, ocultando o

carácter atribuído das distinções e a sua vinculação à singularidade da existência humana. Considerando a História «um dos pilares em que assenta o procedimento epistemológico» (p. 47), os autores prosseguem o seu estudo fazendo incidir a análise no modo como os «humanos ocidentais» erigiram os muros que continuam a separá-los dos «outros». A diversidade serve aqui a procura da legitimação para imprimir imagens que, reportando-se à etnia, religião ou cultura, estabelecem a diferenciação através, nomeadamente, das ideias, consolidadas no século passado, de progresso, civilização ou evolução. Sintomático dos preconceitos e equívocos que subjazem à tendência hegemónica de os ocidentais classificarem o que é diverso é, entre outros, o facto de a própria Declaração dos Direitos do Homem saída de Revolução Francesa discriminar judeus e escravos, não lhes concedendo direito de cidadania. No âmbito de um discurso de igualdade a hierarquia das diferenças mantém-se. A tentativa de argumentação naturalista é outra vertente do processo de construção da diferença abordada pelos autores na sua articulação com uma perspectiva da ciência como explicação dos fenómenos, regidos por leis, em que o mundo da natureza aparece enquanto regular, coerente e autónomo. Gravado sobre um pretenso determinismo imposto pela natureza, o conceito de raça problematiza as origens e alimenta a controvérsia entre monogenistas, que defendem um ramo comum na unidade da espécie humana, e os poligenistas que pensavam as diferenças raciais como decorrentes de actos de criação separados. As teorias de Darwin sobre a evolução das espécies tiveram um efeito preponderante em termos de relação natureza-cul-

tura, fazendo incidir na raça o substrato cultural e concedendo a possibilidade de os povos «atrasados» percorrerem os estados da evolução – selvajeria, barbárie, civilização. Este tratamento hipoteticamente tolerante não é mais que uma camuflagem de forte pendor ideológico, fazendo um uso instrumental do conhecimento em benefício dos poderes dominantes, arredando dos discursos aquilo que disciplinas como a biologia e a genética já desmontaram. Na verdade, o que a ciência tem demonstrado é a existência de maior diversidade intra do que intergrupar. No espaço escolar, é significativo o papel desempenhado pela medição das aprendizagens na classificação e ordenação das crianças e jovens. Ignorando a dimensão, cultural estabelecida dos conteúdos programáticos veiculados pela escola, remete-se para o aluno a responsabilidade do acesso ao saber imposto, ilibando em parte o professor, e inculca-se no senso comum a ideia de que capacidades como a inteligência têm um estatuto de hereditariedade absoluta. Ao nível da produção legislativa, onde o domínio do político se entrelaça de forma mais sistemática com o exercício de um poder de dominação, a construção da diferença tem a sua tradução em discursos que enaltecem a igualdade ao mesmo tempo que legitimam a diferenciação que leva à exclusão. A dicotomização legalmente criada entre «nacional» e «estrangeiros» ou entre cidadão «europeu» e «não europeu» elucidam as contradições em que é inevitável cair-se quando discursos tecendo a apologia da igualdade tomam forma nos instrumentos da acção política concreta. Como este artigo explicitamente refere, exemplificando a diferenciação entre «nacionais» e «estrangeiros» e,

de entre estes, referenciando o caso dos «migrantes», há seres humanos que não ultrapassam esta condição, enquanto outros são simultaneamente «cidadãos». Dada à estampa num momento de particular ênfase a áreas como a «Educação ao longo da vida» ou a problemas de índole político-social como o «Racismo e a Xenofobia», talvez valha a pena interrogarmo-nos sobre algumas das vertentes destas temáticas, abordadas na presente obra.

Os autores que vimos seguindo terminam este trabalho colocando-nos a questão: «Não será esta uma nova forma de construir docemente a diferença/desigualdade, invocando agora os acordos do reconhecimento da diversidade?» (p. 72). O seu mote é a expressão, eleita «slogan», «todos iguais, todos diferentes». Os próprios termos parecem integrar uma forte contradição, aparentemente irreconciliável, pese a intenção assumida de promover a adesão a uma dinâmica de convivência social tolerante. Mas, além do reconhecimento das diferenças, é preciso proporcionar o reconhecimento aprofundado entre as partes que transportam em si as diferenças que configuram a diversidade das condições existenciais da humanidade. Este conhecimento só é viável no interior de um diálogo argumentativo em que as diferenças sejam interpeladas na vertente da sua potencialidade de enriquecimento mútuo.

É urgente, estamos convictos, que o diálogo se insinue nas diferentes esferas do social assente na condição de que só a inter-compreensão argumentada e persuasiva pode fazer-nos aceder ao que de mais humano e universalizável existe naquilo que é diverso, sem destruir o particularismo que faz sentido para quem a vivência em coexistência perene com

a diferença que não partilha. Suscitar modos alternativos de pensar a educação e a formação, no âmbito do sistema formal de ensino ou fora dele, impõe-nos a tarefa de intentar responder a algumas questões. Por exemplo, que lugar ocupam na formação de adultos, alvo preferencial deste «compêndio» ora publicado, os saberes de que estes são portadores? Que reflexo têm nos currículos escolares os valores, saberes, saber-fazer dos meios socio-culturais de proveniência da maioria de crianças e jovens em frequência de escolaridade obrigatória? Que papel desempenha a Escola,

instituição estruturante da experiência juvenil, no seio da comunidade que a envolve?

Estas e outras interrogações poderão ajudar-nos a reequacionar algumas perplexidades que continuam a assaltar-nos quando reflectimos a triangulação – diversidade, cidadania e emancipação. O livro que agora consultámos fornecer-nos-á, sem dúvida, algumas pistas que serão muito úteis para formadores, professores e outros profissionais da educação.

Ademar Horácio Aires