

As crianças na escola e a reconstituição do seu ofício como alunos/as – análise da produção académica nacional (1995-2005): campos disciplinares, instituições e temáticas. Comparências, ausências e prelimícios

Cristina Rocha¹
Manuela Ferreira²

Resumo

Neste texto apresentam-se alguns resultados obtidos no âmbito de uma investigação acerca das crianças, da infância e da sua educação (0-10 anos) na produção académica (Teses de Doutoramento e Dissertações de Mestrado), realizada nas Universidades Portuguesas, públicas e privadas, entre 1995-2005.

Considerando os processos de institucionalização escolar da infância e as dimensões inerentes à constituição do “ofício” das crianças como alunos/as, procura-se restituir e problematizar, para o período em análise a comparação, a ausência e o prelimício de dimensões inerentes à conceção de criança-aluno/a presentes na produção académica, com base na configuração das temáticas formuladas pela investigação realizada quer nos diferentes campos disciplinares onde o saber produzido se ancora quer no campo específico das Ciências da Educação.

Introdução

Constituída na dupla assunção da infância como categoria geracional construída social e historicamente e das crianças como actores sociais, a Sociologia da Infância (SI) ao reconceptualizar a educação como inerente à construção do “ofício da criança” (Sirota, 1998) tem dedicado particular atenção à análise dos processos de negociação de sentidos que crianças e adultos accionam socialmente em contextos institucionais para a infância, em particular, os escolares. Em causa está a análise da educação e da escola a partir da infância,

pelo reconhecimento das crianças como actores sociais competentes e implicados nos seus mundos de vida quotidiana, naquelas que são duas das instituições mais representativas da infância contemporânea, a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico e o Jardim de Infância³. Tal perspectiva procura antever as relações de diferenciação e interdependência que permeiam as barreiras conceptuais entre o “ofício de criança” (idem) e o “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995, 1996), bem como as relações de autonomia e dependência que se jogam nas “dialécticas da agência dos adultos e crianças” (Thorne, 2000, cit in Edwards, 2002: 15).

Radicada na visibilidade e reconhecimento epistemológicos das crianças e seus mundos de vida, a SI propõe assim a deslocação do olhar analítico i) das instituições para as ações interpretativas que dão significado e estruturam as experiências sociais das crianças; ii) do ensino e da transmissão intergeracional unívoca de uma cultura centrada sobre as aquisições escolares para a sua mútua afectação e alargamento às relações sociais entre pares, entendendo que os processos de socialização inter e intrageracionais ocorrem em registos múltiplos e não necessariamente convergentes, ambos se constituindo em contextos relevantes de aprendizagens culturais; iii) do estatuto e papel social historicamente consignado e prescrito para as crianças como alunos, mesmo que pré-escolares, para os usos que os actores sociais crianças, intérpretes das situações e suas regras, imprevisivelmente fazem deles, jogando-os diferentemente consoante o conteúdo das relações, o contexto, as circunstâncias e o estatuto dos/as circunstâncias, justapondo-lhe até outros papéis sociais e protagonizando outras agendas. Trata-se, portanto, de descobrir a criança actor e de relevar a sua agência “escondida” no contexto das

¹ Professora Associada, FPCE-UP

² Professora Auxiliar, FPCE-UP

³ Considerado o recorte etário dos 3 aos 10 anos

instituições e dos múltiplos constrangimentos e possibilidades que confronta no quotidiano escolar, assumindo como legítimas as suas formas de comunicação e relação, isto é, reconhecendo-as como produtoras de sentido e sujeitos de conhecimento.

Neste sentido, evidenciar o que as crianças fazem, pensam, sentem e esperam na/da escola, chamando a atenção para os processos de reprodução interpretativa (Corsaro, 1997) que configuram as culturas de pares infantis e os processos de construção social de sentidos acerca do espaço, tempo, regras e saberes inerentes às condições, modos e relações escolares, torna-se uma forma de evidenciar, em termos epistemológicos, metodológicos e éticos, a sua autonomia conceptual e o estatuto analítico das suas ações sociais. Tal permite desocultar a diversidade de infâncias e de experiências sociais das crianças, e interrogar a pluralidade de formas, estilos e lógicas de que se reveste a sua agência, admitindo que na dinâmica das interacções intra e intergeracionais ela tanto pode assumir sentidos estratégicos, de resistência, transformação, apropriação, como recobrir, e não com menor importância, os de (re)adaptação e conformidade; participando activamente na reprodução social de preconceitos, estereótipos ou idealizações conservadoras que asseguram a manutenção das desigualdades sociais. “Entender que o papel de aluno é institucionalmente investido sobre um ser social concreto, a criança, cuja natureza biopsicosocial é incomensuravelmente mais complexa que o estatuto que adquire quando entra na escola” (Sarmento, 2006: 17) requer então que se atente às “crianças que habitam os alunos” (Santos, 2004) de modo a fundamentar novos sentidos para a ação educativa.

Com efeito, na institucionalização da infância nas sociedades ocidentais contemporâneas, a sobrevalorização da sua escolarização e

pré-escolarização, tem contribuído para a produção de um entendimento generalizado de que o lugar social das crianças é na Escola ou Jardim de Infância. Sendo esta a “forma estatisticamente normal de estar na nossa sociedade” (Sacristan, 2003/2005: 13), cabe-lhes desempenhar o seu papel social como alunos/as, i.e., aprender, exercitar e interiorizar um conjunto de saberes, práticas, comportamentos e atitudes sociais que as preparam para a vida futura e favorecem a sua integração na esfera da produção. Neste sentido, tanto a antecipação como a dilatação da escolarização das crianças têm prolongado a sua condição de aprendizes sob a tutela dos adultos-professores, pelo menos desde a idade dos 4/5 anos até aos 16 anos, idade que baliza o final da escolaridade obrigatória, assim se subsumindo a condição social das crianças como crianças à condição social dominante de alunos.

A estreita ligação da infância à escola e assumpção da escola como o lugar autorizado para a socialização da infância, conduz a que frequentemente os termos “criança” e “aluno” sejam usados como sinónimos. Fazendo coincidir o que se vê com o que se pensa, a naturalização da criança-aluno oculta o trabalho social inerente à sua construção e as condições socio-históricas em que se produziram/produzem as classificações categoriais e de alteridade, geradoras de processos de identificação e diferenciação biosociocultural entre o mundo adulto e as crianças, cujos efeitos estão no cerne da construção social da infância na família e na educação escolar. Igualmente importante é relevar a produção do conhecimento científico acerca das crianças e sua educação configurados na “administração simbólica da infância” (Sarmento, 2003), já que se constituem como formas legitimadas de classificar e ordenar o mundo porque constroem e definem as concepções tornadas socialmente

dominantes em cada época. Participando da reflexividade moderna, a "administração simbólica da infância consiste no processo de criação de representações sábias sobre as crianças por sistemas periciais (universidades, centros de investigação, etc.) com base nas ciências da infância (Psicologia, Pedagogia, Sociologia da Infância) que, difundindo-se através de revistas, jornais, programas televisivos, artigos de opinião, etc, sob a forma de orientações prescritivas, objectivam a "criança normal" e regulam os comportamentos das crianças" (Sarmento, 2003: 79), e dos adultos, impregnando o senso comum.

Se a construção científica do objecto social infância enquanto objecto sociológico torna indispensável a dupla desconstrução: i) da produção pericial sobre a infância nas diferentes áreas do saber científico e ii) da concepção de aluno que faz tábua rasa dos sujeitos sociais crianças, a compreensão da realidade social da educação, das instituições escolares para a infância e da infância contemporânea, na releitura crítica que a SI se propõe, requer então o accionamento da reflexividade científica, indagando o conhecimento disponível e as estruturas normativas tornadas convencionais no mundo dos adultos acerca da infância, crianças e educação.

Neste sentido, propomo-nos discutir a produção académica nacional acerca da infância, crianças e educação, inscrita em diversos campos disciplinares entre 1995-2005⁴ em relação à educação escolar e

⁴ Referimo-nos aos dados da produção académica recolhidos no âmbito do projecto "A Infância e a sua educação nas políticas internacionais, europeias e nacionais, nas produções académicas e nos currículos de formação inicial de educadoras de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico (1995-2005)", financiado pela FCT (POCTI/CED/61355/2004), desenvolvido por uma equipa de investigadoras da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, e dos Departamentos de Educação das Universidades de Aveiro e do Minho. Outras informações acerca deste Projecto, incluindo o uso das bases de dados – Políticas, Produções Académicas e Programas de Formação Inicial - estão disponíveis em <http://www.fpce.up.pt/cie/BD/bd.htm>

pré-escolar, com o objectivo de identificar e analisar as concepções de criança prevalecentes; as facetas de que se reveste o seu trabalho como alunas nas instituições escolares e as (re)configurações que a concepção de aluno se foi revestindo ao longo da década. Num primeiro momento, analisam-se as produções académicas que, independentemente da sua área científica, se reportam ao campo educativo: i) localização institucional, identificação dos domínios de científicos e graus académicos obtidos; ii) as principais temáticas abordadas, a partir da análise de conteúdo qualitativa e quantitativa dos títulos e palavras-chave. Num segundo momento, a análise centra-se apenas nas pesquisas realizadas no domínio científico das Ciências da Educação, e que, directa ou indirectamente, permitem apreender o trabalho das crianças como alunos nas instituições escolares, a escola do 1º CEB e o Jardim de Infância.

2. As crianças na escola e a (re)constituição do seu ofício como alunos/as - coordenadas teóricas

2.1. A institucionalização da infância

O processo sociohistórico da localização das crianças dos 3-10 anos em contextos de socialização diferenciados da família que, na sua forma e função social de provisão e proteção, se apresentam segregados, estruturados e organizados de modo compartimentado, segundo determinados critérios classificatórios de idade e capacidade, e sob supervisão hierárquica de profissionais educativos, designa-se por institucionalização (cf. Näsman, 1994; Brannen & O'Brien, 1995; Edwards, 2002), nela confluindo a construção do estatuto social das

crianças como alunos (Ariès, s.d.; Hendrick, 1990; Sirota, 1993; Sarmento, 2000; Sacristan, 2003/2005), mesmo que pré-escolares.

Este fenómeno social, indissociável do processo histórico do reconhecimento da especificidade das crianças, é síncrono da crescente autonomização e sentimentalização da família (Ariès, s.d.; Shorter, 1975); da generalização da cultura letrada (Goody, 1986), da construção do estado-nação (Ramirez & Boli, 1987), do espírito do capitalismo (Weber, 1983) e da afirmação do capitalismo como modo de produção dominante, da criação de uma sociedade disciplinar (Foucault, 1973), do desenvolvimento de saberes científicos e da invenção de diferentes formas institucionais e profissionais dirigidas para as crianças (Bouchayer, 1984; Norvez, 1990; Rollet-Echalier, 1990, Cooter, 1992, Rocha e Ferreira, 1994; Ferreira, 2000; Turmel, 2009), configurando as aspirações nascidas da Revolução Francesa e as transformações económicas, sociais e políticas decorrentes da sociedade industrial, no que veio a ser designado, nos países da Europa ocidental, a partir dos séculos XVIII e XIX, por projecto da modernidade.

Devemos a Ariès (s.d.) o contributo pioneiro para conhecer os factores, processos, actores, instituições e representações que construiriam a categoria social infância como grupo geracional nas sociedades ocidentais na modernidade, traduzido na sua tese da passagem de uma infância breve a uma infância longa, assente num novo “sentimento de infância”. Do ponto de vista sociológico, tal supõe uma concepção das crianças como seres distintos dos adultos; por isso mesmo sujeitas a distintos processos de socialização, tendencialmente em contextos segregados. Exemplo disso é a institucionalização da infância moderna que, gerando descontinuidades nos modos de vida tradicionais (Giddens, 1998), conduziu ao duplo centramento

institucional das crianças, na família e na escola. O lugar das crianças-filhos/as na família, tornadas um bem precioso, reafirma o seu valor social e reitera, na sua importância como objecto privilegiado de afecto e de investimento económico e cultural em cuidados com o seu bem-estar e na promoção da sua educação, aquela que é uma das teses inaugurais da modernização da família e da sentimentalização da infância ocidental (Ariès, s.d.). O lugar das crianças na escola compreende-se no contexto da construção sociopolítica do estado-nação e da necessidade de, em nome do bem da Nação (Candeias, 2001: 30), formar um novo ser social, racional e reflexivo, leal e apto a responder aos desafios que a reestruturação da sociedade, perspectivada em moldes capitalistas, burocráticos e urbanos, exigia.

A criação da escola pública pelo Estado, progredindo sob o impulso da sua institucionalização e extensão social como escola de massas, “organizada a partir de cima” (Barroso, 1995: 7)”, reflecte talas intenções na produção “de uma representação da escola como uma instituição separada do lugar da casa e da rua, que construiu uma temporalidade própria, que organizou e buscou transmitir conhecimentos, sensibilidades e valores específicos; enfim, que implicou a construção e a imposição de uma nova cultura escolar” (Filho, 1998: 144) e teve também como um dos resultados mais duradouros a universalização da condição de aluno como condição social das crianças. A moderna institucionalização educativa da infância alarga-se ainda às idades mais novas, com a difusão da definição da pequena infância como objecto a proteger e a educar (Chamboredon et Prévet 1973, 1975) com a criação da Creche e do Jardim de Infância. Estas disposições fizeram-se acompanhar das primeiras deliberações de política social impeditivas e/ou reguladoras do trabalho infantil, o que contribuiu para “libertar” e separar as crianças do trabalho produtivo,

industrial e agrícola, progressivamente reservado aos adultos. A ocupação útil e racional deste tempo da vida das crianças vai ficar a cargo da Escola e do Jardim de Infância que passam a ditar o tempo da infância como um tempo de escolarização ou de preparo para a vida escolar que se avizinha.

Em consequência, as instituições escolares, enquanto as primeiras instâncias públicas a assumir a estruturação, regulação e regularização da vida quotidiana e das práticas das crianças, têm-nas agregado e segregado em grupos homogéneos, recortados em função de idades específicas, escolares e pré-escolares, localizados em espaços-tempos próprios e submetidos colectivamente a determinadas formas de ensino e aprendizagem e de socialização que se processam através de práticas e relações pedagógicas rationalizadas, formalizadas e detalhadas com um professor ou educador. Pode então dizer-se que a frequência da escola e do Jardim de Infância sobressai como um vector comum no conjunto de traços estruturais que produzem socialmente a homogeneização da infância moderna e a sua institucionalização como categoria geracional. Neste sentido, se ser criança implica frequentar “a escola”, e frequentar “a escola” implica ser aluno; aprender a ser e ser aluno (cons)institui-se como substância do ofício da criança.

A construção da moderna ideia de infância, indissociável dos processos sociais que legitimaram a sua institucionalização escolar e a imagem dos seus quotidiano e modos de vida como alunas, é também devedora de um conhecimento científico próprio Medicina (Pediatria), Psicologia do Desenvolvimento e Ciências da Educação (Rocha e Ferreira, 1994; Ferreira, 2000, Turmel, 2009), que detendo uma influência poderosa sobre a família, o Estado e as instituições, fundamentaram não só a definição científica de um conjunto de atributos, capacidades e competências específicas às diferentes idades

da infância, segundo graus de complexidade crescente, como também, a formação de um mundo profissional adulto dedicado à educação destas idades. Como tal, a relação adulta com a infância não é uma relação natural nem independente da administração simbólica da infância (Sarmento, 2004: 13), sendo esta ancorada no social e na sua historicidade.

A produção sócio-histórica de categorias sociais de tipo geracional – infância vs adulter – que ocorre ao longo da modernidade repercute-se numa acentuação tónica que enfatiza a negatividade da infância como sendo a idade dos três “nãos”: da não fala, da não-razão e do não-trabalho (cf. Sarmento, 2007), configurando-a como um tempo de espera, de preparação para a vida pela incorporação antecipada de papéis sociais que visam a sua posterior integração no mundo adulto. No sentido em que o ofício de criança como sendo “aquele que as torna crianças, precisamente”, decorre fora e antes da sua entrada na esfera da produção (Sarmento, 2000: 125-126), e este(s) espaço(s) e tempo(s) passaram a coincidir com a sua presença maciça nas instituições escolares; por essa razão, o ofício da criança converte-se sobretudo em ofício de aluno.

2.2. O aluno e o ofício de aluno

A institucionalização da escola pública, a expansão da escola de massas e a declaração da escolaridade obrigatória pelo Estado completam o ciclo de escolarização da infância, no sentido de a proteger e prover a sua educação, ocupando o seu tempo no âmbito de uma cultura escolar, de um saber homogeneizado, moralizante, com uma disciplina mental e corporal de acordo com os códigos socialmente instituídos (Sarmento, 2004).

O entendimento destes processos como sendo de produção de futuros seres adultos pelos adultos na escola, os professores, reflecte-se no paradigma da socialização como condicionamento que enfatiza o primado do social sobre o ser a socializar, subscrevendo o princípio Durkheimiano de que a sociedade é anterior e exterior aos indivíduos, constituindo um conjunto de normas, papéis e valores que aqueles devem interiorizar para se integrarem, isto é, fazerem parte do todo social. Nesta perspectiva, o papel da socialização escolar é proceder à incorporação do social na criança, entendida como um receptáculo que precisa de ser inteirado. Melhor se comprehende assim a palavra e a condição do aluno: "alumnus, do verbo latino *alere*, que significa alimentar. O aluno será alguém que se está "a alimentar", que é alimentado por outros e que deve *sê-lo*" (Sacristan, 2003/2005: 136). Assim sendo, o que está em causa é a "imposição de uma segunda natureza que destitui as crianças como sujeitos no interior da escola, ao instituir o aluno como categoria básica do sistema de ensino" (cf. Filho, 1998: 144), convertendo-as à condição comum de escolares (Sacristan, 2003/2005: 109).

A entrada das crianças para as instituições escolares, e a sua frequência, supõe então, quer a passagem para um outro espaço social apartado da família, organizado, regulado e sob o olhar de outros adultos, os professores, quer a partilha quotidiana, com as demais crianças que se encontram na mesma condição e situação, de novas regras inerentes a horários, espaços e conteúdos disciplinares, actividades, objectos e materiais, estilo(s) e relações pedagógicas e avaliação, modos peculiares de aprender os saberes, ritos e rituais, que a todas exigem aprender a desempenhar o papel de aluno. De igual modo, o exercício das funções similares que definem modos de vida escolares e extra-escolares típicos, ao requerem o seu domínio e a

reorganização de condutas sociais e cognitivas para granjearem o reconhecimento social legitimado por uma avaliação bem sucedida, facultam a progressiva integração das crianças como alunas no contexto institucional da escola e passam a ser essenciais à sua nova condição e identidade social como alunos. Tornar-se aluno, supõe então aprender e interiorizar uma determinada ordem do dizer, do escutar, do ler, do escrever, e agir. Comportar-se, exprimir-se como tal e ter êxito é tornar-se bom aluno, ou seja, é cumprir correctamente o seu ofício de aluno.

Considerando que a institucionalização escolar da infância implica que as crianças, cumprindo a regra de assiduidade, têm que ali permanecer todos os dias, e por um período de tempo determinado, no qual é suposto desenvolverem uma miríade de rotinas de actividade para a aprendizagem do currículo formal e informal determinado pelos adultos, pode dizer-se que parte do seu tempo diário é passado na escola onde exercem um género de trabalho característico – o trabalho escolar -, socialmente aceite e reconhecido como útil, porque entendido como um meio de acumular o capital de saberes e saber-fazer que garantirão a sua autonomia económica no futuro. Deste modo, à semelhança dos adultos, as crianças como alunas exercem e cumprem um ofício – o ofício de aluno - que "significa trabalhar em e é uma das ocupações permanentes mais universalmente reconhecidas", a que corresponde não só a uma preparação para a vida mas também para viver (Perrenoud, 1995: 14).

Esta designação chama a atenção para as semelhanças entre o trabalho escolar e o desempenho de uma qualquer outra ocupação laboral em que é preciso aprender adequadamente, mas também a adequar-se aos códigos dissimulados nas suas práticas mais rotineiras – o currículo oculto da escola - porque são eles que permitem adquirir o

à-vontade próprio do aluno que aprendeu as regras do jogo e está disposto a jogá-lo (Sirota, 1993). Sendo iniciados no ethos da instituição (Bourdieu, 1978) próprios à escola, as crianças para ali (sobre)viverem também se iniciam, procurando, activa e rapidamente, aprender a conhecê-la, construindo uma familiaridade à e na medida em que, individual e colectivamente, forem sendo capazes de se apropriar significativamente daquela realidade, investindo-a de sentidos subjectivos, tornando-a sua. É desta perspectiva que a noção de ofício de aluno ganha uma outra significação: na aprendizagem do ofício de aluno, tão importante como a socialização nos conteúdos formais dos saberes e práticas escolares é o uso competente que as crianças fazem das regras implícitas da instituição e dos saberes adquiridos para jogar estratégicamente com eles, manipulando-os e/ou transgredindo-os em função dos seus interesses, objectivos e motivações (Goffman, 1961, 1973; Coulon, 1997), individuais e colectivos. Neste sentido, tornar-se aluno chama também a atenção para as formas partilhadas e estratégicas das crianças aprenderem a ser reconhecidas socialmente como membros da instituição e dos grupos de pares, sem de ambos excluir os efeitos das diferenças, hierarquias, preconceito e discriminação social, de género ou étnica, nem a heterogeneidade que o desempenho do ofício se pode revestir. “As crianças são, deste modo, convidadas a agir em ‘duas esferas’ (Pollard, 1985: 49), a das estruturas académicas e a das estruturas informais de interacção, conjugando nessa combinação de planos a sua “mestria” no ofício de aluno” (Sarmento, 2000: 128). A atenção que têm merecido estes mundos sociais da infância e os aspectos têm sido privilegiados pelas pesquisas acerca das crianças nas instituições escolares são algumas das questões que pretendemos explorar ao longo deste texto.

3. A produção académica nacional (1995-2005) – fontes e metodologia

A pesquisa de fontes primárias direcionada para o campo da investigação nacional que nos últimos dez anos elegeu o estudo das crianças (0-10 anos) e sua educação como seu objecto científico, teve como propósitos: i) identificar, sistematizar e dar a conhecer o conjunto de dissertações de mestrado e teses de doutoramento que se encontram institucionalmente dispersas e se reportam às mais diversas áreas científicas; ii) apurar a intensidade e variação das pesquisas realizadas no tempo, segundo instituições, campos do conhecimento e grau académico conferido; iii) mapear a pluralidade de matrizes disciplinares, problemáticas e metodologias que estão presentes na construção de objectos científicos acerca da infância, criança e educação; iv) evidenciar as áreas disciplinares, problemáticas e metodologias dominantes, emergentes e/ou ausentes, e as concepções de criança que lhes estão associadas.

A opção metodológica recaiu sobre a pesquisa documental online com o objectivo de identificar e seleccionar as produções académicas relativas à infância, crianças e sua educação, considerando todas as instituições do Ensino Superior em Portugal (Públicas e Privadas), no arco temporal de 10 anos (1995-2005), e o recorte de idades dos 0 aos 10 anos e/ou o 4º ano de escolaridade como limites de idade e escolaridade.

Iniciou-se a pesquisa no catálogo disponível no site da Biblioteca Nacional (BN) a partir das palavras de busca “infância, criança, educação”, seguidamente ampliadas a um conjunto de cerca de

40 novas palavras associadas⁵. O mesmo tipo de procedimento foi depois expandido à pesquisa nos catálogos das bibliotecas virtuais das universidades e respectivas faculdades, institutos ou departamentos, com o intuito de confirmar, completar, saturar e tornar o mais exaustiva possível as primeiras informações obtidas natureza descritiva⁶. Estas informações foram inseridas numa base de dados criada através do Programa ACESS que, posteriormente se tornou mais substantiva com a inserção de elementos relativos aos objectivos e metodologias de uma parte significativa das produções académicas recenseadas.

Numa segunda etapa procedeu-se à análise de conteúdo quantitativa dos descritores recolhidos, no sentido de apreender a sua relevância relativa e o seu desenvolvimento ao longo da década em estudo. Numa terceira etapa, os títulos e as palavras-chave das produções académicas foram submetidos à análise de conteúdo qualitativa e quantitativa, com vista a apreender as categorias emergentes que, directa ou indirectamente, e no seu entrelaçamento ou não, indicam e indiciam os contextos escolares, os actores e as temáticas privilegiadas, e a surpreender as concepções de criança que ali comparecem, estão ausentes ou assinalam o seu pré-lúdio.

⁵ Entre outras, alunos, ama, bebé, berçário, berçário, recém-nascido, precoce, pré-natal. Educação, socialização, educação familiar, educação parental, escola, ensino básico, intervenção precoce, jardim-de-infância, brincar, brinquedo, 1º CEB, 1º ciclo, filhos, irmãos, paternidade, pai, jogos didácticos, infantil/ís, menor/es, pediátrico, pediatria lúdico, brincadeira, creche, infantário, pré-escolar, primária, família, pais, parental, mães, maternidade, 0-10 anos de idade, recreio, ATL, ludoteca

⁶ i) nome do/a autor/a; ii) título; iii) instituição em que foi apresentada; iv) área científica; v) ano de apresentação; vi) grau académico; vii) nome do/a orientador/a; viii) número de páginas; ix) bibliografia e suas páginas; x) existência de ilustrações; xi) palavras-chave e xii) cota.

Limitações e problemas

Não obstante as vantagens que a pesquisa documental on-line proporciona – acesso rápido a uma grande quantidade de informação – ela não é isenta de problemas e limitações, entre outros: i) há dissertações/teses que não são detectáveis através do título; ii) há dissertações/teses não catalogadas nas bases de dados; iii) há dúvidas constantes quanto à exaustividade da pesquisa devido aos diferentes ritmos e procedimentos com que as bases de dados actualizam a informação; iv) há um elevado número de teses e duplicação da informação que é devolvida através das várias palavras de busca utilizadas, requerendo triagens minuciosas para evitar repetições da informação obtida; v) a generalidade de alguns títulos impede a identificação directa do recorte de idades definido e do nível de ensino, dificultando a selecção da informação. Neste sentido, só um tratamento posterior da informação que implicou a consulta de resumos ou metodologia (a composição da amostra), permitiu esclarecer o apuramento das teses a incluir na pesquisa.

Devido à quantidade e diversidade das áreas científicas das produções académicas – um total de 177 áreas diferentes, resultantes de processos de “auto-atribuição” por parte das próprias universidades/faculdades –, e no esforço da sua organização e síntese em torno de áreas científicas mais gerais, susceptíveis de gerar uma maior inteligibilidade da informação, tornou-se também necessário recorrer a um instrumento de referência para a sua classificação, tendo-se adoptado a versão portuguesa do glossário CORDIS – Reitoria da Universidade do Porto, Setembro de 2006 – por ser um

documento regulador das áreas científicas de formação do Ensino Superior.

3.1. Opções metodológicas para a redacção deste artigo

Em consequência da diversidade das disciplinas académicas de origem das produções científicas onde se encontra presente a criança, a infância e a educação, as nossas opções para circunscrever teórica e metodologicamente o campo escolar levaram-nos, numa primeira aproximação, a identificar todas as teses produzidas segundo chancelas académicas várias e que tomam a escola ou o jardim de infância, a criança-aluno ou os professores e educadores como referência teórica ou empírica. Esta opção analítica recaiu sobre o título e as palavras-chave de registo das produções académicas, independentemente da área científica de origem⁷.

Numa segunda aproximação operou-se uma triagem na produção académica recenseada na área científica Ciências da Educação (CE), segundo as diversas especializações com que se apresentam como campo de saber pós-graduado. A delimitação de um corpo analítico mais restrito focado na criança-aluno realizou-se através da análise de conteúdo dos títulos, das palavras-chave e dos elementos constantes da ficha descritiva incluída na base de dados (objectivos da pesquisa; desenho empírico; etc.).

Na selecção deste corpus específico assumimos como critério de inclusão todas as produções académicas em Ciências da Educação,

⁷ Tais critérios e os respectivos resultados não esgotam o campo da produção académica acerca das crianças e da infância na escola, pois, admite-se que áreas científicas emergentes, construídas a partir de cruzamentos e/ou fusões disciplinares ou objectos, apropriam a realidade escolar das crianças e da infância produzindo investigações só detectáveis através da leitura dos resumos e introduções das produções académicas.

cujos conteúdos temáticos se reportassem directamente ou indirectamente i) às dinâmicas sócio-educativas e escolares que ocorrem no contexto escolar, considerando a escola do 1º CEB e o Jardim de Infância, nomeadamente, os processos de ensino-aprendizagem, os processos de reconhecimento e integração escolar de categorias específicas de alunos; as relações professores-alunos e entre alunos, os saberes disciplinares veiculados e as estratégias e recursos pedagógicos usados, as perspectivas das crianças sobre escola, as suas relações com professores e outras crianças em contexto escolar, suas acções e representações acerca/no âmbito deste universo, na sala de aula e no recreio; ii) à formação contínua de professores; concepções e práticas pedagógicas de professores e educadores; iii) às relações escola-família que explicitamente se referenciassem aos processos ou aos conteúdos das aprendizagens das crianças e seu sucesso escolar.

Excluídas ficaram as pesquisas em CE que, relativas ao campo escolar, se referem às políticas educativas e à reforma administrativa e curricular; às relações entre a escola e o poder local; às relações entre a escola e outros serviços socioeducativos e de acção social (por exemplo, os Centros de Saúde); à formação inicial de educadores e professores do 1º CEB e às identidades docentes; às formas de participação e relação das famílias na escola; às pesquisas realizadas em países PALOP.

4. O conhecimento académico e a educação das crianças na escola

4.1. A Infância, as crianças e a sua educação nas produções académicas: instituições, graus académicos, áreas e sub-áreas científicas e cronologia – alguns dados de enquadramento

No conjunto das 1274 produções académicas recenseadas acerca da infância, crianças e sua educação, realizadas em 20 Universidades públicas e privadas e suas 78 Faculdades, Departamentos ou Institutos, no período entre 1995-2005, a maioria ocorre em instituições académicas públicas localizadas no norte de Portugal - Universidades do Minho e Porto – e na zona de Lisboa – Universidade de Lisboa, Universidade Técnica da Lisboa - e visam a obtenção do grau de mestrado (1099, 86%). Este desfasamento quantitativo entre a obtenção dos graus de mestrado e de doutoramento merece a consideração, por um lado, do maior tempo requerido pela elaboração de uma tese de doutoramento e, por outro, da procura de qualificações mais elevadas por parte de profissionais, especialmente da educação, que se acentua a partir de 2000.

O reconhecimento da infância como objecto de estudo científico nas instituições académicas apresenta dois andamentos no tempo: um primeiro que se desenha entre 1995-2000, com um “pico” entre 1997-1998 e, um segundo, que, ganhando novo fôlego a partir de 2000, parece cada vez mais afirmar-se em 2005, tendendo, pelas informações registadas nos últimos dois anos, a aumentar generalizadamente.

As áreas científicas gerais onde tem sido levada a cabo a pesquisa acerca da infância, crianças e sua educação permitiu constatar

um interesse científico que se encontra desigualmente distribuído por 6 áreas científicas gerais⁸. A área geral das Ciências Sociais é aquela que apresenta uma maior cobertura da produção académica (92%, 1167 referências⁹), pois agrupa um maior leque de saberes disciplinares que, por “dever de ofício”, com a Psicologia (314 títulos) e as Ciências da Educação (733 títulos), ou por “permeabilidade” com a Sociologia e a Antropologia, constroem a criança, a infância e a educação como objectos privilegiados de investigação. Nas Ciências da Saúde, são as Ciências Médicas que enquadram, pelo alargamento socioeducativo do seu campo, o maior número de títulos (7%, 93 referências¹⁰). Seguem-se as Humanidades (5%, 65 referências¹¹), onde sobressai com mais significado a História, pela sua maior afinidade heurística com a problemática em análise. Por fim, as Ciências Naturais (3%, 41 referências¹²), Ciências Tecnológicas (1%, 14 referências¹³) e as Ciências Físicas (0,5%, 2 referências¹⁴) destacam-se, não pelo volume da produção académica, mas pela originalidade do campo investigativo que toma por referência para a problematização dos objectos criança, infância e educação.

A ordenação disciplinar subjacente às produções académicas que se interessam pela problemática da infância evidencia, no caso das

⁸ Classificadas de acordo com o glossário CORDIS

⁹ Distribuídas por 11 sub-áreas científicas: Ciências da Educação; Ciências Psicológicas, Sociologia, Antropologia, Ciências Sociais, Estudos Culturais, Economia, Ciências da Comunicação, Geografia, Ciências Políticas, Ciências Jurídicas

¹⁰ Distribuídas por 4 sub-áreas científicas: Ciências Médicas, Ciências Farmacológicas, Neurociências, Ética e Ciências da Saúde

¹¹ Distribuídas por 5 sub-áreas científicas: História, Ciências da Linguagem, Literatura, Filosofia, Artes

¹² Distribuídas por 2 sub-áreas científicas: Ciências do Ambiente e Ciências Biológicas

¹³ Distribuídas por 3 sub-áreas científicas: Arquitectura, Engenharia e Tecnologia da Informação

¹⁴ Com 1 sub-área científica Matemática

Ciências Sociais e Ciências da Saúde, os saberes que, por tradição, no ocidente moderno, mais se têm dedicado ao estudo da infância, crianças e sua educação (cf. Rollet-Echalier, 1990; Jenks, 1992; Rocha e Ferreira, 1994; Ferreira, 2000), e que, na génesis do estudo e intervenção médica e psico-pedagógica na infância fundamentaram a sua definição como ser objecto de cuidados, de educação e de aquisição de valores culturais, a sua crescente institucionalização e a administração simbólica da infância. A sua continuidade e permanência nos dias de hoje sugere o reforço do estatuto social da infância e a reiteração dos discursos médicos, psicológicos e educativos que redefinem e actualizam as concepções da criança médico-psicológica e da criança aluno (cf. Hendrick, 1990, 1994; Rocha e Ferreira, 1994; Sirota, 1993; Perrenoud, 1995), bem como a valorização e consolidação que, ao longo do século XX, assumiram as áreas disciplinares das Ciências Sociais. O interesse relativo proveniente da área científica das Humanidades, torna visível uma ampliação disciplinas que enfatizam a natureza sócio-histórica e a natureza cultural que se (re)descobre na infância e alimentam a concepção da criança como sujeito histórico e como destinatário de produtos da cultura material e simbólica para a infância.

A presença e o interesse emergente em outras áreas científicas gerais, a priori, menos connotadas com a infância, as crianças e a sua educação - as Ciências Naturais, as Ciências Tecnológicas e as Ciências Físicas -, parece denotar a descoberta destes objectos de estudo como um vasto filão empírico a explorar, promissor em oportunidades para a sua própria reconfiguração interna e expansão interdisciplinar.

Por conseguinte, ao longo da década assiste-se a um aumento das produções académicas e a uma pluralização de "olhares"

disciplinares que se têm dedicado ou vindo a dedicar ao estudo da infância, crianças e sua educação nos diferentes campos científicos. A sua compreensão requer a contextualização no âmbito mais vasto de mudanças sociais, económicas ou políticas na sociedade portuguesa, ou que ocorridas no espaço europeu ou espaço-mundo, se reflectiram na reorganização do campo escolar, com possíveis efeitos na recomposição do ofício de aluno.

4.2. O conhecimento científico produzido acerca da infância, crianças e sua educação e a sua relação com o campo escolar – áreas científicas, instituições, actores e temáticas

Áreas Científicas Gerais e sub-áreas científicas

As produções académicas que, independentemente da área científica e de especialização, tematizam ou tomam por referência empírica o campo escolar, 442 delas referem-se, directa ou indirectamente, às crianças como alunas na escola ou no Jardim de Infância. Estas pesquisas apresentam-se desigualmente distribuídas por seis áreas científicas e respectivas 19 sub-áreas científicas (cf. quadro 1):

Quadro I – Produções académicas directa ou indirectamente reportadas à criança-aluno escolar e pré-escolar, e sua distribuição por áreas científicas gerais e respectivas sub-áreas

| Área Científica Geral e Sub-áreas científicas | Contexto escolar | |
|---|------------------|------------------|
| | Sub-Total | Total |
| Ciências Sociais | | |
| Ciências da Educação | 287 | |
| Ciências Psicológicas | 78 | |
| Sociologia | 8 | |
| Antropologia | 5 | |
| Ciências da Comunicação | 6 | 393 / 87% |
| Ciências Sociais | 4 | |
| Economia | 2 | |
| Estudos Culturais | 2 | |
| Geografia | 1 | |
| Humanidades | | |
| História | 13 | 23/5% |
| Ciências da Linguagem | 10 | |
| Ciências da Saúde | | |
| Ciências Médicas | 17 | 17 / 3,8% |
| Ciências Tecnológicas | | |
| Arquitectura | 2 | 11 / 2,5% |
| Engenharia | 5 | |
| Tecnologia da Informação | 4 | |
| Ciências Naturais | | |
| Ciências do Ambiente | 5 | 7 / 1,5 % |
| Ciências Biológicas | 2 | |
| Ciências Físicas | | |
| Matemática | 1 | 1/0,2% |
| Total | 452 | 100% |

4.2.1. Instituições, actores e temáticas por áreas científicas (cf. anexo I)

Área científica geral das Ciências Sociais e sub-áreas científicas

Na área disciplinar das Ciências Sociais, destaca-se a sub-área das **Ciências da Educação** com 733 produções académicas no total¹⁵. A educação escolar e pré-escolar (jardim de infância e a creche), constituem o ponto nodal de onde divergem e para onde convergem os objectos das pesquisas em geral, observando-se que no conjunto, a educação propriamente escolar (1º CEB) tem um significado mais de duas vezes superior à educação pré-escolar. Quando observamos as temáticas, a matricialidade da educação escolar e pré-escolar ainda se acentua mais, sendo a temática mais significativa a educação escolar e pré-escolar (aprendizagem escolar; ensino; educação de infância; educação especial; escola inclusiva)¹⁶. No que importa reter para este

¹⁵ As razões que presidem ao volume total da produção académica recenseada na sub-área científica Ciências da Educação merece ser, de novo, brevemente lembradas, para que se possa, também, entender, algumas das temáticas presentes. Como foi referido para proceder à identificação de Áreas Científicas das produções académicas, recorre-se à versão portuguesa do glossário CORDIS. Se a sua utilização trouxe vantagens também levantou problemas. No que à sub-área científica Ciências da Educação diz respeito, pode ser assinalado um efeito de hipertrofia, pois constando no Cordis como uma Área Específica da Área Geral Ciências Sociais, agrega, por si só naquele Glossário, 31 sub-áreas, onde se incluem, para além do que entendemos ser específico das Ciências da Educação (formação de professores, estudos sobre a aprendizagem, educação de adultos, estudos sobre a infância, etc.), os estudos em enfermagem e o desporto(entre outros). Quer-se com isto dizer que apesar da triagem das teses recenseadas ter como denominador comum criança, infância e educação, o que por si só já constitui uma triagem da produção académica realizada, o significado relativo da área científica Ciências da Educação no global e as suas temáticas, não pode deixar de ser referenciado à referida opção.

¹⁶ A produção académica em Ciências da Educação agrupa-se em torno de outras categorias temáticas que a seguir se referem e que, consideradas as opções metodológicas deste artigo, não se encontram directamente em análise: profissionais da educação escolar e pré-escolar, com 164 títulos (formação inicial e contínua de professores e de educadores de infância; representações e práticas de professores e de educadores de infância; orientações, percursos e identidades profissionais de professores e de educadores de infância); sistema educativo, com 48 títulos (gestão e administração escolar; municipalização da educação; política educativa; sistema educativo; qualidade de vida, serviços e instituições). Esta concentração na educação formalizada por referência à instituição escolar, sofre ainda um agravamento se incluirmos a categoria génese, com 25 títulos

artigo, as teses que se referem à criança-aluno, escolar e pré-escolar constituem um universo de 287 títulos. É sobre estes títulos que será posteriormente realizada uma análise mais detalhada.

Na sub-área científica da **Psicologia**, as instituições educativas que estão presentes são o jardim de infância e a escola, com predomínio para esta última. Se a adaptação escolar se interroga para cada uma das instituições, “Relação entre a qualidade da vinculação e a adaptação social na educação pré-escola” (2002, ISPA), a transição do jardim de infância para a escola em que o “ofício de brincar” dá lugar ao “ofício de aluno” é questionada numa perspectiva de sequencialidade instrumental: “Estar pronto para entrar na escola” (1998, UP/FPCE); “Adaptação ao ensino básico: valor de prognóstico de avaliações pré-escolares” (1998, UP/FPCE); “O currículo no Jardim de infância como veículo de motivação para a aprendizagem escolar no 1º ano do ensino básico” (2001, ISPA).

Neste contexto, a aprendizagem escolar apresenta-se como uma das temáticas mais consistentes em número de títulos. As operações intelectuais básicas leccionadas no 1º CEB (ler, escrever e contar) são objecto de observação, numa perspectiva em que o foco sobre a criança-aluno é colocado em termos de problemas de aprendizagem, sobretudo da leitura e da escrita: “Leitura e insucesso escolar: percursos de crianças “de risco” – um estudo de caso” (2004, UM/IEP); “Pensar a ortografia: s, ss, c ou ç? - competências ortográficas nos 3º e 4º anos de escolaridade do Ensino Básico” (2001, ISPA). Estas preocupações também se antecipam para o jardim de infância: “Construindo a linguagem escrita no jardim-de-infância: estudo sobre as actividades e a evolução dos conhecimentos de um grupo de

(história da educação; história das instituições escolares e do pensamento pedagógico).

crianças em idade pré-escolar” (2003, ISPA); “Práticas do educador de infância e concepções infantis sobre a linguagem escrita em criança de 4-5 anos” (2001, ISPA). O cálculo matemático é igualmente objecto de estudo, tanto na escola como no Jardim de Infância: “Representações sociais mentais sobre o sistema decimal em crianças de 7-8 anos: um estudo qualitativo” (2005, UM/IEP); “Estudo das dificuldades encontradas em 2000 pelos alunos na resolução da Prova de Aferição de Matemática, 4º ano” (2002, ISPA); “Sensibilidade numérica em criança pré-escolares: um novo paradigma experimental” (2002, UM/IEP).

A inclusão de crianças com NEE na escola e no Jardim de Infância é outra temática relevante: “A integração de alunos com deficiência mental: atitudes e opiniões dos professores: caracterização e análise de relações” (1999, UP/FPCE); “Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem escolar e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa” (2000, UM/IEP); “Educação inclusiva no pré-escolar: atitudes e interacções” (2000, ISPA). O mesmo acontece com o questionamento acerca das competências académicas e sociais da criança-aluno: “As relações recíprocas de amizade como factor de desenvolvimento sócio-cognitivo: a competência social em crianças do 4º ano de escolaridade” (2000, UC/FPCE); “Influência da competência percebida na competência objectiva, em alunos brilhantes” (2000, UP/FPCE).

Também se encontra reflectido o contexto de jardim de infância na temática práticas educativas/pedagógicas: “Avaliação do envolvimento da criança em situação de actividades livres e orientadas: estudo comparado em dois jardins de infância” (1998, UP/FPCE);

"Aquisição do conhecimento e atitudes científicas na infância" (2004, ISPA); "Educação sexual em educação de infância" (2004, UC/FPCE).

No que se refere ainda ao campo escolar encontra-se a temática estudos sobre professores/educadores de infância, onde se reflecte acerca das concepções e práticas docentes - "Concepções sobre avaliação e práticas de avaliação dos Professores sobre textos livres de alunos do 1º ciclo" (2002, ISPA); "Práticas educativas e empenhamento na leitura em alunos do 1º ciclo do ensino básico (2004, UM/IEP); "O processo de conquista de autonomia em criança de idade pré-escolar: contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar" (1999, ISPA)"; "Educação sexual em educação de infância" (2004, UC/FPCE) -; e acerca da formação contínua - "As necessidades de formação dos educadores de infância e as necessidades de famílias de crianças com necessidades especiais de educação" (2003, ISPA). Aqui, mostram-se em evidência quer o tema da criança-aluno com NEE - "Os centros de recursos e as TIC: contributos para a educação de criança e jovens com necessidades educativas especiais" (2003, UTL/FMH); "Desenvolvimento pessoal e profissional do educador de infância e suas implicações junto da criança autista" (2004, UAlg/FCHS) -, quer, indirectamente, o tema da criança pertencente a minoria étnica: "Aprendizagem escolar da leitura e da escrita em português europeu numa perspectiva translingüística" (2005, UP/FPCE).

Por último, a temática representações sociais desdobra-se em torno das representações sociais de professores, acerca das crianças, da infância e da educação escolar - "Alunos ideais" e "alunos reais": a formação das expectativas dos Professores do 1º ciclo" (1996, ISCTE) -, e em torno das representações das crianças. É de salientar o facto de a investigação procurar captar as representações sociais das crianças, ouvindo-as acerca de categorias específicas de crianças de cor e etnia

diferente - "Ciganos, senhores e galhardós: um estudo sobre percepções e avaliações intergrupais na infância" (2002, ISCTE), acerca das suas aspirações profissionais "Aspirações profissionais de crianças do 1º ciclo do ensino básico: influência da idade, ano de escolaridade e sexo" (1997, FPCE/UL) - ou acerca das relações no grupo de pares - "Auto-conceito e estatuto social da criança" (2001, ISPA).

Na **Sociologia**, a criança-aluno subjaz às problemáticas que se focalizam na educação escolar numa perspectiva de integração escolar. Mais uma vez, trata-se de interrogar numa perspectiva problematizadora, as condições concretas sobre as quais se realiza a escolaridade de crianças que singularizam condições de aluno de minorias étnicas, como é o caso das crianças de origem africana - "Famílias africanas em Portugal: estudo das representações, envolvimento e expectativas de pais e Crianças no 1º ciclo do ensino básico" (1997, UEv/DS) -, ou de crianças ciganas - "Minorias étnicas e educação: o caso dos ciganos do distrito da Guarda" (2000, UBI/FCSH), "A mediação entre as normas do instituído e os interesses do grupo: um estudo etno-sociológico numa escola com características multiculturais" (2000, UNL/FSCH) -, e ainda outras com NEE e com dificuldades de aprendizagem: "O ensino de Crianças do 1º ciclo do ensino básico com necessidades educativas especiais, nos municípios de Elvas e Olivença, entre 1986 e 1996: estudo descritivo, comparativo e crítico" (2000, UEv/DS). Em suma, interrogar a exclusão escolar na escola inclusiva, "Exclusão escolar na escola inclusiva" (2002, UBI/FCSH), torna evidente as afinidades desta temática com o conceito proposto por Bourdieu para abranger todos aqueles que a escola simultaneamente acolhe e rejeita, isto é, como "excluídos do interior" Com efeito, a origem social, a pertença étnica, a deficiência (em si

mesmo já um conceito de cunho normativo) enquanto dimensões constitutivas do ser pessoal e social das crianças, incorporadas, portanto, constituem-se em sistemas de (pre)disposições interferentes, em grande parte das vezes em descontinuidade com as (pre)disposições requeridas pelo processo de ensino aprendizagem, tal como se conceptualiza na sociologia da educação de Bourdieu (1971, 1989) e de Bernstein (1986). Finalmente, importa salientar uma dissertação realizada num Jardim de Infância que procura salientar crianças como actores sociais através das relações interculturais entre crianças, enfatizando a noção de experiência: “A experiência da Criança: cigana no Jardim de Infância” (2004, IEC/UM).

Nas **Ciências Sociais**, também se pode, com propriedade, falar da presença da temática integração escolar quando se interrogam os modos a partir dos quais a instituição escolar e pré-escolar não só acolhe e torna membro a criança pré-escolar e a criança-aluno com NEE (com cegueira, com deficiência, de grupos heterogéneos), como garante a aprendizagem escolar, constituindo esta, enquanto educação, um direito da criança: “Prática pedagógica com grupos heterogéneos: contributos para a qualidade dos contextos pré-escolares: perspectiva dos educadores de infância e dos pais e/ou encarregados de educação” (2004, ISCTE); “A educação de Crianças com deficiência na perspectiva da ecologia humana: o caso particular das Escolas Básicas do 1º CEB dos Olivais (Lisboa)” (2005, UNL/FCSH).

A temática relativa às representações e práticas dos professores permite ainda inferir alguns dos saberes relevantes no domínio curricular do estudo do meio no 1º CEB: “Abordagem da história e da geografia no estudo do meio na perspectiva dos

professores do 1º ciclo do Ensino Básico (concelho de Viseu)” (2003, ISCTE).

Sob o olhar da **Antropologia**, as instituições escolares e as crianças evidenciam-se em temáticas acerca da socialização e da integração cultural, aqui perspectivada com base na construção das identidades das crianças de grupos minoritários. Nos estudos sobre socialização o que está em causa são processos e contextos envolvidos nas acções que tornam a criança num ser social, um membro do seu grupo, um ser social competente na cultura de que faz parte e de que ela, enquanto grupo geracional na sua alteridade, é também expressão. A actividade lúdica infantil no espaço escolar - “De Ludus a Cronos ou a circularidade da ruptura: a actividade lúdica infantil e a enculturação” (1995, UNL/FCSH) - e a alimentação e a socialização do gosto no Jardim de Infância - “Práticas e processos de reconhecimento do gosto alimentar na infância” (1998, UNL/FCSH) -, constituem os objectos antropológicos construídos para dar conta desse processo complexo de enculturação que reconhece e envolve a criança desde que nasce. A criança da antropologia é uma criança-membro cultural do grupo, seja o grupo alargado de que faz parte, seja o grupo de pares, recorte geracional dentro do grupo global, e com quem se entrega a actividades lúdicas.

A temática integração cultural reporta-se a títulos que encontram em contextos multiculturais pertinência investigativa. Tomando por referência a relação das crianças ciganas e negras com a escola é interrogada a construção social das suas identidades no confronto com processos de inclusão/exclusão - “Kuduro’, ‘Flamenco’ e ‘Rap’: identidades culturais salientes num contexto escolar urbano” (1998, UNL/FCSH); “Afinal, quem sou eu? - a identidade das crianças

cabo-verdianas em espaço escolar" (2001, UTL/ICSP). A criança-aluno de minoria étnica constitui uma das dimensões distintivas com que a criança se apresenta à escolarização (escola do 1º CEB) e, por essa mesma razão, é também desencadeadora de pesquisas que além da escola envolvem as suas relações com o bairro - "Contas da vida: interacção de saberes num bairro de Lisboa" (2002, ISCTE) -, neste caso, um estudo acerca dos saberes da matemática.

Em **Ciências da Comunicação**, a influência da televisão na construção da realidade social na sociedade globalizada e no seu poder socializador para as crianças são interrogados, bem como os contributos de alguns dos programas televisivos dedicados às crianças de idade pré-escolar em que se veiculam saberes propedêuticos de aprendizagens relevantes para a escola: "Contributos dos programas televisivos educativos na aquisição das condições favoráveis à entrada das crianças na escolaridade obrigatória: o caso do jardim da Celeste" (2001, UAB/DCTE).

A ludicidade informática e electrónica está agora não só presente na vida das crianças como na investigação, pois se um dos ofícios próprios da criança que permanece reconhecido é o de brincar, os meios colocados pelos adultos à sua disposição, não cessam de ser revolucionados. Incorporando os progressos tecnológicos que invadem todas as esferas da vida humana, os brinquedos tornam-se jogos electrónicos e, a par com a Internet, a solo ou em grupo, absorvem parte da experiência lúdica da criança, também nos contextos escolares"; "Estamos aqui para jogar: os jogos electrónicos e a internet no quotidiano das crianças" (2003, UAB/DCSP); "Floresta mágica: o contributo dos parceiros na construção do playground" (2002,

UAb/DCET), sendo que neste último caso, o recreio computacional visa contribuir para a formação da criança investigadora.

A importância que a tecnologia educativa ganhou nos contextos educativos manifesta-se ainda em estudos sobre a formação inicial de professores do 1º ciclo transportando para o campo escolar as virtualidades educativas dos novos meios para o ensino e para a aprendizagem: "O vídeo na formação inicial de professores do ensino básico 1º ciclo - um instrumento possibilitador de alteração de comportamentos não-verbais" (UAb/DCET).

Finalmente, a comunicação e ludicidade que no Jardim de Infância permite às crianças brincarem e, fazendo-o, de desempenharem o ofício de crianças, é também relevado: "Comunicação e ludicidade na formação do cidadão pré-escolar" (1998, UAv/DCA). Assim, directa e indirectamente a investigação contempla a criança-aluno e a criança pré-escolar; o professor do 1º CEB, a educadora de infância, e os contextos não podem deixar de incluir, a escola do 1º CEB e o Jardim de Infância.

Em **Geografia**, é a componente ambiental da cidadania que é enfatizada através da educação ambiental junto da criança-aluno do ensino básico, "O papel da educação ambiental rumo a uma nova cidadania: o caso da separação dos resíduos sólidos urbanos no concelho de Oeiras" (2000, UL/FL).

Nas pesquisas informadas pelo olhar da ciência **Económica**, a criança aparece como aluno pré-escolar, na temática estudos sobre qualidade, constituindo esta o problema desencadeador e o elemento objectivamente intentado pela gestão no Jardim de Infância, segundo atributos que conferem superioridade qualitativa a serviços para estas

crianças" Gestão da qualidade total nas escolas: o planeamento da qualidade aplicado ao ensino pré-escolar" (1998, UC/FE). Já na temática formação contínua de professores, o que está em causa é a "Análise à criação de conhecimento das tecnologias da informação e comunicação nos professores do 1º CEB" (2004, UC/FE).

Nos **Estudos Culturais** destacam-se duas temáticas: análise literária do pensamento político e a análise dos manuais de língua portuguesa, que apresentam como denominador comum a criança e a infância. Em concreto, o que se salienta, respectivamente, é a construção cultural da criança-aluno, numa década muito precisa (50/60) da vida política portuguesa. A socialização antecipada da criança ao cidadão ideal, pela aquisição de disposições duradouras enquanto aluno, constituiu um madato assumido pela escola agora investigado "O estado-novo e os meninos modelo: continuidade-mudança na escola primária (1950-1960)" (2003, UL/FCSH)

Área científica geral das Humanidade e sub-áreas científicas

Na área científica geral das **Humanidades**, e reflectindo um panorama de investigação que visa captar e reflectir a infância, crianças e sua educação sob o olhar da **História**, o interesse por parte dos investigadores torna-se perceptível num universo onde se inclui a História da Escolarização. Nesta temática, o sistema escolar é desalojado da naturalização com que é assumido nas investigações que tomam por objecto a escola, o professor e a criança-aluno, constituindo-se no objecto a explicar, isto é, as personagens (criança-aluno), as políticas (sistema; ideologia), as ideias (pedagógicas), os saberes (curriculares), as relações sociais (a disciplina), as instituições

(ensino particular, a escola rural) e os objectos materiais (mobilário, arquitectura) que objectivam a sua historicidade fazem parte da interrogação histórica que alimenta a investigação. "O Estado absoluto e o ensino das primeiras letras: as escolas régias (1772-1794)" (1995, UL/FC, História e Filosofia da Educação); "Escolas belas ou espaços sãos? Uma análise histórica sobre a arquitectura escolar portuguesa, 1860-1930" (2000, UL/FPCE, História da Educação). O século XIX e o século XX – em particular o período do Estado Novo, constituem os marcos temporais de referência dos contributos que tomam por objecto a história da escolarização/instrução "primária": "Mandar e obedecer: a representação da acção disciplinadora da escola no Estado-Novo" (2005, UM/IEP, História da educação e da Pedagogia) Apesar de em menor número, também a História da Educação Pré-Escolar tem constituído foco de interesse por parte da investigação, bem como a História da Educação Especial e a História da Ideias Pedagógicas. "Institucionalização da educação pré-escolar em Portugal, 1880-1950; "Contributos para a história do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira" (ambas de 2002, UL/FPCE, História da Educação);

Sob o olhar das **Ciências da Linguagem**, a infância, as crianças e sua educação aparecem reflectidas na temática aquisição e uso da língua, constituindo a língua portuguesa a temática dominante, nas suas componentes ortográficas, fonológicas, gramaticais, morfológicas, na sua estrutura, silábica, poética, etc., a que se associam alguns dos problemas inerentes à sua aquisição e uso pelas crianças com e sem NEE, seja oralmente ou em texto escrito, seja através da língua gestual: "A determinação nominal em textos de crianças dos 4-11 anos" (1996, UNL/FCSH); "Aquisição das consoantes líquidas por crianças com desvio fonológicos portadoras de implante coclear" (2004, UL/FL)

No que se refere aos actores (in)directos, e no que concerne às crianças, sublinha-se o recurso investigativo a narrativas escritas por crianças, sendo que, é como “entidades observadas” eventualmente como crianças-aluno, que se encontram nas investigações. Os contextos não se deixam apreender facilmente, é de supor que se trate da escola do 1º CEB e do Jardim de Infância, pois, por vezes é nomeada a idade das crianças observadas e o seu recorte de idades (dos 4 aos 11; com 6-7) permite inferir os espaços educativos: “Marcadores aspecto-temporais em narrativas de e para crianças de 6-7 anos: quando, então e depois...” (1995, UL/FCSH)

Área científica geral das Ciências da Saúde e sub-áreas científicas

Na área científica geral das Ciências da Saúde, é a sub-área das **Ciências Médicas** que nos transporta, através da temática da Saúde Pública/Saúde Escolar para o campo da escola enquanto espaço público, estratégico, de construção da sanidade infantil. Esta começa por dizer respeito à inclusão, isto é, aos problemas que certas categorias de crianças-alunas (com nee, com epilepsia, filhas de pais alcoólicos, com HIV, enfrentam para a efectivação do direito de frequência da escola - “Epilepsia - Escolaridade: aspectos psico-sociais” (1999, UL/FM); “Necessidades das crianças infectadas pelo VIH-SIDA no contexto escolar” (1999, UNL/FCM); “A diferença sob o olhar das crianças: a percepção da deficiência em alunos de classe do ensino regular” (2003, UL/FM); “Alcoolismo paterno e comportamento-rendimento escolar dos filhos: contribuição para o seu estudo” (2003, UP/FM). Correlativamente, aos problemas que as escolas enfrentam para efectivar o direito à educação dessas mesmas categorias de crianças

“Inclusão de crianças seropositivas na escola do 1º ciclo do ensino básico: o ponto de vista dos professores, encarregados de educação e auxiliares de acção educativa do Concelho de Seia” (1999, UL/FM). A precocidade educativa e a substância própria da saúde escolar também concorrem para a relação saúde/inclusão escolar.

A educação para a saúde como área da formação contínua dos professores e educadores, e a sua acção específica em saúde escolar são também reflectidas - “O professor e a educação para a saúde: formação, opiniões e desempenho do 1º ciclo do ensino básico na área da educação para a saúde” (1995, UL/FM) -, tal como a educação sexual - “Do que eles se lembram!: representações dos pré-escolares acerca da sexualidade humana: subsídios para a formação” (2003, UL/FM); “A educação da sexualidade e dos afetos: um estudo comparativo em quatro jardins de infância do concelho de Leiria” (2005, UL/FM).

A criança-aluno, na diversidade dos constrangimentos biosociais com que se apresenta na escola, por vezes a criança aluno-filho, constituem as concepções dominantes da criança-saúde. A criança-saúde faz parte da nossa concepção da criança “como ela deve ser”. Aliás, a concepção de infância que partilhamos foi em grande parte construída pela ciência, sobretudo médica, como foi já abundantemente referido. Ora a relação da saúde com a criança extravasou abundantemente o contexto da doença para se situar numa perspectiva preventiva e de promoção. O espaço escolar – onde se encontram as crianças, a criança-aluno e a criança pré-escola -, apresenta-se assim como espaço educativo estratégico alargado, investido de uma função educativa que extravasa o ensino-aprendizagem do saber escolar e pré-escolar, para se assumir enquanto espaço social de observação e de intervenção sanitária, adensando o significado do contexto social escola/jardim de Infância na construção social da infância. A escola de

1º CEB e o Jardim de Infância são por esta razão contextos institucionais da investigação em saúde.

Área científica geral das Ciências da Naturais e sub-áreas científicas

Nesta área científica é na produção académica inscrita nas **Ciências do Ambiente** que apreende a abordagem que efectua ao contexto escolar: identificaram-se o Jardim de Infância e a Escola do 1º CEB como os contextos formais de educação e ensino, e os actores directos e indiretos envolvidos na investigação são maioritariamente as crianças – especificamente a criança-aluno e a criança pré-escolar.

A dimensão ambiental que dá identidade científica a estas investigações distribui-se por duas temáticas: uma, expressamente identificada como educação ambiental materializa-se em objectos por relação com o 1º CEB, como sejam a análise curricular “A educação ambiental e o estudo do meio no 1º ciclo do ensino básico: estudo exploratório dos programas e manuais escolares nos últimos dez anos (1992-2002)” (2003, UL/FC), ou a formação de professores e a prática pedagógica “A educação ambiental no 1º ciclo do ensino básico: o caso da Escola Básica do 1º Ciclo nº 9 do Barreiro” (2002, UNL/FCSH).

A segunda temática, que podemos designar por ecologia humana e infância, uma vez que toma por objecto a relação dos seres vivos/crianças com o seu ambiente de vida, detém-se sobre a escola inclusiva - “Escola para todos”? Estudo de caso acerca da educação de crianças com deficiência, sob uma perspectiva de ecologia humana: a Escola do 1º ciclo nº 44 (Bairro Santos - Lisboa)” (2000, UNL/FCSH) - e as relações no grupo de crianças no Jardim de Infância - “Organização

do comportamento social de um grupo de crianças em meio pré-escolar” (1998, UEV/DE).

Este último tema é retomado pelas **Ciências Biológicas**, em estudos que, referenciados à Sociobiologia, abordam as relações intergrupais de afinidade e de dominância/subordinação entre crianças de idades pré-escolares “Estudo das inter-relações sociais em crianças em idade pré-escolar: relações de dominância e subordinação” (2004, UP/FC).

Área científica geral das Ciências Tecnológicas e sub-áreas científicas

Na área científica geral das Ciências Tecnológicas, destaca-se, com base na pesquisa em **Arquitectura**, uma temática que se define em torno da criação do que podemos chamar conforto ambiental educativo para a infância. Este toma por referência os espaços educativos e perspectiva-se através do espaço do Jardim de Infância - “Espaço e comportamento em edifícios educacionais (2º infância): conforto ambiental” (1997, UTL/FArq) -, do design - “Recomendações para a concepção de mobiliário para o 1º ciclo de escolaridade” (2002, UTL/FMH).

O mesmo tipo de preocupações é registado em pesquisas na área da **Engenharia**, com a decoração têxtil de interiores - “Produtos têxteis nos espaços escolares” (2005, UM/EEng) -, com a ergonomia escolar e pré-escolar - “Levantamento de medidas antropométricas de crianças de 4 e 5 anos para a construção de uma base de dados a ser usada em design e ergonomia: aplicações à ergonomia escolar” (1997, UM/DEEng) -, ou com a reabilitação térmica de edifícios do 1º CEB.

Como se depreende, se nuns casos, o destinatário do conhecimento produzido é o edifício na sua componente térmica, de conforto ou segurança, ainda que edifício educativo habitado, no segundo são as crianças-aluno e as crianças pré-escolares os destinatários directos deste conhecimento que toma as instituições educativas (escola 1º CEB e Jardim de Infância) por enquadramento ambiental das suas vida. O comportamento e o corpo das crianças, entendido este como um corpo que deve ser lido nos seus imperativos próprios, em crescimento, e simultaneamente sujeitado a um contexto que, pela sua própria lógica, propedêutica à frequência da escola, lhe impõe usos determinados que antecipam a disciplina, e a formatação corporal futura enquanto “corpo de trabalho”, adaptado ao fim em causa, são centrais. Trata-se de criar condições para que o exercício do ofício de aluno que se realiza em espaços escolares de ensino/aprendizagem, não danifique a estrutura física da criança-aluno, tendo em consideração os condicionantes esqueléticos envolvidos na postura dominante de trabalho e na disciplina que ela exige: estar sentado. A formatação do corpo da criança inherente ao uso escolar, uso cujos efeitos nefastos se antecipam e se querem neutralizar, é assim interrogada cientificamente, adensando o esclarecimento envolvido na reconstrução incessante da infância que toma a escola por referência.

É tomado como foco a produção de artefactos informáticos e audiovisuais para a educação na infância que a investigação vinculada à **Tecnologia da Informação** se define, quer para o 1º CEB quer para o Jardim de Infância, seja promovendo a alfabetização visual e a alfabetização científica, seja através do “pôr em rede” estabelecimentos de educação e ensino.

Quando observamos os actores e os contextos da investigação deparamo-nos com uma complexidade crescente, inerente à relação do mundo adulto com o mundo das crianças. A investigação produzida que tem por horizonte a criança-aluno, a criança pré-escolar e a educação escolar e pré-escolar não destina os seus contributos somente aos adultos, mas também às crianças. Com efeito, se são os adultos quem, em primeiro lugar, responde pelos quadros sociais de vida das crianças, sobressaindo, mais uma vez, nestas produções, os espaços educativos como espaços estruturais, próprios, colectivos e públicos de vida das crianças, é enquanto espaços de aprendizagem, em que a interação adulto-criança é mediada por dispositivos (informáticos) facilitadores da aprendizagem (das ciências) que a investigação os realiza nos seus propósitos. “Prof & Ciências: a utilização de páginas da internet no ensino das ciências no 1º ciclo do ensino básico” (2002, UP/FC); “Desenvolvimento de sistemas de informação para WEB: um portal para as escolas do 1º ciclo e os Jardins de Infância” (2002, UP/FEng).

Área científica geral das Ciências Físicas e sub-áreas científicas

Na área científica geral das Ciências Físicas, foi na sub-área disciplinar da **Matemática**, na especialização auto-designada por Matemática/Educação, que se identificou uma produção académica relativa à formação contínua de professores: “Formação de professores do 1º CEB no domínio das transformações geométricas (1998, UPortc). Com esta investigação intenta-se o aumento de um saber adulto (professores) que tem a criança - a criança-aluno, como destinatário último

Pode então dizer- se que na década em análise, independentemente das áreas científicas gerais e respectivas sub-áreas específicas, sobressai nas produções académicas realizadas a concepção da criança aluno, mesmo que pré-escolar. Esta concepção, não podendo ser dissociada dos processos de institucionalização massiva que caracterizam a infância contemporânea, solicita então o seu aprofundamento com vista a procurar apreender as dimensões e os processos socioeducativos que configuram o aluno e o ofício de aluno. Neste sentido, detemo-nos na análise das produções académicas que foram realizadas na sub-área específica das Ciências da Educação e que, directa ou indirectamente, nos permitem identificar ou inferir tais dimensões e processos.

5. As crianças como alunas e o ofício de aluno do 1º CEB na produção académica em CE

Consideradas as opções metodológicas referidas para circunscrever o universo de investigações em análise em Ciências da Educação, obtivemos um total de 287 produções académicas, 235 relativas ao 1º ciclo do Ensino Básico e 52 relativas ao Jardim de Infância.

5.1. As crianças como alunas e o ofício de aluno do 1º CEB

As produções académicas que tomam por opção o 1º ciclo de escolaridade distribuem-se em três temáticas, internamente com um significado muito desigual (Quadro 2):

Quadro 2 - Criança-aluno do 1º CEB em CE - Temáticas/subtemáticas

| Temáticas | Subtemáticas | Frequência |
|----------------------------|-----------------------------------|------------|
| Ensino/Aprendizagem | curriculum | 141 |
| | problemas | 61 |
| | relação família/escola/família | 14 |
| Relações sociais na escola | integração sócio-escolar | 15 |
| | relações entre crianças (recreio) | 4 |
| | Total | 235 |

O processo de ensino/aprendizagem claramente se evidencia como a temática mais significativa. A intencionalidade investigativa em torno desta abordagem ainda se deixa percepcionar com mais nitidez quando observamos as subsubtemáticas a partir das quais se expressa e que configuram, numa perspectiva triângulada, a criança-aluno em torno do curriculum, dos problemas para a obtenção do sucesso escolar, da relação da família com a escola. A escola como um espaço social onde, através da criança aluno, se interferem e (in)compatibilizam mundos sociais e culturais diversos, bem como a escola como espaço de sociabilidade informal, entre pares, constitui a segunda temática.

5.1.1. Ensinar e aprender o ofício de aluno

Uma vez que por curriculum geralmente “se designa, (...), o que se espera que seja ensinado e o que se espera ser aprendido, segundo uma ordem de progressão determinada, no quadro de um ciclo de estudos dado” (Champy e Étévé, 2005: 234) agrupamos sob essa designação o conjunto das subsubtemáticas que tendo como locus espacial a sala de aula do 1º CEB, dizem respeito ao cerne do processo de ensino/aprendizagem: a transmissão de saber escolar e a

recepção/apropriação desse mesmo saber. Face a face estão os professores e os alunos, sendo a pedagogia e a didáctica o modo dominante como é sustentada a relação, e esta mediada por disciplinas escolares específicas. Genericamente, é este o enquadramento predominante da investigação nesta subtemática, que se torna perceptível quando se observam os conteúdos que a compõem quando se observa o quadro 3.

Quadro 3 - Ensino/aprendizagem: currículum

| | Temática - Ensino/Aprendizagem | Frequência |
|--------------------|---------------------------------------|-------------------|
| Subtemática | disciplinas escolares | 103 |
| | dispositivos técnico/pedagógicos | 18 |
| | representações docentes e discentes | 9 |
| Curriculum | avaliação das aprendizagens | 6 |
| | imaginário e criatividade | 2 |
| | discurso regulador | 1 |
| | trabalhos de casa | 1 |
| | recreio escolar | 1 |
| | Total | 141 |

Comecemos pelas disciplinas escolares. Em número de 13, já não abarcam só a trilogia base do 1º ciclo: ler, escrever e contar, pois o ensino das ciências em si, tem uma representação que supera esses saberes: Ciências (36); Matemática (16); Linguagem; Leitura; Escrita (15); Educação Física (10); Educação Ambiental (9); Educação Artística (9); Línguas Estrangeiras (5); Geometria (3); Educação Sexual (3); Educação Pessoal e Social (2); Física (1); História (1); Poesia (1); Música (1).

Oriundas do espaço académico que tem na formação de professores a sua identidade, grande parte das produções académicas

que tomam por objecto as disciplinas escolares são dissertações de mestrado produzidas em áreas de especialização específicas da e na docência, como sejam: Metodologia do Ensino das Ciências; Didáctica da Matemática, Ensino da Língua e Literatura Portuguesa, etc. Contudo, outras áreas de especialização foram apropriadas por docentes no âmbito de formações pós-graduadas, para a produção de conhecimento acerca do processo de ensino/aprendizagem, como sejam: Comunicação e Linguagem; Psicologia da Educação; Educação Intercultural, etc. (Anexo 2).

Sendo a escola um contexto onde se opera a transmissão do conhecimento considerado socialmente válido, o leque das disciplinas escolares abre-se, no período em estudo, sob ditames vários, nomeadamente da agenda política e económica. Assim, às investigações sobre o saber escolar básico, acrescem investigações sobre um conjunto de novos saberes presentes no 1º ciclo, crescentemente especializados, em que se destacam, como vimos, as ciências, e onde pontuam ainda, entre outros, a educação ambiental, a educação física, a educação artística, as línguas estrangeiras, a educação sexual. Emerge, assim, do ponto de vista curricular, uma concepção culturalmente muito mais complexa de aluno de 1º ciclo que, não descurando a aquisição do denominador cultural comum que constitui o património curricular do 1º ciclo do ensino básico, pedra angular dos ciclos que lhe sucedem e do ensino que o antecede, pré-escolar por definição, deverá, ao mesmo tempo, ser cientista, especialmente no domínio das ciências naturais, ecológico e poliglota. Subentende-se nesta concepção cultural mais complexa de aluno de 1º ciclo um património de conhecimento que antecipa também o perfil do futuro cidadão adulto num mundo globalizado e competitivo: dominando o pensamento

experimental, ecologicamente responsável, info-alfabetizado e, no mínimo, bilingue.

Se esta concepção de aluno é maioritariamente observável em investigações que tomam o professor por referência empírica e por destinatário do saber produzido pela investigação, investigações há em que o processo de ensino/aprendizagem é problematizado a partir da captação das representações/concepções prévias das crianças. Fazendo jus à premissa epitemológica de Gaston Bachelard (1971), segundo a qual em face do conhecimento científico a nossa mente tem a idade dos nossos pre-conceitos, sendo que, por essa razão, o conhecimento científico se constrói sempre contra um conhecimento anterior, estas investigações partem da mente do aluno, das suas concepções prévias (sobretudo no âmbito das ciências) para, mais eficazmente adequarem o ensino e se concretizar a aprendizagem. Esse é o caso de pesquisas como, por exemplo: “Digestão/excreção no 1º CEB: concepções das crianças, obstáculos de aprendizagem e estratégias para os ultrapassar, e análise dos manuais dos séculos XX e XXI” (2004, UMI/IEC, Estudos da Criança: Promoção da Saúde e do Meio Ambiente).

Contudo, as concepções não são captadas considerando um aluno em abstracto, mas alunos concretos, situados em determinados pontos do espaço social e cultural, observados ainda como seres sujeitos a influências, nomeadamente da própria escola, como é o caso de “O discurso das crianças no contexto das Ciências do 1º ciclo do ensino básico: influência de factores da família e da escola” (1996, UL/FC, Educação: Metodologia do Ensino das Ciências); “Representação de ser vivo de crianças pertencentes a contextos sócio-económicos e culturais diferenciados” (2000, UCP, Ciências da Educação). Esta preocupação é denotativa de uma das tendências observadas na investigação em Ciências da Educação, (por influência da

teoria da reprodução e que criou terreno para o posterior enraizamento da perspectiva intercultural!), pois esta opera, de uma forma geral, a partir de uma concepção cada vez mais complexa de aluno, informada por uma visão que tende a acentuar e a definir o aluno a partir de factores “extrínsecos”, definidores de meios sociais de pertença, invocados quando considerados como constrangimentos negativos. Esta perspectiva, segundo a qual o meio está impresso nas crianças dificultando a impressão posterior da escola na conversão destas em alunos, prevalece mais do que a acentuação de factores que encerram os alunos como sujeitos na sua individualidade de crianças aprendentes

Mas não só do saber intelectual vive a escola do 1º CEB. O corpo do aluno, a sua actividade própria, a actividade física, passou, na década em análise, de “a descoberto”, a ser escrutinado e construído cientificamente, uma vez que, mercê das orientações da política educativa¹⁷, o espaço escolar foi investido dessa valia educativa e valência curricular. Assim sendo, o aluno do 1º CEB é também um ser aprendente do seu próprio corpo e este tem uma expressão própria quando fora da sala de aula. Oriundas das Faculdades de Desporto, mas não só, as investigações a que nos referimos (cf. Anexo 2), não podem ser desligadas de um esforço/resposta académica e profissional aos ditames da política educativa na área, por exemplo: “Crenças de professores do 1º ciclo do ensino básico face à educação física” (2001, UP/FCDEF, Ciências do Desporto); “A educação física no 1º ciclo do ensino básico e o programa PRODEFDE: representações dos professores (2002, UP/FCDEF, Ciências do Desporto).

¹⁷ Refira-se a aprovação do regime jurídico da Educação Física e do desporto escolar (Decreto Lei 95/91), a reforma da gestão do parque desportivo escolar (Decreto Lei 334/91), a aprovação da reorganização curricular para o ensino básico (Decreto Lei 6/2001, 18 de Janeiro).

Ensinar e aprender requer, na nova agenda educativa, o recurso às chamadas TIC (tecnologias de informação e de comunicação). Como dispositivos técnico pedagógicos, a introdução, o uso, a apropriação das TIC por professores e por alunos no âmbito da sala de aula aparecem com alguma recorrência na investigação, bem como a consideração da formação e/ou da sua necessidade no caso dos professores. Por arrastamento, a criança aluno, tem oportunidade na escola (caso não seja já uma “criança tecnológica” em casa) de se familiarizar com suportes de comunicação tecnológicos quer para usos curriculares quer sociais: “Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no 1º ciclo do ensino básico” (1999, UL/FC); “O computador na sala de aula como o utilizam os professores do 1º ciclo do ensino básico: concepções de quatro professores” (1999, UCP/FCH).

O trabalho das crianças como alunos na escola pode ser ainda apreendido quer a partir da captação das suas representações, quer das dos professores: “Cidadania e currículo: fazeres e dizeres de crianças do 1º ciclo do ensino básico” (2003, UP/FPCE); “Representações e práticas de autonomia e cooperação na sala de aula: um estudo de professores e alunos do 1º ciclo” (1999, UCP/FCH). Também aqui a investigação acciona a premissa, segundo a qual, na raiz da acção (e para compreender a acção) está um pensamento, uma antecipação/justificação simbólica da acção, que se capta conceptualmente como concepção, representação, pensamento. Se o professor e a instrumentalidade do processo de ensino-aprendizagem têm uma centralidade maior nos títulos enquanto profissional do ensino, também o professor enquanto pessoa, nas dimensões moral (valores/ética) e psicológica (motivação/burnout), é interrogado como interferente na acção educativa escolar: “O burnout dos professores

do 1º ciclo: sua influência no grau de sucesso da relação educativa” (2004, UAlg/FCSH).

No que se refere à criança-aluno, a sua presença é minoritária, como é minoritária a importância que lhe é atribuída como actor social na escola. Esta constatação reitera-se quando observamos os títulos relativos à avaliação das aprendizagens (9). Também aqui se capta um pensamento em torno da medida, da recolha de informação, do juízo de valor e da tomada de decisão (Barreira e Pinto, 2005: 26), formulado conceptualmente como concepções e práticas, representações, crenças e instrumentos dos professores. Só os professores, ainda que observados do ponto de vista da coerência entre o que pensam e o que fazem (idem, 27) aos seus alunos em matéria de avaliação, são interrogados.

Se as demais subsubtemáticas que integram a subtemática currículum são inexpressivas na sua frequência, ganham, por isso mesmo, um significado que é denotativo da centralidade do professor e dos problemas por ele formulados na investigação sobre a escola. A escassez de problemas educativos formulados acerca de outras competências dos alunos que não as cognitivas, e de outros espaços/tempos inerentes à criança aluno – o recreio e o domicílio, designadamente através dos trabalhos de casa -, são reveladores de um olhar centrado não só na escola, mas no seu centro de gravidade educativo, a sala de aula.

5.1.2 Ensinar e aprender o ofício de aluno: problemas

Quadro 4 – Ensino/aprendizagem: problemas

| | Temática - Ensino/Aprendizagem | Frequência |
|--|-----------------------------------|------------|
| Subtemática Problemas | necessidades educativas especiais | 23 |
| | diversidade cultural | 16 |
| | dificuldades de aprendizagem | 10 |
| | meio social adverso | 5 |
| | heterogeneidade discente | 3 |
| | comportamento na sala de aula | 3 |
| | abandono escolar | 1 |
| | Total | 61 |

Referimos já como uma visão mais complexa de aluno está presente na investigação. Esta é inerente à heterogeneidade das crianças abrangidas pela escolaridade obrigatória, e, no caso das crianças com **necessidades educativas especiais** (NEE) tem até uma tradução política educativa específica, conceptualmente formulada como integração e inclusão.

A heterogeneidade das crianças, segundo a diversidade de condições bio-socio-culturais com que se apresentam perante a aprendizagem, adensa a complexidade educativa formal e informal do contexto escolar, seja na relação professor/aluno que tem por finalidade o ensino/aprendizagem, seja nas relações que se geram ao nível das crianças como grupo de pares. No que se refere às crianças com necessidades educativas especiais (com autismo; com síndrome de Down) que, por força da política educativa integram o contexto escolar, a investigação produzida e identificada toma, por referência maioritária (16 títulos), o professor: "Estratégias e interacção em educação especial integrada- estudo das estratégias de ensino e das

interacções professor-aluno na educação especial integradas – 1º CEB " (1996, UTL/FMH).

É este que é escrutinado nas suas atitudes e interacções com a criança com NEE, nas suas representações, perfil, expectativas, percepções, necessidades de formação, práticas pedagógicas, pensamento didáctico, acrescentando-se ainda a relação com outros actores educativos (professores/equipas de apoios educativos) "transportados" para a cena escolar por via da integração/inclusão: "Apoyo educativo e escola inclusiva-as expectativas dos **docentes** do ensino regular e dos docentes dos apoios educativos, 1º ciclo, ensino básico " (2001, UTL/FMH).

Sendo reconhecida pelo sistema como aluna, a criança com NEE, por arrastamento, faz parte do chamado grupo de pares, isto é, daqueles que, colegas de ofício, experimentam a mesma condição geracional entre si como companheiros e camaradas. Se a inclusão/integração da criança com NEE não a converte automaticamente num aluno aprendente, sendo de considerar os "percursos" e os "percalços" da inclusão e os seus ganhos do ponto de vista do desenvolvimento, tampouco a converte interactivamente em colega. A investigação dos processos de reconhecimento mobilizados pelas crianças acerca da inclusão de pares com NEE está presente numa dissertação "A criança e o ser diferente: atitudes face à inclusão de pares com Trissomia 21 no 1º ciclo de ensino" (2003, UTL/FMH, Educação Especial).

As **dificuldades de aprendizagem** constituem outro dos problemas identificados e assim mesmo denominado pela investigação. A linguagem e a leitura constituem as competências observadas, bem como, em menor expressão, a matemática.

Se os problemas da aprendizagem nos remetem para uma abordagem que toma o desenvolvimento da criança por referência, os problemas de aprendizagem resultantes da “mestiçagem” cultural da população escolar exigem um outro quadro explicativo. Este emerge sob a forma da **diversidade cultural** “transportada” para a sala de aula da escola por crianças (negras, ciganas) que provêm de culturas em dissonância com a escola e a escolaridade. Estas culturas de origem, reconhecidas na investigação enquanto disposições inculcadas nas crianças, nos seus pais e no meio, e a necessária “contra-ofensiva pedagógica”, a educação inter-multicultural, constitui um dos problemas mais amplamente investigados, por relação com o currículo (concepções), os professores (pedagogia, representações, atitudes, formação) e com as crianças (representações, competências cognitivas, sociais). “Permanências, adaptações e sincretismos culturais: vivência de dois grupos de alunos das escolas do 1º ciclo do ensino básico, Charneca, Lisboa” (1996, UAb/DCSP, Relações Interculturais); “Preconceito e discriminação: preferências da criança em relação à cor e etnia” (2001, UAb/DCSP, Relações Interculturais); “Cálculo mental das crianças ciganas: ideias silenciosas a serem ouvidas” (2005, UAb/DCE, Relações Interculturais). Provenientes de áreas de especialização que elegem a diversidade cultural e as relações interculturais como enquadramento, estas investigações filiam-se, em geral, nas Ciências da Educação (8) e nas Ciências Sociais e Políticas (4) (cf. Anexo 2).

Mais próxima de uma formulação do problema educativo como problema social encontram-se os conteúdos temáticos remanescentes: meio social adverso, comportamento desajustado (indisciplina), heterogeneidade discente, abandono escolar. “Ensino diferenciado na sala de aula e indisciplina” (1998, UTL/FMH, Educação Especial); “Abandono escolar no contexto de uma escolaridade básica

que se pretende universal, obrigatória e gratuita: seis histórias de abandono escolar no Concelho de Chaves” (2000, UPortuguese). O comprometimento da civilidade escolar e do sucesso por factores que ao meio social de pertença da criança podem ser atribuídos, constitui a perspectiva mobilizada. Com efeito, a consagração do direito das crianças à educação escolar e a sua compulsividade como responsabilidade adulta esbarram em algumas “infâncias” com a possibilidade real da sua concretização.

Se os processos geradores desigualdade social conduzem à formulação da teoria da exclusão social, inevitavelmente, na escola, sem muros que a protejam do problema social, fazem-se sentir as vidas das crianças provenientes de famílias onde se instalou a precariedade material e, por arrastamento, as das competências culturais e sociais que sustentam a prática da escolaridade bem sucedida. A institucionalização das crianças e o abandono escolar constituem expressões limite deste problema educativo, para o qual a escola, através da investigação de alguns docentes, se mobiliza, nomeadamente através do olhar sobre a diferenciação pedagógica. Em causa está não o princípio da igualdade de oportunidades mas a sua concretização.

5.1.3. Ensinar e aprender o ofício de aluno: a criança filho-aluno (escolar)

Tendo por referência o processo de ensino/aprendizagem, também através da categoria criança filho-aluno o olhar da investigação se centra sobre o sistema escolar. No entanto, a interrogação acerca da escola e da escolaridade faz-se, agora, pelo reconhecimento da porosidade da sala de aula e da escola ao meio familiar, pois este é diariamente accionado pelo vai-vem da criança filho, no âmbito do exercício do seu ofício de aluno. Como diz Perrenoud (1995), a criança

escolar pode com propriedade ser considerado metaforicamente um satélite, cuja órbita é decidida pela atração de dois astros - a família e a escola -, que agora se instituem como “parceiros educativos” e que a investigação procura reconhecer na sua interferência mútua e relativa, seja ela acionada deliberadamente ou seja ela vivida sob a forma difusa da “influencia”.

Tomando como guia a criança que é tomada na investigação directa ou indirectamente, simultaneamente como filho e aluno, observamos que a relação em análise se subdivide basicamente em duas temáticas, agrupando 13 títulos no total (quadro 5).

Quadro 5 – Ensino/aprendizagem – a criança filho-aluno

| Temática - Ensino/Aprendizagem | | Frequência |
|--------------------------------|---|------------|
| Subtemática | representações e práticas educativas familiares e sucesso escolar | 5 |
| | representações e práticas educativas familiares e insucesso escolar | 2 |
| Criança filho/aluno | relação escola-família e sucesso escolar | 6 |
| | Total | 13 |

Em representações e práticas educativas familiares e (in)sucesso escolar (7), o olhar dos investigadores está focalizado na criança filha/aluna e através dela, na família, se bem que a concretização da escolaridade das crianças com sucesso ou com insucesso seja a preocupação que comanda genericamente as investigações. Na segunda, relação escola-família e sucesso escolar (6), o olhar dos investigadores está focalizado nas relações intencionais que, sob iniciativa da escola, se tecem entre as duas instituições educativas para a promoção do sucesso escolar: “Concepções educativas parentais e aproveitamento escolar: um estudo no concelho de Coimbra” (1995, UC/FPCE).

Cada uma das investigações concorre para dar expressão a uma ideia matriz: a de que a criança-aluno é, em primeiro lugar um filho e que a família, como espaço natural, social e cultural de vida das crianças, precede e acompanha, enquanto influência educativa geradora de disposições mais ou menos adequadas, a frequência das instituições educativas que às crianças se dirigem, no que se refere, sobretudo, as condições de sucesso ou insucesso em que a criança realiza a escolaridade. Há assim, a propósito da qualidade da escolaridade das crianças, uma transferência do olhar da escola para as famílias, ainda que o olhar permaneça orientado a partir da escola, sendo aquela reconhecida uma substância educativa própria, positiva ou negativa, heterogénea (de natureza cultural, social-económica, étnica) e que a investigação procura desvendar nos elos visíveis e invisíveis, conscientes e inconscientes, que estabelece com a escola. É esta perspectiva teórica que comanda as investigações que tomam por objecto o “aproveitamento escolar”, a aprendizagem das “ciências” e, no limite, o insucesso e a “exclusão”, e que se procuram aferir, entre outros, as “concepções educativas parentais”, os “estilos educativos”, a “influencia familiar”, os “maus-tratos”.

Na segunda temática é mais claramente da escolaridade criança aluno-filho que se trata. O envolvimento parental em práticas educativas é também perspectivado para o sucesso escolar no quadro da optimização da comunicação entre as duas instâncias de socialização. Mais uma vez é a porosidade que se observa, neste caso desencadeada pela escola. É ela quem, através dos professores e para optimizar a aprendizagem escolar, “pede ajuda” aos pais para optimizar o processo de ensino aprendizagem: “Família, escola e educação: contributo para o estudo do envolvimento parental em práticas educativas numa perspectiva sistémico-comunicacional” (1995, FPCE/UC).

5.1.4 Relações sociais na escola

A conversão da criança em criança-aluno subjaz às problemáticas que se focalizam a escola como um espaço de adaptação e de integração sócio-escolar, no qual se tecem relações sociais includentes e excluidentes. Em causa estão, novamente, condições culturais concretas que tornam problemática a integração escolar, quer ao nível da escola enquanto instituição, quer ao nível dos pares.

Quadro 6 – Relações sociais na escola

| Temática - Relações sociais na escola | Frequência |
|---------------------------------------|------------|
| integração sócio-escolar | 15 |
| Subtemáticas | |
| relações entre crianças (recreio) | 4 |
| Total | 19 |

Nesta perspectiva, não só se se interrogam numa perspectiva crítica os modos a partir dos quais a instituição escolar acolhe e torna membro como aluno e como colega a criança negra e cigana, como se interroga a própria cultura a partir de alguns dos seus membros, nomeadamente as crianças.

A relação com a escola e com a escolaridade é o móbil central da pesquisa, formulada em termos culturais: confronto de culturas; adaptação e sincretismos culturais; adaptação escolar em contextos interétnicos; processos de inclusão; gestão escolar e multiculturalismo. Os processos de migração de populações africanas de países de língua oficial portuguesa para Portugal, sobretudo para a cidade de Lisboa e seus concelhos limítrofes, e a população de etnia cigana, são os grupos populacionais que são reconhecidos enquanto grupos culturais étnicos e minoritários: "Escola e tolerância: um estudo sobre um modelo de

intervenção para favorecer a adaptação escolar em contextos interétnicos" (1997, UAb/DCSP).

Uma vez que se trata da integração escolar das crianças, é através delas enquanto alunas que algumas pesquisas se definem, inquirindo atitudes, adaptação, confrontos. Noutras, o que está em causa é a possibilidade das crianças de etnias minoritárias fazerem parte efectiva do grupo de pares. Neste caso, são os preconceitos e a discriminação expressas pelas crianças que são observadas. Num único caso se observa a formulação do problema educativo a partir do cruzamento da etnia com o género: "Etnicidade, género e escolaridade: estudo preliminar em torno da socialização do género feminino numa comunidade cigana de um bairro periférico da cidade do Porto" (1999, UP/FPCE).

Se a igualdade das crianças perante a escola a coberto da categoria aluno/a foi já desconstruída, como temos observado, para o período em análise, com exceção da dissertação referida, não se vislumbra qualquer eco que problematize género e escolaridade, seja por referência aos rapazes ou às raparigas.

Em presença da subsubtemática relações entre crianças no recreio é do derrubar de um duplo preconceito que se trata, aquele que sob a categoria colectiva "grupo de pares" subentende a existência de relações iguais entre iguais (as crianças alunas), e o que supõe que as crianças alunas tendem a estabelecer entre si relações afectivas positivas. Estes preconceitos são tanto mais pregnantes em contexto escolar quanto mais se reserva para a relação professor/aluno e para a sala de aula, a assimetria cultural, a hierarquia geracional, a dominação estatutária.

Em contexto do recreio esta relação cessa dando lugar a "um mundo à parte", entre iguais. É certo que cada uma das investigações

identificadas toma por contexto o recreio e por objecto o bullying das crianças e, ao faze-lo, não só acentuam a visibilidade dos comportamentos antisociais das crianças, como podem lavrar na emergência de um preconceito de direcção oposta: "Estudo e prevenção do bullying no contexto escolar: os recreios e as práticas agressivas da criança" (1997, UMI/IEC).

Em todo o caso, chamam a atenção para uma dimensão praticamente oculta do trabalho do aluno: o que se constitui no esforço inerente à socialização com e num grupo de pares não escolhido, num contexto em que, regra geral, todas as ocorrências, todas as interacções são públicas e em que a possibilidade da existência de relações de dominação, o medo, a angústia, o sofrimento e a humilhação são possíveis.

5.2. Aprender a ser criança pré-aluna/ na produção académica em CE

As produções académicas que se reportam ao contexto institucional do Jardim de Infância, realizadas em Ciências da Educação, distribuem-se em 2 grande temáticas, internamente com um significado muito desigual (cf. Quadro 7):

**Quadro 7 – Criança pré-aluno/a no Jardim de Infância:
Temáticas/subtemáticas em CE**

| Temáticas | Subtemáticas | Frequência |
|--|-----------------------------|------------|
| Ensino/Aprendizagem | Curriculum | 43 |
| | Relações família/JI/família | 1 |
| Relações sociais no Jardim de Infância | Inclusão sócio-educativa | 4 |
| | Relações entre pares | 3 |
| | Relações crianças – adultos | 1 |
| Total | | 52 |

Tal como no caso da criança aluno no 1º CEB, também no Jardim de Infância é o processo de ensino/aprendizagem que se salienta como a temática mais significativa (44 refs), aí se destacando um conjunto de aspectos de natureza curricular e o seu prolongamento à relação entre o JI e as famílias. Uma segunda temática, menos expressiva, engloba as algumas das relações sociais que co-existem entre adultos e crianças e entre crianças no espaço-tempo do Jardim de Infância (8).

5.2.1. Ensinar e aprender a ser pré-aluno/a

Durante a década em análise importantes mudanças legislativas são implementadas no âmbito da Educação Pré-escolar: a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro) conjuntamente com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, Despacho nº 5220/97 de 10 de Julho) (Ministério da Educação, 1997). Estabelecendo como princípio geral que "a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário". Emanam, ainda, da Lei-Quadro, um conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças, tendo em conta a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE e a continuidade e a intencionalidade

educativas (ME, 1997)¹⁸. Tais princípios, tornam “mais visível a componente educativa da Educação Pré-Escolar em termos de organização sistemática e intencional do processo pedagógico, para permitir que na Educação Pré-Escolar as crianças aprendam a aprender (M.E., 1997)” (Arroz, Figueiredo e Sousa, 2009: 1).

O que as crianças aprendem a aprender no Jardim de Infância é então a pergunta a que se procura responder primeiramente. Para tal considerou-se o conjunto de subtemáticas que se referem directamente a conteúdos curriculares específicos e modos de transmissão pedagógica privilegiados nos processos de ensino-aprendizagem levados a cabo entre educadores e crianças e que, reportados às concepções e formação contínua destes profissionais, indirectamente os confirmam ou esclarecem, conforme se sintetiza no quadro 8.

¹⁸ Em conformidade foram identificadas 7 produções académicas acerca das orientações curriculares para a Educação Pré-escolar: 1995 - Educação pré-escolar, que realidade, que currículo? (UM, IEP CE, Análise e Organização do Ensino); 2001 - Do ofício de criança ao ofício de aluno: contributos para a reflexão da educação de infância (UP-FPCE, Educação da Criança); 2002 (4) - O currículo no Jardim de Infância: concepções e práticas de educadores de infância (UAveiro/DCE, Gestão Curricular); Os contextos organizacionais de educação pré-escolar e a sua influência na implementação das orientações curriculares: estudo de caso de um concelho (Universidade Católica, CE); Orientações curriculares para a educação pré-escolar: da idealidade à realidade (UÉvora/DPE, Educação); Ressignificando a infância em torno das orientações curriculares: das práticas instituídas à institucionalização das práticas (UP/FPCE, CE); 2003 - O educador de infância e as orientações curriculares: das perspectivas às práticas. Estudo de caso numa IPSS (Universidade Católica, CE)

Quadro 8 – Criança pré-aluno/a: Ensino-aprendizagem, o currículo e temas

| | Temática - Ensino/Aprendizagem | Frequência |
|--------------------|--|------------|
| | Domínios curriculares | 28 |
| | Gestão e animação do currículo | 9 |
| Subtemática | Sequencialidade educativa e curricular | 7 |
| Curriculum | Concepções das educadoras | 7 |
| | Formação das educadoras | 3 |
| | Perspectivas docentes e discentes | 1 |
| | Total | 55 |

(8), às Ciências (7), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (7), Matemática (3), Literatura para a Infância (2), Educação para a diversidade (2), Educação para os media (1).

Esta ordenação curricular expressa igualmente interesses e preocupações que se distinguem no tempo, ou seja, as áreas curriculares quantitativamente mais expressivas correspondem a pesquisas mais recentes, realizadas, sensivelmente, a partir de 2000, no âmbito de formações pós-graduadas com especializações em Metodologia do Ensino do Português, Didáctica das Ciências ou Metodologia do Ensino das Ciências, Tecnologia Educativa, Didáctica da Matemática, ao passo que as outras, mais “antigas”, tendem a radicar em áreas do conhecimento acerca do processo de ensino/aprendizagem com designações mais abrangentes como Ciências da Educação, Educação Intercultural, Educação Especial (cf. Anexos 3 e 4). Em qualquer dos casos, não é displicente uma maior procura de formação pós-graduada por parte de profissionais da educação da infância que se faz sentir a partir da viragem do século, nem o facto das

sus escolhas reflectirem preocupações emergentes dos seus contextos de trabalho e das novas agendas educativas e políticas¹⁹.

Estas ilações tendem a reforçar-se quando se procuram detectar os modos de transmissão daqueles saberes que, sob a forma de dispositivos técnico-pedagógicos (II) tendem a ser favorecidos pelos educadores no decurso da gestão e animação do currículo que desenvolvem. À cabeça, destaca-se então o uso das TIC (6) e as actividades experimentais (3) em Ciências - "Brincar com a ciência no JI: experiências concretas em ambiente virtual" (2002, UP/FC, Educação Multimédia); "A integração das novas tecnologias no pré-escolar: um estudo de caso" (2003, UAb, CE); "As Ciências Físicas e as actividades laboratoriais na educação pré-escolar: diagnóstico e avaliação do impacto de um programa de formação de educadores de infância" (2005, UM/IEP, Educação: Metodologia do Ensino das Ciências), ou os media (1) "O olhar através da câmara: a educação para e com o s media no contexto pré-escolar" (1999, UM/IEP, Educação: Tecnologia Educativa). Seguem-se referências ao uso de outros recursos da cultura material e simbólica para a infância como os contos de tradição oral ou os objectos manipuláveis existentes no Jardim de Infância, agora colocados ao serviço do ensino da Matemática - "A matemática na hora do conto: contributo de dois contos populares de expressão oral para o desenvolvimento de capacidades matemáticas explorados na prática educativa de uma educadora de infância" (2003, UL/FC, Educação); "Actividades matemáticas no Jardim de Infância: os materiais manipuláveis como mediadores da aprendizagem" (2005, UL/FC, Educação: Didáctica da Matemática) -, ou da Literatura para a Infância como estratégia pedagógica para a promoção da Educação para a

¹⁹ Relembrem-se, por exemplo, os resultados dos Estudos Internacionais sobre osniveis de literacia (PISA, 2000)

Diversidade "Encontros e desencontros em torno da Literatura para a infância: um olhar focado na educação e na diversidade" (2004, UP/FPCE, CE).

Ainda sobre os processos de transmissão pedagógica é possível inferir um quotidiano no Jardim de Infância em que o desenvolvimento curricular procura fundamentar a intencionalidade educativa no "diagnóstico de necessidades diferenciadas de educação para a organização da pedagogia de ajuda na educação da infância" (2000, UEV/DPE, Educação) e na "Construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem" (2004, UM/IEP, Estudos da criança), tendo em consideração que a gestão e animação daquele assenta em relações pedagógicas complexas em que intervêm "Comportamentos verbais e não verbais das educadoras em situação de jogo livre e de instrução" (1996, UTL/FCM) e estratégias de "Auto-regulação da aprendizagem" (2005, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade Ciências Humanas Centro Regional Braga).

O processo que, a partir da análise temática das produções académicas realizadas no contexto institucional do JI, se adivinha ser de mudança, rumo a uma crescente alunização das crianças dos 3-6 anos, frequentemente enquadrado e legitimado pelas recentes reformas curriculares, neste caso, as orientações curriculares para a educação pré-escolar, tende a ser reforçado sob a formulação de novas preocupações da pesquisa relativas à sequencialidade educativa e curricular entre ciclos, do JI para a escola do 1º CEB (7). Na abordagem desta "sequencialidade educativa necessária" (2003, UEV/DEP, Educação: Supervisão Pedagógica) sobrevém a importância que parece ser atribuída a uma Literacia preferencialmente formulada em termos de aquisições básicas de competências na língua materna,

leitura e escrita: "Dos sons às letras, das letras às palavras: consciência fonológica em Jardim de Infância e aprendizagem da leitura no 1º ciclo" (2000, UM/IEP, Educação: Formação Psicológica de Professores); "Continuidades na aprendizagem da escrita da educação pré-escolar para o 1º ciclo" (2004, UCatólica, CE); inferência esta que se justifica na confluência da detecção que o domínio curricular da Literacia apresenta no contexto das pesquisas realizadas no Jardim de Infância (8).

A ênfase que, sobretudo a partir do novo milénio, recai sobre os saberes e práticas conducentes à construção social da criança pré-escolar como aluno dotado de competências literáctas, científicas e tecnológicas é ainda reflectida em pesquisas que tomam como objecto as concepções dos educadores (7) e os processos da sua ressocialização e actualização por via da formação profissional contínua (3), como por exemplo, "As TIC no pré-escolar: estudo exploratório das representações dos educadores"; "As TIC no pré-escolar: interesses e necessidades de formação de educadores de infância" (ambas de 2003, UL/FPCE, CE: Tecnologia Educativa). Sabendo-se que as grelhas cognitivas de interpretação da realidade que escoram as concepções sócio-educativas exercem uma forte influência nos modos como os adultos-educadores entendem as crianças e as funções e dimensões da sua educação, pois interferem objectiva e subjetivamente nas suas tomadas de decisões, concretização de acções, valorização de saberes e interacções, importa assinalar a presença inicial e "subsumida" de outras dimensões inerentes à gestão e animação curricular levada a cabo pelos educadores, em que estiveram em causa as suas concepções acerca do brincar ou da criatividade: "Brincar: o que pensam os educadores de infância?" (1996, UTL/FMH, Desenvolvimento motor da criança); "Representações da

criatividade dos educadores de infância" (1997, UP/FPCE, CE: Educação da Criança). Estas duas dimensões da ação educativa, tornadas posteriormente ausentes, corroboram, de algum modo, o movimento de deslocação conceptual que ocorre durante a década em análise, de uma educação da infância e de uma concepção de criança cujo ofício era brincar (Chamboredon & Prévot, 1973) para uma educação pré-escolar da infância e uma concepção de criança cujo ofício educativo é propedêutico da escolarização - tornar-se aluno.

Neste processo de reconfiguração educativa da criança em contexto de Jardim de Infância, parecem subsistir tensões que entrecruzam funções instrumentais e expressivas da educação com concepções da criança lúdica, cujos processos de aprendizagem valorizam o brincar e a sua autonomia pessoal e social, e concepções da criança aluno pré-escolar, cujos processos de educativos se submetem agora a acções propedêuticas e propositadas de ensino-aprendizagem da Leitura e Escrita (Literacia), Ciências e Matemática, coadjuvadas pelo uso intensivo das TIC. No seu cerne vislumbram-se processos de instituição de um currículo de coleção – Educação para as Ciências, para a Literacia, para a Matemática, para os Media, para a Diversidade... -, em prejuízo de um currículo de integração (Bernstein, 1971, 1973, 1975cit in Domingos, 1986). Transparecem ainda, em algumas estratégias de ensino-aprendizagem, a instrumentalização de acções comunicativas e lúdicas junto das crianças, direcionadas para o desenvolvimento de determinadas capacidades cognitivas que, por isso mesmo, as esvaziam do seu sentido formativo intrínseco – esse é o caso, por exemplo, do uso de contos populares como estratégia lúdica geradora de motivação e disposições para a aprendizagem da Matemática, ou do recurso ao brincar para promover determinadas aprendizagens das Ciências.

As perspectivas das crianças acerca dos processos de ensino-aprendizagem apenas parecem ser convocadas em duas pesquisas acerca dos usos das TIC no Jardim de Infância, designadamente: “Integração da World Web Wide nas actividades do Jardim de Infância: análise do envolvimento das crianças de 5 anos” e “Software educativo multimédia no Jardim de Infância: actividades preferidas das crianças dos 3 aos 5 anos” (ambas de 2004, UM/IEP, Educação: Tecnologia Educativa).

Ora é sobre o brincar, uma das acções mais ausentes numa década de pesquisas acerca das crianças no Jardim de Infância, que as crianças são chamadas a pronunciarem-se, tal como os adultos-educadoras, como dá conta a pesquisa singular “Perspectivas de educadores e crianças sobre o jogo (brincadeira) no contexto do Jardim de Infância” (2000, UAv/DCE – Activação do Desenvolvimento Psicológico).

Por conseguinte, o que é possível ficar a saber sobre os processos de alunização das crianças que ocorrem no interior da sala do Jardim de Infância assenta sobretudo em pesquisas realizadas maioritariamente por profissionais da educação de infância, e reflecte, nas preocupações educativas inerentes e derivadas deste contexto, a sobrevalorização de tópicos conformes à nova ordem sócio-educativa definida pela agenda política para a educação básica.

5.2.2. Ensinar e aprender a ser pré-aluno/a: a criança filho-pré-aluno/a

A análise dos processos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento curricular no Jardim de Infância permitiu ainda detectar a presença de outros actores adultos, os pais, a partir das inter-relações que como pais de pré-alunos, estabelecem com os filhos

e as educadoras: “Projecto ‘Mais-Pais’: factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar. O nome dos números e o envolvimento dos pais” (1999, UC/FPCE, CE: Psicologia da Educação). A partilha conjunta pelos processos de aquisição de saberes (Matemática) que se deixa aqui adivinhar entre os adultos, profissionais e pais, e entre instituições, escolar e familiar(es), traduz assim uma espécie de co-responsabilização pelo (in)sucesso escolar das “suas” crianças, ao mesmo tempo que expressa uma concepção mais complexa quer da criança pré-escolar/filho(a), quer da criança filho(a)/pré-escolar. Como se subentende, no processo de ensino-aprendizagem a instituição escolar já não assume uma função paralela da acção educativa familiar, mas absolutamente complementar.

5.2.3. Aprender o ofício de pré-aluno: as relações sociais no Jardim de Infância

A metamorfose da criança cujo ofício era ser criança em criança cujo ofício passa a ser de pré-aluno é intrínseca à rede de relações sociais que envolve adultos e outras crianças e que se desenvolve dentro e fora da sala de actividades do Jardim de Infância ou mesmo entre esta instituição e as famílias e a comunidade local. As temáticas desenvolvidas por estas pesquisas retratam o Jardim de Infância como contexto heterogéneo, diverso e diferente, tanto ao nível inter e intrageracional, como ao nível bio-socio-cultural, nas sobressaindo três tipos de relações sociais: i) as relações sociais intergeracionais que reflectem preocupações adultas com a inclusão bio-sócio-cultural das crianças; ii) as relações intrageracionais que evidenciam o grupo de pares como realidade heterogénea e desigual;

iii) as relações intergeracionais, agora tomando as crianças como pivots de acções educativas junto dos adultos (cf. quadro 9).

No primeiro caso, as pesquisas detêm-se na presença da diferença bio-social das crianças, identificada e formulada apenas em termos de “crianças com deficiência” e de “crianças com necessidades educativas especiais” (ambas de 2005, UAlg/FCHS, CE) e na sua reflexão em termos de inclusão sócio-educativa. Uma vez mais, é sob o olhar adulto que esta temática é abordada em termos das suas concepções (1) e práticas educativas (3).

Quadro 9 - Aprender o ofício de pré-aluno: as relações sociais no Jardim de Infância

| Temática - Relações sociais no Jardim de Infância | Frequência |
|---|---|
| Subtemática Inclusão sócio-educativa | A diferença Crianças com deficiência Crianças NEE |
| Subtemática Relações entre pares | Relações de conflito Organização social do grupo Relações sociais de género |
| Subtemática Relações crianças – adultos | Crianças educam adultos |
| | Total 8 |

No segundo caso, as três pesquisas identificadas centram-se nas acções sociais entre crianças, interrogando os modos como entre si, elas se tornam membros de um grupo de pares. O olhar das pesquisas recaiu sobre as relações de confronto e poder - “A estrutura do conflito em crianças de idades pré-escolares: uma proposta de observação e análise” (2002, ULusófona, Educação) - e nas relações sociais de género, classe social, idades, experiência institucional e sociabilidades infantis que, ao evidenciar as culturas de pares, permitem captar os modos como as crianças lidam/aprendem a lidar com as

possibilidades e os obstáculos com que se deparam no dia-a-dia do Jardim de Infância, e compreender a construção social do grupo de pares como contexto internamente hierarquizado e desigual (2): “A gente aqui, o que gosta mais é de brincar com os outros meninos: as crianças como actores sociais e a (re) organização social do grupo de pares num JI” (2002, UP/FPCE, CE), “- Somos todas/os vaidosas/os!” - a construção das relações sociais de género entre crianças no quotidiano de um Jardim de Infância” (2004, FPCE/UP, CE: Infância, saberes e profissões). Nestes dois últimos casos, o que parece estar em causa é uma observação das crianças que as concebe como actores sociais e preocupada em compreender não apenas o que os papéis, funções e estatutos sociais “fazem” às crianças mas também os usos que elas próprias “fazem” deles.

A presença do conteúdo temático relações crianças-adultos representa, como já referimos, a “inversão” do paradigma tradicional de socialização entre adultos e crianças, uma vez que, conforme sugere o seu título “Crianças educam adultos...” (2001, UM/IEP, Educação: Educação de Adultos), as crianças parecem ser vistas como membros e participantes activos nas suas famílias e comunidade de inserção, e exercendo algum poder de influência nas decisões e mudança de acções adultas.

Todas estas pesquisas têm a virtude de contribuir para desvelar um conjunto de dimensões negligenciadas ou escondidas do ofício das crianças como crianças e como alunas pré-escolares. A desnaturalização da suposta paridade atribuída ao grupo de pares explicita a diversidade biosocial que co-existe no Jardim de Infância – crianças deficientes, crianças NEE, rapazes, raparigas, crianças ricas e pobres, mais velhas e mais novas, veteranas e novatas, amigas e “inimigas” – e aponta para a necessidade de reconceptualizar as

crianças, antes de mais, como seres sociais activos e competentes, e como seres que, à semelhança dos adultos, também contribuem para a mudança e reprodução da sociedade.

6. Comparências, ausências e prelúdios na (re)configuração das concepções da criança como aluno e como pré-aluno–considerações finais

De entre o leque de temáticas identificadas para os contextos escolares em todas as áreas científicas e, mais especificamente, na subárea específica das Ciências da Educação, aquelas que dão conta de dimensões relativas às construção social da criança aluno na década em análise, reportam-se a pesquisas que se referem sobretudo: i) aos quotidianos escolares na sala de aula e recreio de escolas do 1º CEB e Jardins de Infância; ii) às concepções de professores e educadores e dimensões da sua acção com as crianças; iii) à sua formação contínua; iv) às relações escola-família considerada a influência educativa familiar e a intervenção dos pais nos processos de aprendizagem das crianças. Em causa está, fundamentalmente, o trabalho escolar da criança como aluno, focalizando-se este especialmente na sala de aula.

Comparências

Nas produções académicas em análise é da escola pública que se trata. Quer-se com isto dizer que o contexto educativo acerca do qual o conhecimento é produzido é a escola pública no sentido jurídico-político e no sentido em que é o subsistema do sistema social onde a meritocracia e a igualdade de oportunidades se jogam mais amplamente para todos os cidadãos, desde logo por imperativo da própria integração social, desiderato este que começa, sobretudo, a ser

cumprido com o 1º ciclo de escolaridade. Este facto, a que acresce o dos/as investigadores/as serem maioritariamente docentes e funcionários públicos, não pode deixar de ser considerado no perfil educativo traçado pelas temáticas encontradas e nas concepções de crianças associadas²⁰.

Assim sendo, a escola, como quadro de vida universal das crianças revela, na investigação analisada, a heterogeneidade das crianças que a frequentam. Estas crianças reflectidas a partir da diversidade cultural, da diferença bissocial (crianças brancas portuguesas; crianças de origem cigana, crianças africanas, crianças cabo-verdianas) justificam a formulação de problemas educativos em torno de uma visão problemática do aprender. A estas, acrescentam-se outras realidades infantis, igualmente problemáticas, como sejam as crianças institucionalizadas, crianças negligenciadas, crianças com sida, crianças autistas, crianças pobres, crianças rurais e urbanas, sobredotadas. Prevalece, no entanto, uma atenção privilegiada e vigilante sobre as crianças das minorias étnicas.

Paradoxalmente, esta heterogeneidade de mundos de pertença das crianças desalinhados com a escola coexiste com uma concepção de criança aluna escolar e pré-escolar curricularmente muito mais densa. Referimos já que à trilogia ler, escrever e contar se acrescentaram e ou reconfiguraram áreas do saber que tornam o desenho curricular do 1º ciclo mais complexo, convergindo, por antecipação, a desenhar curricularmente a educação de infância bem como o seu mandato educativo. Neste sentido, e para ambos os casos,

²⁰ Pode ainda dizer-se que para o arco temporal em uso só existe uma produção académica que toma por objecto os profissionais auxiliares da acção educativa: “Representações das Auxiliares de Acção Educativa das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e Jardins de Infância acerca das suas funções” (UTL/FMH, CE-Supervisão Pedagógica).

pode dizer-se que subsiste uma reconfiguração da concepção de aluno tradicional que além dos saberes e fazeres básicos, ler, escrever e contar, deverá agora desenvolver e mostrar-se na mobilização de outras qualidades e desempenho de competências de natureza científica, tecnológica e de comunicação translingüística, de acordo com aquilo que é definido como sendo as exigências de eficácia e eficiência do novo milénio. Tal novidade deixa de sobreaviso em relação à necessidade de se compreender estes fenómenos naquilo que, porventura, poderão ser efeitos das agendas políticas nacional, europeia e internacional no campo científico nacional - referimo-nos, por exemplo, à importância social, política e cívica que, na década em análise, ganharam, as problemáticas da Ecologia e do Ambiente, o mesmo acontecendo com os estudos que sob a égide da OCDE se vêm desenvolvendo desde 2000 sobre os níveis de literacia de leitura, matemática e literacia científica (PISA, 2003), ou com a introdução e uso das TIC na educação, ou colocando novos desafios à reorganização da escola e do currículo. Subjacente a este processo de reconfiguração da criança aluno, também é possível observar, ao longo da década, um outro tipo de relação e atitude pedagógica em que se assinala: i) o combate à anomia que se manifesta sob a forma de indisciplina ou, nos casos de crianças “problema” ou diferentes, ie, crianças com NEE e crianças com origem em grupos étnicos minoritários, com estratégias de individualização do ensino vs diferenciação pedagógica; ii) a compatibilização das concepções da criança aluno com as de aluno criança, em que a transmissão de saberes académicos faz uso de recursos lúdicos ou culturais como é o caso das TIC, tomadas como recurso e estratégia curricular para tudo ensinar; iii) mais recentemente, a importância dos contextos de educação não formal como favorecedores da aprendizagem (entre 2004-2005).

Finalmente, nesta reconfiguração da criança como aluno salienta-se ainda a extensão da escola para fora dos seus muros, visíveis no trabalho que as crianças prosseguem nos ATL's (3 refs) e através da realização dos deveres de casa (1 ref).

Ausências

Na eleição dos contextos escolares como locus de observação das crianças como alunas, a discrepância entre o elevado número de pesquisas que se detêm sobre o contexto escolar e o seu oposto no que se refere ao contexto do Jardim de Infância é de destacar. Se não parece haver quaisquer dúvidas de que a configuração da criança aluno é indissociável dos processos da sua institucionalização escolar maciça, o mesmo não acontece em relação às crianças das idades que antecedem a entrada na escola do 1º ciclo, cuja crescente institucionalização não tem sido tomada em consideração ou, tem sido percepcionada como pouco relevante. Esta constatação torna-se ainda mais pertinente se tomarmos em consideração o facto de, para o período em análise, em todas as áreas científicas, somente 10 produções académicas tomarem por contexto educativo a Creche, sendo que destas, metade ocorreram na sub-área científica das Ciências da Educação²¹. Consequentemente, detecta-se, no recorte institucional assim produzido, a quase ausência de produções académicas que atentem às idades mais novas como idades educativas.

²¹ São elas “A experiência da creche: um contributo para uma abordagem ecológica da “adaptação” da criança” (1995, UA/DCE, Psicologia do Desenvolvimento); “Formação inicial das educadoras e desempenho profissional na creche: estudo de caso” (1997, UAlg/FCHS, Supervisão); “Creche: que qualidade como contexto inclusivo?” (2003, UTL/FMH, Educação Especial); “Concepções da família face à creche” (2005, UAlg, CE, Educação de Infância); “Educação e cuidados em creche; conceptualizações de um grupo de educadores” (2005, UAv/DCE, CE)

A mesma discrepância acontece quando consideramos os enquadramentos sócio-jurídicos das instituições escolares, ou seja, as escolas e Jardins de Infância privados “escapam” à investigação, o que reitera a “comparência” inequívoca, já assinalada, da escola pública como ponto de entrada privilegiado para “chegar” às crianças, parecendo esta acolher e aceitar sem grandes obstáculos a entrada dos/as investigadores/as para ali realizarem as suas pesquisas - este é também um dado que corrobora ilações anteriores acerca da importância da maioria dos/as investigadores/as serem profissionais da educação e estarem, por dever de ofício, “acessíveis” e familiarizados com este contexto.

Tão pouco se interroga a educação escolar a partir da perspectiva do género. As pouquíssimas produções recenseadas no 1º ciclo e no Jardim de Infância denotam a naturalização da igualdade de género perante as instituições escolares invisibilizando a possibilidade de observar, para rapazes e para raparigas, a diferenciação/igualização das trajectórias escolares de género que se constroem/anticipam/desejam nestes contextos, seja pela escola, seja pelas crianças-alunos/as e pré-alunos/as, seja pelos seus pais e profissionais.

É ainda de salientar que apesar de estarmos em presença de uma visão problemática do exercício de ensinar e do trabalho de aprender, esta tanto mostra como esconde a diversidade dos alunos em presença. Vinculado ao problema social/educativo o olhar selectivo que daqui decorre induz uma visão em que não só a parte se some no todo e em que a singularidade de percursos, de trajectórias dissonantes está ausente, como também em que se toma a parte pelo todo, isto é em que uma visão dos factores do insucesso prevalece sobre a pesquisa dos factores do sucesso. Por esta razão, grupos sociais há cuja relação

bem sucedida com a escola tende a passar despercebida pela investigação produzida, bem como passam despercebidos todos aqueles que fazendo parte da regularidade sociológica do insucesso, a ele escapam por factores que cumpre à pesquisa salientar. (Lahire, 1995). Coloca-se a questão de saber em que medida a produção de um olhar sobre a escola pública em torno da sua acentuação como espaço social problemático, apesar da questão da diversidade e da “palavra-mágica” “educação intercultural”, serem tão presentes, o mesmo acontecendo com as de integração e, depois, inclusão, não tende a convertê-lo nas representações sociais num reduto da própria exclusão mais do que num espaço de emancipação.

Num contexto em que está ainda em causa o trabalho das crianças, registam-se apenas duas produções académicas em que essa situação é alvo de pesquisas e apenas uma em que é referido o abandono escolar. Deve, contudo, dizer-se que os limites de idade definidos no projecto contribuem para desenhar o recorte dos problemas encontrados. Trata-se de uma fronteira etária onde com mais intensidade se concentram os atributos das crianças e da infância (imaturidade, vulnerabilidade, dependência), e onde, com mais intensidade, se interroga a responsabilidade/influência adulta, exactamente na mesma medida em que a agência das crianças é negligenciada. Entre outros, este é um dos factores que explica que haja quer um predomínio da criança filho/aluno (para o bem e para o mal), quer que outros problemas de investigação sejam parcialmente formulados (qualidades socio-morais da criança-aluno (1 ref.)), ou sejam até inexistentes. É assim denotativo deste facto que, com excepção de duas produções acerca da escola como espaço de cidadania das crianças e, por arrastamento de participação das crianças,

não se vislumbre a formulação de problemas de investigação em torno da concepção da criança aluna cidadã.

Finalmente, outra consideração a retirar é que as crianças são mais ditas do que dizem, sendo que só a partir de 2000 se começam a fazer ouvir as suas "vozes", de um modo mais perceptível, ainda que, quase exclusivamente, por relação com a sua escolaridade e o seu desempenho como alunas.

Prelúdios

Em todo o caso, surpreende-se uma mudança paradigmática em curso, pois emergem pesquisas que tomam como núcleo temático as concepções de crianças e adultos e também os mundos sociais das crianças, reconsiderando as crianças alunas a partir de si próprias, como actores sociais, evidenciando as suas concepções e as relações que protagonizam com os pares e os adultos nos contextos institucionais escolares, ou a partir deles. Deste ângulo, também a escola enquanto contexto significativo de espaço-tempo se passa a desdobrar, assinalando-se a emergência de estudos que elegem o recreio e o tempo do intervalo escolar como locus de observação das relações entre pares na escola, chamando a atenção para a ocorrência de processos invisíveis e informais que, igualmente relevantes, também intervêm na construção do aluno e do ofício de aluno.

As chamadas de atenção que, a partir da Sociologia da Infância, nos permitiram assinalar as concepções da criança aluno que comparecem, estão ausentes ou se anunciam como pré-lúdios na produção académica portuguesa recente, levam-nos assim a sublinhar três aspectos que consideramos importantes aprofundar. O primeiro, prende-se com a valia que tem o estudo da infância a partir das

interpretações e das acções das crianças, entendendo-as como possibilidades não apenas de as conhecermos mais e melhor, mas também como contributos efectivos para repensarmos os processos educativos e as relações geracionais que aqui se jogam, em particular as competências das crianças para participarem e se co-responsabilizarem na/pela co-gestão dos quotidiano escolares. O segundo apela à necessidade de uma compreensão mais complexa acerca do que "se passa" e "acontece" na escola, i.e., de se desenvolver uma atenção capaz de prescindir da densidade social e intercultural em que são construídas as relações de classe, género, idade e etnia, e a relevância que aí têm as experiências do corpo, das emoções e dos afectos, mutuamente interferentes nas interacções entre crianças e entre estas e os adultos, de modo a desconstruir as noções de infância, criança e aluno como intrinsecamente homogéneas. O terceiro reitera a importância de estudar a dinâmica das interacções intra e intergeracionais, no sentido de se compreender o carácter socialmente construído dos processos educativos e das figuras discentes e docentes e reflectir criticamente a tradução que neles assumem os velhos e novos quadros de referência culturais da sociedade local e global.

Referências Bibliográficas:

- Ariès, Ph. (s/d), *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*, Lisboa: Relógio D' Água.
- Arroz, A. M., Figueiredo, M. P. & Sousa, D. (2009), "Aprender é estar quietinho e a fazer coisas a sério" – perspectivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem, in *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 48/4 – 10 de febrero de 2009, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) ISSN: 1681-5653, www.rieoi.org/deloslectores/2649Pacheco.pdf (último acesso em Dezembro 2009)
- Bachelard, G. (1971), *Epistemologia*. Lisboa: Ed.70.
- Barreira, C. & Pinto, J. (2005) A Investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). Investigar em Educação, *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* nº4, pp: 23-101
- Barroso, J. (1995), *Os Liceus - Organização Pedagógica e Administração 1836-1960*, Lisboa: Ed. Gulbenkian.
- Bouchayer, F. (1984), Médicins et Puéricultrices: de protection maternelle et infantile. La recherche d'une identité et d'une légitimité professionnelles, *Revue Française de Sociologie*, XXV, 1984, 67-90
- Bourdieu, P. e Champagne, P. (1999), Os excluídos do interior, in *A Miséria do Mundo*, Petrópolis, Ed. Vozes, pp 481-486
- Bourdieu, P. (1978), *A Reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Veja.
- Candeias, A. (2001) «Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português», in S. Stoer, L. Cortezão e J. A. Correia (orgs.), *A Transnacionalização da Educação — da Crise da Educação à Educação da Crise*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 23-89.
- Chamboredon, J.-C. & Prèvot, J. (1973), O ofício da criança, in Stoer, S. E Grácio, S., (org.) (1982), *Sociologia da educação - I*, Lisboa: Livros Horizonte, pp: 51-7.
- Champy, Ph. & Étévé, Ch. (2005) "Curriculum" in *Dictionnaire Encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris: RETZ.
- Coll, A. C. & Muller, F. (2006), Infâncias, tempos e espaços – um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento, in *Curriculo sem Fronteiras*, nº 11, vol. 6, Jan/Jun, pp. 15-24.
- Cooter, R. (1992) (ed.), *In the name of the child, health and welfare 1880-1940*, London, Routledge.
- Corsaro, W. (1997), *The Sociology of childhood*, London: Pine Forge.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- Domingos, A. et al. (1986), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Durkheim, E. (1994 [1938]), *Sociedade, Educação e Moral*, Lisboa: Rés Ed.
- Edwards, R. (Ed.) (2002), *Children, home and school, regulation, autonomy or connection?*, London, Falmer Press.
- Ferreira, M. (2000), *Salvar os corpos, forjar a razão, contributos para uma análise crítica da infância em Portugal, 1880-1940*, Lisboa: IIE.
- Ferreira, M. (2004), "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!", relações sociais entre crianças no Jardim de Infância, Porto, Edições Afrontamento.
- Filho, L. (1998), *Cultura e prática escolares: escrita, aluno e corporeidade*, in *Cadernos de Pesquisa* 103, Março, pp: 136-149.
- Foucault, M. (1973), *Vigiar e punir*, Petrópolis, Ed.Vozes.
- Giddens, A. (1984), *A Constituição da sociedade*, S. Paulo: Martins Fontes.

- Goody, J. (1986). *A lógica da escrita e a organização da sociedade*, Lisboa, Ed. 70.
- Goffman, E. (1961). *Manicórios, prisões e conventos*, S. Paulo: Ed. Perspectiva (1974).
- Hendrick, H. (1990) *Constructions and reconstructions of british childhood: an interpretative survey, 1800 to the present*, in James, A. & Prout, A. (org), *Constructing and reconstructing childhood, contemporary issues in the study of childhood*, London: The Falmer Press: 35-96.
- Hendrick, H. (1994), *Child welfare, England 1872-1989*, London, Routledge.
- Hendrick, H. (2000), *The child as a social actor in historical sources: problems of identification and interpretation*, in Christensen, P & James, A. (edts), *Research with children, perspectives and practices*, pp: 36-62.
- Jenks, C. (1982) (edt.), *The sociology of childhood, essential readings*, London, Gregg Revivals (1992).
- Lahire, B. (1995) *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard Le Seuil.
- Näsmann, E. (1994). *Individualization and institutionalization of childhood in today's europe*, in Qvortrup, J. et al. (Eds), *Childhood matters: social theory, practice and politics*, Aldershot: Avebury, pp: 165-188.
- Norvez, A. (1990). *De la naissance a l'école, santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine*, Éditions de INED, PUF.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto editora.
- Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève: comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription?* http://www.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996_15.html.
- PISA (2000), *Resultados do Estudo Internacional*, Ministério da Educação, GAVE (2001).
- Ramirez, F. & Boli, J., (1987), *The political construction of mass schooling: european origins and worldwide institutionalization*, *Sociology of Education*, 60, 1, 2, 2-17.
- Rocha, C. & Ferreira, M. (1994), *Alguns contributos para a compreensão da construção médico-social da infância em Portugal, 1820-1950*, in *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 2, 1994, Porto, Ed. Afrontamento, pp. 59-90.
- Rollet-Echalier, C. (1990), *La politique a l'égard de la petite enfance sous la IIIe République*, Éditions de L'INED, PUF.
- Sacristan, G. (2003), *O aluno como invenção*, Porto Alegre, Artmed (2005).
- Santos, I. (2004), *"- Quem habita os alunos?": bairro, escola e família na socialização de crianças de origem africana*, Lisboa, Educa.
- Sarmento, M. J. (2000), *Os ofícios da criança*, Actas do "Congresso Internacional – Os mundos sociais e culturais da infância", II volume, Braga, CESC e IEC da Universidade do Minho, pp: 125-145.
- Sarmento, M. J. (2005), *Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância*, in *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Modernidade, Incerteza e Risco*, pp: 39-48.
- Sarmento, M. J. (2006), *Sociologia da infância: Correntes e Confluências*. Instituto de Estudos da Criança. Mimeo. Universidade do Minho.
- Sarmento, M. J. (2007), "Visibilidade social e estudo da infância" In V. Vasconcellos e M. J. Sarmento (org.), *"(In)visibilidade da Infância"*. Rio de Janeiro. Vozes, pp: 25-49.
- Shorter, E. (1975). *A Formação da Família Moderna*. Lisboa. Terramar.

- Sirota, Régine (1993). *Le métier d'élève, note de synthèse*, Revue Française de Pédagogie, n° 104, Juillet-Aôut-Septembre, pp: 85-108.
- Sirota, R. (1994). *L'enfant dans la sociologie de l'éducation: un fantôme ressuscité?*, Revue de L'institut de Sociologie, Enfances et Sciences Sociales, 1-2, Université Libre de Bruxelles, 147-166.
- Turmel, A. (2009). *A historical sociology of childhood, developmental thinking, categorization and graphic visualization*, Cambridge, University Press.
- Weber, M. (1983). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, Lisboa, Presença.

Anexo I – Temáticas sobre as crianças e na/a escola em todas as áreas científicas gerais

Área Científica Geral das Ciências Sociais

| Sub-áreas | Temáticas |
|------------------|---|
| Ciências Sociais | <p>Actividade física contributo do intervalo escolar (2); bullying no recreio</p> <p>Aprendizagem escolar dificuldades (7): abandono escolar; adaptação; auto-estima e dificuldades de aprendizagem; dificuldade linguística; dificuldades de aprendizagem: variáveis do âmbito psicomotor, cognitivo, sócioemocional; Insucesso/sucesso educativo dos alunos institucionalizados; treino cognitivo e dificuldades de aprendizagem;</p> <p>factores facilitadores/dificuldade (14): actividade física e rendimento escolar; criatividade; discurso das crianças: factores da família e da escola; competências psicolinguísticas e motoras em crianças com e sem dificuldade de aprendizagem; expressão e comportamento dos alunos; factores de motivação em inglês; psicomotricidade e comportamento; rendimento escolar; desenvolvimento da linguagem e competências sociais; representação social da escola; discurso regulador; pensamento científico; resolução de problemas, raciocínio e comunicação; sobreddotação; bilinguismo precoce;</p> <p>factores interculturais (12) : criança cigana; crianças lusas e ciganas na escola; descriminação étnica por parte de encarregados de educação; exclusão escolar, factores familiares, sociais e étnicos; pobreza; inclusão de crianças de origem estrangeira; integração de grupos étnicos; multicultural; permanências, adaptação e sincretismos culturais; relação da etnia cigana com a escola</p> <p>aprendizagem das ciências (7): ciências e internet (2), envolvimento parental; concepções prévias (3); ferramentas autor na construção do conhecimento em ciências; leitura (9); a par; e o rendimento escolar; matemática (10); através da expressão plástica; através do uso do computador; papel das representações; uso da calculadora; actividades investigativas em matemática; cálculo mental; geometria;</p> <p>outros saberes disciplinares (6): educação física; música; língua e cultura portuguesa na escola primária espanhola; educação ambiental (3): estudo do meio; literacias ambientais</p> <p>meios (9): ambientes informáticos para alunos nee; história - uso do texto prosa e da banda desenhada; imaginário e pedagogia -histórias tradicionais; desenvolvimento da linguagem oral e escrita através das ciências; alfabetização visual; autonomia e cooperação na sala de aula; projecto de desenvolvimento local; pesquisa na WEB-estratégias;</p> |

trabalhos de casa;
outros saberes disciplinares (6): educação física; música; língua e cultura portuguesa na escola primária espanhola; educação ambiental (3): estudo do meio; literacias ambientais;

Representações e práticas dos professores

agrupamentos de escolas; atitudes relativamente à utilização da tecnologia educativa;
autismo; auto-avaliação de escolas com autonomia de gestão; avaliação das aprendizagens (2); composição escrita; conceito de energia; concepção de aluno; concepção de projectos curriculares de escola; concepções de ciência; concepções de profissionalismo docente; conhecimento matemático e geométrico; criança aluno; educação e valores; educação física (7); educação intercultural/ integração de alunos de minorias étnicas (2); ensinar e aprender com tecnologias; escola inclusiva-alunos com nee (8); ética docente; expressão e educação plástica; importância da formação inicial em matemática; integração curricular; opiniões sobre mono/pluri/docência ou coadjuvação; participação dos pais na escola (2); planificação; profissionalidade e ruralidade; uso de manuais escolares; utilização de ambientes virtuais em contexto educativo

Representações/Concepções da criança aluno

Acerca da escola; Bullying em contexto escolar; cidadania e currículo; concepções de aparelho respiratório; concepções de digestão/excreção; concepções da reprodução humana; educação em zonas de intervenção prioritária; estilos de vida e saúde; expressão e educação físico-motora e o seu estilo de vida; inclusão de pares com Trissomia 21; leitura e escrita em crianças ouvintes e crianças surdas; recreio escolar – expectativas; ser vivo; sobre a educação física.

Educação de infância

ação social das crianças; actividades matemáticas; aprendizagem científica; aprendizagem das ciências em ambiente virtual; auto-regulação; ciências da natureza em JI; compreensão e produção de histórias por crianças; consciência fonológica e posterior aprendizagem da leitura; currículo no JI; desenvolvimento de capacidades matemáticas através dos contos populares; dificuldades de aprendizagem; dimensão intercultural; gestão curricular e o desenvolvimento de competências (meta)linguísticas; implementação da proposta lúdico/pedagógico; implementação de orientações curriculares (4); integração das TIC; leitura e escrita em JI; literacia; literatura para a infância; necessidades diferenciadas e pedagogia de ajuda; organização do ambiente e desenvolvimento do processo; projecto educativo; representações sociais; sequencialidade educativa com 1º CEB (5); uso das TIC; uso de software educativo multimédia (2); utilização de video;

Ensino

avaliação das aprendizagens (2); ciências (9) e o teatro; área de projecto; TIC; ambientes de ensino não formal; ensino experimental (2); utilização de sensores no ensino; manuais escolares; comunicação verbal (3); comportamentos verbais e não verbais em situação de jogo livre e de conhecimentos geométricos; construção e desenvolvimento curricular (9); dinâmicas de inovação

curricular; currículo e práticas emancipatórias na escola; gestão curricular diferenciada; gestão curricular e interdisciplinaridade; autonomia curricular local; currículo contra-hegemônico na educação de surdos; organização e desenvolvimento da avaliação; cultura da imagem educativa; didáctica (3): da língua francesa; língua portuguesa; matemática; diferenciação pedagógica (3): ensino diferenciado e disciplina; pedagogia diferenciada; educação ambiental (6): desenvolvimento pessoal e social; centros de recursos; documentos hipermédia; poluição; resíduos; educação artística (2); educação científica inovadora; experimentação para aprender Física; educação física; educação intercultural (7); em manuais escolares; cinema de animação; multiculturalidade e (in)disciplina; o verbo-ícone em contexto intercultural; discriminação étnica; educação moral (2) através da expressão dramática; e democrática; educação pessoal e social; educação sexual e reprodução humana (2); educação local e dinâmicas socioeducativas (4); estudo do meio e educação para a diversidade; práticas educativas locais (2); integração escolar da pobreza e da exclusão (2); leitura (4) e escrita na surdez; leitura e expressão escrita; leitura-dificuldades de aprendizagem-dificuldades de aprendizagem da leitura; desenvolvimento da linguagem; língua portuguesa; literacia musical-orientação curricular; motivação docente e relação pedagógica; planificação, comunicação e avaliação em projecto CTS; utilização da perspectiva de ensino CTS; poesia para crianças; filosofia para crianças; língua estrangeira-precoce; Projecto Palops; utilização das tecnologias/audiovisuais (14): câmara de video no 1º CEB; utilização de Internet; uso de software educativo multimédia; utilização de computador (2); TIC uso (3); TIC nas novas propostas curriculares; comunidades virtuais de aprendizagem; língua inglesa-utilização de software educativo multimédia; matemática por correio electrónico e chat; software educativo multimédia; expressão plástica (computador); utilização de imagens;

Escola/JI inclusiva

atitudes dos professores; contributos dos centros de recursos e as TIC; criança pré escolar com nee; crianças com nee em JI (2); decisões pré e pós-interactivas de professores; práticas pedagógicas; formação de professores; percursos e percalços; sucesso escolar

Interacções sociais

papel da música; relações entre crianças

Ludicidade

criança portadora de Trissomia 21 com crianças normais; criança portadora de Trissomia 21; estatuto sociométrico e opções lúdicas;

jogos electrónicos e a internet no quotidiano das crianças; património lúdico infantil e combate ao Bullying;

Representações e práticas das educadoras de infância
brincar; concepções de natureza; criatividade; currículo em JI; inclusão; literatura para a infância; para a saúde; planeamento em educação de infância; uso das TIC

Representações/concepções da criança pré-escolar
cigana; relações sociais de género entre crianças; acção social das crianças em JI

Representações/práticas da criança
cor da pele; estereótipos de género em crianças de etnia cigana;

Representações/concepções
construção social de identidades de género; estereótipos de género nas profissões; paternidade; risco infantil e protecção;

Formação contínua de educador de Infância
avaliação em educação de infância; ciências; contextos sociologicamente instáveis e imprevisíveis; educação ambiental; educação científica (2); educação sexual; inovação educativa; olhares sobre; portfólios; realidades acerca ; tecnologia educativa (2);

Formação contínua de professores
ciências (3); ciências com orientação CTS/PC; ciências físicas; ciências; educação e diversidade cultural (4); educação especial e tecnologias; educação física; educação sexual; ensino integrado; escola inclusiva (3); escola rural (2); expressão e educação físico motor; expressões artísticas; inclusão e sucesso escolar; iniciação à língua materna; inovação/formação; língua portuguesa; reorganização curricular; sucesso escolar; tecnologias de informação e comunicação (5); tempos educativos não escolarizados; trabalho colaborativo (2) em matemática; transformações geométricas

Ciências Psicológicas **Adaptação escolar (6)**
ensino básico; do JI à escola (3) relações de amizade; vinculação materna e comportamento social; frequência de JI

Aprendizagem escolar (49)
resolução de problemas de adição; centros de recursos e as TIC em educação inclusiva; aquisição da leitura (6); aquisição da língua escrita (2); competências psicolinguísticas e motoras; habilidades de locomoção e manipulação: leitura e escrita (2); leitura (dificuldades de aprendizagem escolar - 3); linguagem e dificuldades de aprendizagem escolar (2); problemas verbais de tipo aditivo; sensibilidade numérica; actividade física e rendimento escolar; apoios educativos; aprendizagem escolar da leitura em JI; competências académicas e sociais; competências ortográficas; deficiência e dificuldades de aprendizagem; educação especial; aprendizagem escolar; educação sexual em JI; estudo de perfis com e sem dificuldades; inclusão nee; inclusão nee/comportamento; inclusão escolar nee; influência do ensino pré-escolar; leitura e dislexia; linguagem

escrita em JI; noções numéricas; órfãos de guerra; ortografia; resolução de problemas; representação numérica; desempenho escolar; ortografia; matemática.

Práticas educativas/pedagógicas (17)
conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendente; educação física e paralisia cerebral; relação educadora-criança; conquista da autonomia (2); avaliação em educação pré-escolar; comportamento das educadoras; inteligência emocional; linguagem escrita; literacia emergente; papel do livre na inclusão da criança com nee; práticas inclusivas; avaliação; inclusão educativa/escolar (3); qualidade do espaço pedagógico; interacção social e educação física (autismo).

Estudos sobre professores/educadoras de infância (9)
avaliação; redução do preconceito inter-étnico (2); perspectivas sobre currículo; escola inclusiva (2); desenvolvimento pessoal e profissional; formação inicial (crianças com nee); matemática;

Aprendizagem musical (3)
aprendizagem musical; contorno entonacional ; aptidão musical

Representações sociais dos professores (12)
acerca dos alunos ideais/reais; área-escola; Integração alunos com nee (3); função da criança (educadores); avaliação dos alunos; composição escrita;

Representações sociais das Crianças (9)
aspirações profissionais; criança pobres; racismo (3); representações sociais (4); inteligências; escola rural

Sociologia **Integração escolar:**
Prática pedagógica (2); Educação especial (2); Práticas educativas; estratégias familiares; criança cigana no JI e na escola.

Representações e práticas sociais:
Representações parentais e infantis acerca da escolarização

Ciências Sociais **Integração escolar:**
nee (2); grupos heterogêneos na escola

Representações e práticas sociais:
Estereótipos profissionais de género; Representações parentais da escolarização

Estudos escolares:
Abordagem do ensino

Antropologia **Integração cultural:**
Integração multicultural; Identidades culturais juvenis africanas; Integração multicultural;

Estudos sobre socialização:
Actividade lúdica infantil (2); alimentação

| | |
|--|--|
| Estudos Culturais | História da Escolarização séc XX: Formatação da criança-aluno (Estado Novo) |
| Economia | A escola e a Socialização familiar para o trabalho infantil Conforto ambiental educativo: consumo energético (escolas) |
| | Formação de Professores: TIC |
| Ciências da Comunicação | Estudos sobre jogo e ludicidade Estudos sobre média: influência educativa da Televisão nas aprendizagens escolares |
| | Estudos sobre tecnologias de comunicação educativa: software educativo; jogos electrónicos e internet; vídeo na formação de professores; |
| | Estudos sobre tecnologias de informação: na formação de professores |
| Geografia | Educação ambiental e cidadania |
| Área Científica Geral das Ciências da Saúde | |
| Sub-áreas | Temáticas |
| Ciências Médicas | Saúde Pública/Saúde Escolar: para a inclusão escolar (nee); para a inclusão escolar (epilepsia); para a inclusão escolar (HIV (2); precocidade educativa; exame de saúde global; integrada para a inclusão escolar (2); hiperactividade infantil. |
| | Educação para a saúde (2) em saúde escolar (1); Expectativas dos adultos; Formação de Professores. |
| | Educação sexual: (3) |
| Área Científica Geral das Humanidades | |
| Sub-áreas | Temáticas |
| História | História da Escolarização: séc. XIX (Políticas), Ensino particular; séc. XX (Formatação da criança-aluno (Estado Novo), Ensino da História, Doutrinação política da infância (Estado Novo), Escola Rural, Mobiliário, Disciplina (Estado Novo); História da Arquitectura Escolar (séc. XIX-XX) |

| | |
|--|---|
| História da Educação Pré-Escolar: séc. XIX- XX, séc. XX (2) | |
| História da Educação Especial (1) | |
| Historia das ideias pedagógicas (séc. XX) (2) | |
| Literatura Análise literária dos manuais de língua portuguesa | |
| Ciências da Linguagem Análise literária: Literatura para a infância | |
| Área Científica Geral das Ciências Naturais | |
| Sub-áreas | Temáticas |
| Ciências do Ambiente | Ecologia Humana e infância: organização social do grupo de crianças; integração escolar e crianças com NEE |
| | Educação ambiental: prática pedagógica; análise curricular; formação de professores |
| Ciências Biológicas | Sociobiologia e Infância: relações intergrupais de crianças em idades pré-escolares (afinidades e dominância/subordinação) |
| Área Científica Geral das Ciências Tecnológicas | |
| Sub-áreas | Temáticas |
| Arquitectura | Conforto ambiental educativo para a infância: escolar (espaço e mobiliário (ergonomia escolar) |
| Engenharia | Conforto ambiental educativo para a infância: design e ergonomia escolar; reabilitação térmica de edifícios escolares; textéis escolares; |
| | Cultura material para a infância: Programas de computadores para a educação |
| Tecnologia Informação | Cultura material para a infância um portal WEB para as escolas |
| Área Científica Geral das Ciências Físicas | |
| Sub-áreas | Temáticas |
| Matemática | Formação continua de professores (do 1º ciclo do ensino básico no domínio das transformações geométricas) |

Anexo 2 – Criança-aluno em CE (Cordis)

| Temáticas | Ano | Instit | Área de especializaçã | Título |
|---|------|--------------|--|---|
| Ensino/aprendizagem: Curriculo | | | | |
| Representações Docentes e Discentes | 1998 | UL FPCE | CE | Uma incursão no pensamento e na prática de planificação de professores do 1º ciclo do ensino básico |
| | 1998 | UMI IEC | Estudos Criança: Currículo e Metodologia | Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação |
| | 1999 | UCP FCHS | Educação Intercultural | Representações e práticas de autonomia e cooperação na sala de aula: um estudo de professores e alunos do 1º ciclo |
| | 2000 | UL FPCE | CE | Contributo para o estudo do pensamento do professor na área dos valores e implicações para a sua formação |
| | 2002 | UBI FCSH | CE | Motivação dos professores do 1º ciclo e relação pedagógica |
| | 2003 | UP FPCE | CE: Ed e Currículo | Cidadania e currículo: fazeres e dizeres de crianças do 1º ciclo do ensino básico |
| | 2004 | UAig FCSH | Obse e Anál Rel Educati | O burnout dos professores do 1º ciclo: sua influência no grau de sucesso da relação educativa |
| | 2005 | UL FPCE | CE | Ética profissional docente: representações de professoras do 1º ciclo |
| | 2005 | U Açores | Administrac e Organiz Escolar | O aluno na escola: as conceções dos professores titulares de turma do 1º ciclo do ensino básico da ilha de S. Miguel |
| Dispositivos tecno/pedagógicos (TIC) | | | | |
| Ensinar e Aprender com as novas Tecnologias de Informação | 1996 | UMI IEP | Educação: Tecnologia Educativa | Formação de professores do ensino básico no âmbito da tecnologia educativa no Distrito de Braga: um contributo para uma nova concepção de escola |

| | | | | |
|--------------------|------|----------------------|--------------------------------------|---|
| e Comunica- ção | 1997 | UMI IEP | Educação Tecnologia Educativa | A influência da formação no domínio das tecnologias e informação e comunicação no desempenho de professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico do distrito de Viana do Castelo |
| | 1999 | UL FC | Educação: Planif Educ | Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no 1º ciclo do ensino básico |
| | 1999 | UCP FCHS | Avaliação Eduacional | O computador na sala de aula como o utilizam os professores do 1º ciclo do ensino básico: concepções de quatro professores |
| | 2001 | UMI IEC | Estudos da Criança | A formação de professores em tecnologias da informação e comunicação como promotora da mudança em educação |
| | 2002 | UMI IEP | Educação: Tecnologia Educativa | A utilização de ambientes virtuais em contexto educativo: a perspectiva dos professores do 1º ciclo do ensino básico |
| | 2002 | UMI IEP | Educação: Tecnologia Educativa | Projecto-video: um estudo de investigação-ação sobre a utilização educativa da câmara de video no 1º CEB. |
| | 2003 | UPID Henriq ue | Administração | Tecnologias de informação e de comunicação no 1º ciclo do ensino básico |
| | 2003 | UMI IEP | Educação: Tecnologia Educativa | A abordagem das TIC nas novas propostas curriculares de Portugal e Brasil: um estudo sobre a aplicação das novas tecnologias da informação e comunicação no primeiro ciclo do ensino básico |
| | 2003 | UL FPCE | CE | Factores que condicionam a integração das TIC nas escolas do 1º ciclo: um estudo exploratório; |
| | 2004 | UMI IEP | Educação Tecnologia Educativa | A utilização de sensores no 1º ciclo do ensino básico: aprendizagem de alunos e desenvolvimento profissional de professores |
| | 2004 | UMI IEP | Educação: Tecn Educa | Análise da integração de múltiplos formatos no software educativo multimédia |
| | 2004 | UMI IEP | Educação: Tecnologia Educativa | Ensinar e aprender com tecnologias: um estudo sobre atitudes, formação, condições de equipamento e utilização |

| | | | |
|------|----------------------|---|---|
| | | | nas escolas do 1º ciclo do ensino básico do Concelho de Cabeceiras de Basto |
| 2004 | UMI IEP | Educação: Tecnologia Educativa | A utilização das tecnologias/audiovisuais no 1º ciclo do Ensino Básico: da formação contínua às práticas |
| 2004 | UL FE | Gestão da Info nas Organiza | Análise à criação do conhecimento das tecnologias de informação e comunicação nos professores do 1º ciclo TIC |
| 2004 | UL FPCE | CE: Tecnol Educação | Formação e evolução de comunidades virtuais de aprendizagem no 1º ciclo: tendências e motivações |
| 2004 | U Algarve FCSH | Obs e Análise Rel Educatv | Validação de uma escala de atitudes de docentes do 1º ciclo do ensino básico, relativamente à utilização da tecnologia em ambiente educativo |
| 2005 | UL FPCE | CE: Teoria e Desenvolvim Curricular | Os professores e a utilização da Internet nas escolas do 1º Ciclo de lugar único: um estudo sobre as potencialidades da Internet em contexto educativo |

Ensino/Aprendizagem: Problemas

| | | | | |
|---------------------------|------|-------------|--|--|
| Diversida- de Cultural | 1996 | UTL FMH | Educação especial e Reabilitação | Crianças caboverdianas e portuguesas em contexto escolar: estudo do rendimento escolar, desenvolvimento da linguagem e competências sociais em alunos dos 1º e 4º anos, portugueses e caboverdianos, em função de variáveis intrínsecas e de factores sociais |
| | 1997 | UAb DCSP | Relações Interculturais | Iniciar a arquitectura da multi-interculturalidade: análise da realidade actual numa escola do 1º ciclo do ensino básico: estudo de caso |
| | 1997 | UAb DCSP | Relações Interculturais | A representação social da escola em crianças africanas e portuguesas do 1º CEB: seus reflexos no comportamento e aprendizagem escolares |

| | | | |
|------|-------------|---------------------------------------|---|
| 1998 | UCP | CE | Concepções e práticas interculturais no currículo do 1º ciclo do ensino básico |
| 1998 | UP FPCE | CE: Ed e Diversidde Cultural | Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula como realidade culturalmente heterogénea e contraditória |
| 1998 | UL FPCE | CE | Um estudo sobre a comunicação verbal em duas turmas multi-étnicas do 1º CEB |
| 1999 | UCP FCH | CE | A educação intercultural, uma exigência do séc. XXI: a influência que a homogeneidade ou heterogeneidade de turmas sob o ponto de vista étnico tem no aproveitamento escolar dos alunos pertencentes a minorias étnicas |
| 2000 | UCP | CE | Perspectivas de professores do 1º ciclo do ensino básico, sobre o processo de ensino-aprendizagem em classes etnicamente heterogéneas |
| 2000 | UP FPCE | CE: Educ e Diversidade Cultural | Explorando o conceito de dispositivo de diferenciação pedagógica: o filme Rosa e os seus amigos |
| 2000 | UL FPCE | CE: Adm Educac | A escolarização em zonas de intervenção prioritária: o ponto de vista das crianças |
| 2001 | UAb DCSP | Relações Interculturais | Diversidade étnica, atitudes dos professores e formação contínua: um estudo de caso |
| 2001 | UP FPCE | CE: Edu e Diversdd Cul | Da diversidade da formação à formação para a diversidade. Análise de casos de forma contínua |
| 2001 | UP FPCE | CE: Edu e Diversdd Cul | Olhar a diferença sem indiferença: sentidos da formação contínua de professores face à diversidade cultural: estudo de casos |
| 2002 | UAb DCSP | Relações Interculturais | Multiculturalidade e (in)disciplina na sala de aula: um estudo de caso |
| 2004 | Uav DDTE | Didáctica das Línguas | A escrita e o erro em crianças cabo-verdianas do 1º ciclo do ensino básico: Portugal/Cabo Verde |
| 2005 | UMI IEC | Educação de Infância | A (re)construção do ambiente educativo das escolas e a educação multi-cultural |

| | | | | |
|---|------|-------------|-------------------------------------|--|
| | 2005 | UAb DCE | Relações Interculturais | As representações de alunos sobre uma escola multicultural no 1º ciclo |
| Dificulda- des de Aprendiza- gem | 1998 | UTL FMH | Educação Especial | Dificuldades de aprendizagem e treino cognitivo: estudo comparativo dos efeitos do programa de reeducação do PASS e de um programa convencional, numa amostra de crianças com dificuldades de aprendizagem |
| | 1999 | UTL FMH | Educação Especial | Imaturidade linguística e dificuldades de aprendizagem em alunos do Ensino Básico: Estudo comparativo e correlativo |
| | 2000 | UMI IEP | Ed: Form Psico Profes | Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: o difícil consenso de critérios |
| | 2000 | UTL FMH | Educação Especial | Dificuldades de aprendizagem - estudo de perfis de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, em variáveis do âmbito psicomotor, cognitivo, sócio-emocional e do desempenho escolar |
| | 2003 | UP FCDEF | Ciências do Desporto | A auto-estima em alunos com dificuldades de aprendizagem |
| | 2003 | UMI IEP | Educação Tecnologia Educativa | A utilização de software educativo multimédia na superação de dificuldades de aprendizagem na leitura de palavras, no 1º ciclo básico |
| | 2005 | UTL FMH | Educação Especial | Competências da linguagem quantitativa em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem: estudo comparativo e correlativo |
| | 2005 | UTL FMH | Educação Especial | Uma abordagem cognitiva às dificuldades na leitura : avaliação e intervenção |
| | 2005 | UAç DE | Ensino da Matemática | Dificuldades de aprendizagem da matemática: discalculia, um estudo de caso |
| | 2005 | UTL FMH | Educação Especial | A prolexia na aprendizagem da leitura: estudo comparativo e correlativo de um Programa de Facilitação Léxica - Prolexia e de um Programa Convencional, numa amostra de crianças com fraca consciência fonológica |
| Meio Social | 1997 | UAAlg | Sist Europeus | Problemática da pobreza e a |

| | | | | |
|---|------|-------------|--|--|
| Adverso | | FCSH | de Ed Infan | sua influência no comportamento e desempenho escolar da criança |
| | 1999 | UAb DCSP | Relações Interculturais | Crianças negligenciadas: inserção pedagógica e cultural |
| | 2001 | UAb DCSP | Relações Interculturais | A escola face às culturas de pobreza e exclusão: o contributo da perspectiva intercultural |
| | 2004 | UAb DCE | Administraç e Gestão Educacional | O (in)sucesso educativo dos alunos institucionalizados : estudo de caso: Escola Básica I nº 1 de Lisboa |
| | 2004 | Ulusof | CE | O trabalho da criança é pouco, mas quem o perde é louco: contributos para um melhor conhecimento do trabalho infantil e as suas implicações na escolarização |
| Comporta- mento Desajusta- do (indisci- plina) | 1998 | UTL FMH | Educação Especial | Ensino diferenciado na sala de aula e indisciplina |
| | 2002 | UAb DCSP | Relações Interculturais | Multiculturalidade e (in)disciplina na sala de aula: um estudo de caso |
| | 2004 | UAb DCE | Administ e Gestão Educacional | Actividades de expressão e comportamento dos alunos do 1º Ciclo da EB1-134-Lisboa: estudo de caso sobre a representação dos actores educativos; |
| Necessida- des Educativas Especiais | 1996 | UC FPCE | Psicologia da Educação | A integração de alunos com necessidades educativas especiais e a formação de professores |
| | 1996 | UTL FMH | Educação Especial | Atitudes dos professores face à integração: sua relação com a adequação das escolas |
| | 1996 | UTL FMH | Educação Especial | Estratégias e interacção em educação especial integrada- estudo das estratégias de ensino e das interacções professor-aluno na educação especial integradas – 1º CEB |
| | 1997 | UMI IEP | Educação Psicologia da Educação | Atraso ou diferença desenvolvimental: a aprendizagem e o desenvolvimento em crianças com Trissomia 21 |
| | 1997 | UTL FMH | Educação Especial | Sucesso escolar e necessidades educativas especiais: representações dos docentes sobre a transição do 1º para o 2º ciclo |

| | | | |
|------|----------------------------|--|--|
| 1999 | UP FPCE | CE | Actores e os seus jogos na construção da escola inclusiva |
| 1999 | UTL FMH | Educação Especial | O perfil do professor de educação especial de alunos com autismo |
| 1999 | UPID Henrique Freire | Administração e Planejamento da Educação | Percursos e percalços da escolaridade obrigatória: a escolaridade das crianças com necessidades educativas especiais |
| 2000 | UMI IEC | Estudos da Criança | O movimento da escola inclusiva: atitude dos professores do 1º CEB |
| 2001 | UTL FMH | Educação Especial | Apelo educativo e escola inclusiva: as expectativas dos docentes do ensino regular e dos docentes dos apoios educativos, 1º ciclo, ensino básico |
| 2002 | UBI FCSH | CE | Relação entre a integração de crianças com necessidades educativas especiais e crescimento de auto-conceito: desenvolvimento e avaliação de um programa de intervenção |
| 2003 | UTL FMH | Educação Especial | As crianças e o seu diferente: atitudes face à inclusão de pares com Trissomia 21 no 1º ciclo de ensino básico |
| 2003 | UTL FMH | Educação Especial | Os centros de recursos e as TIC: contributos para a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais |
| 2003 | UTL FMH | Educação Especial | Atitude dos professores face à inclusão escolar das crianças com autismo |
| 2004 | UMI IEP | Educação Psicologia Especial | Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais |
| 2005 | UL FPCE | CE Tecnologia Educativa | As tecnologias no 1º ciclo em alunos com necessidades educativas especiais: identificação de necessidades de formação contínua dos professores |
| 2005 | UTL FMH | Educação Especial | Culturas inclusivas na escola: percepções dos docentes dos três ciclos do ensino básico: um estudo de caso |

| | | | | |
|---|------|------------------|--|--|
| Heterogeneidade Discente | 1999 | UCP | CE | As decisões pré e pós-interactivas de docentes do 1º CEB no contexto de uma escola inclusiva |
| | 2005 | UAv DDTE | Multimédia e Educação | Criação de ambientes de aprendizagem para utilizadores de SPC estudo de casos sobre o uso de ambientes de aprendizagem com crianças com necessidades educativas especiais |
| | 2005 | UMI IEC | Edu especial Dif Aprendg | Práticas inclusivas em escolas do 1º CEB |
| | 2005 | UL FPCE | CE: Ed Intercultural | Práticas pedagógicas e inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino básico: dois estudos |
| | 2005 | UTL FMH | Educação Especial | Sala de aula inclusiva : estudo multicaso do pensamento didáctico |
| | 2005 | UTL FMH | Educação Especial | Sementes de inclusão - um estudo de caso |
| Abandono escolar | 2000 | UPHD Henrique | Administrador Planejamento da Educação | Abandono escolar , no contexto de uma escolaridade básica que se pretende universal, obrigatória e gratuita: seis histórias de abandono escolar no concelho de Chaves |
| Trabalhos de casa | 2005 | UL FPCE | Teoria e Desenv Curri | Os trabalhos de casa na escola do 1º ciclo da Luz: estudo de caso |
| Relações Sociais na Escola | | | | |
| Relações entre crianças no recreio | 1997 | UMI IEC | Estudos da Crianças | Estudo e prevenção do bullying no contexto escolar: os recreios e as práticas agressivas da criança |

| | | | |
|---------------------------|-------------|--|---|
| 2000 | UTL FMH | Desenvolvimento da Criança Desenvolvimento do Motor | Espaço de jogo e desenvolvimento da criança: estudo da variação de recreios escolares e os comportamentos anti-sociais em crianças do 1º CEB |
| 2000 | UP FCDEF | Ciências do Desporto | As culturas da infância: a recuperação do património lúdico para a ocupação do tempo de recreio e o combate ao Bullying |
| 2005 | UP FCDEF | Desporto Recreação e Lazer | Descrição e comparação de práticas agressivas em modelos de recreio escolar entre crianças do 1º ciclo |
| Integração Escolar | 1995 | UNL FCSH | Confronto de culturas: a criança cigana na escola portuguesa |
| | 1996 | UAb DCSP | Educação Intercultural |
| | 1997 | UAb DCSP | Educação Intercultural |
| | 1997 | UAb DCSP | Educação Intercultural |
| | 1997 | UAb DCSP | Educação Intercultural |
| | 1999 | UCP FCH | CE: Formação Pessoal e Soc. |
| | 1999 | UAb DCSP | Educação Intercultural |
| | 1999 | UP FPCE | CE: Ed e Diversidade Cultural |
| | 2000 | UAb | Educação |
| | 2000 | UAb | Educação |

| | | | |
|------|-------------|--|---|
| 2000 | UTL FMH | Desenvolvimento da Criança Desenvolvimento do Motor | Espaço de jogo e desenvolvimento da criança: estudo da variação de recreios escolares e os comportamentos anti-sociais em crianças do 1º CEB |
| 2001 | UAb DCSP | Educação Intercultural | A criança sobredotada na família e na escola; Adaptação/integração escolar |
| 2001 | UAb DCSP | Ed Intercultura Psico social | Preconceito e discriminação: preferências das crianças em relação à cor e à etnia |
| 2002 | UAb DCSP | Educação Intercultural | Gestão Escolar e Multiculturalismo |
| 2004 | UAb DCSP | Educação Intercultural | Atitudes das crianças lusas e ciganas na escola |
| 2004 | UAb DCSP | Educação Intercultural | Processos de inclusão de crianças de origem estrangeira no Ensino Básico: o caso da Escola do 1º CEB de Caxinas |
| 2004 | UL FPCE | CE Educação de Adultos | Quem habita os alunos ? bairro, escola e família na socialização de crianças de origem africana; |

Criança-aluno /filho

| | | | | |
|--|------|-------------|----------------------------|--|
| Representações e práticas educativas familiares e sucesso escolar | 1995 | UC FPCE | Psicologia Pedagógica | Concepções educativas parentais e aproveitamento escolar: um estudo no concelho de Coimbra |
| | 1996 | UAb DCSP | Relações Interculturais | Estilos educativos dos imigrantes caboverdianos |
| | 1999 | UL FPCE | CE | Contributo para o estudo da influência familiar no aproveitamento escolar: o caso de minorias étnicas imigrantes em Portugal |
| | 2000 | UCP | Avaliação Educacional | Família, autoconceito e atitudes face à escola em alunos do 4º e 6º anos de escolaridade |
| | 2005 | Uav DDTE | Educação | A importância da educação em ciências no 1º CEB-um estudo com pais |
| Representações, práticas familiares e insucesso escolar | 2000 | UTL FMH | Desenvolvimento da Criança | Crianças vítimas de maus-tratos físicos no ambiente familiar e suas implicações no contexto escolar |
| | 2001 | UTL FMH | Educação especial | Um olhar sobre a escola: crianças em risco de exclusão por factores familiares, sociais e étnicos |

| | | | | |
|---|------|-------------|-----------------------------|--|
| Relação escola - família e sucesso escolar | 1995 | UC FPCE | Psicologia da Educação | Família, escola e educação: contributo para o estudo do envolvimento parental em práticas educativas numa perspectiva sistémico-comunicacional |
| | 1996 | UAv | CE | Alunos com necessidades educativas especiais (con)fundidos entre a escola e a família: problemas de colaboração e a intervenção nesses sistema comunicacional no 1º ciclo do ensino básico |
| | 1997 | UL FPCE | CE- Análise e Org do Ensino | A escola-família: uma interacção para o sucesso escolar |
| | 1999 | UCP FCHS | CE | A escola e a família: aprendizagem - mudança - avaliação: pedagogia de projecto no 1º ciclo |
| | 2001 | Uab DCSP | Relações Interculturais | A criança sobredotada na família e na escola |
| | 2003 | UL FC | Edu - Didáctic Mat | A relação escola-família no 1º ciclo do ensino básico: um projecto na área da matemática |

Anexo 3 – A Criança aluno pré-escolar em CE - Lista das produções académicas

| Ano | Fac | Área de especialização | Título e Palavras-chave |
|------|-------------|---------------------------------|---|
| 1995 | UL FC | Educação - Didáctica Ciências | A aprendizagem das ciências da natureza no jardim-de-infância: interacção dos processos de socialização primária e secundária Crianças em idade pré-escolar; aprendizagem científica; socialização primária; socialização secundária; regras de reconhecimento; regras de realização; orientação específica da codificação |
| | UM IEP | CE - Análise e Organizaç Ensino | Educação pré-escolar, que realidade, que currículo? Educação pré-escolar, Currículos, Portugal |
| | UP FPCE | CE – Educ Infância | A importância de um auto-conceito positivo na formação da identidade das crianças no jardim de infância |
| 1996 | UAb DCSP | Relações Interculturais | A dimensão intercultural na formação dos educadores de infância Educadores de infância; educação |

| | | | |
|-------------|-------------|------------------------------------|--|
| 1995 | UTL FMH | Desenvolv Cri Desenvolvi/ Motor | intercultural; exclusão; formação de professores; grupos minoritários; integração planos curriculares Brincar: o que pensam os educadores de infância aprendizagem; criatividade; desenvolvimento motor; educação pré-primária; infância; jogo; personalidade |
| | UTL FMH | Educação Especial | Comportamentos verbais e não verbais das educadoras em situação de jogo livre e de instrução jogo; linguagem; relação entre pares; relação escola-família; relações familiares; desenvolvimento da linguagem; professores educação especial; práticas pedagógicas |
| 1997 | UC/FP CE | CE - Psicologia da Educação | Educação na 1ª infância: onde, como e porque? Organização do ambiente e desenvolvimento do processo |
| | UP/FP CE | CE - Educação Criança | Representações de criatividade dos educadores de infância |
| 1998 | UAv | Ciências e Tecnologia Com | Comunicação ludicidade na formação do cidadão pré-escolar |
| 1999 | UAb DCSP | Relações Interculturais | A dimensão intercultural em contexto pré-escolar: contributo para uma melhor articulação do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico |
| | UC FPCE | CE - Psicologia da Educação | Projecto Mais-Pais: factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: o nome dos números e o envolvimento dos pais |
| | UM IEP | Educação - Tecnolg Edu | O olhar através da câmara: a educação para e com os media em contexto pré-escolar |
| 2000 | UAv DCE | Activião Desenvv Psico | Perspectivas de educadoras e de crianças sobre o jogo (brincadeira) no contexto do jardim de infância |
| | UEv DPE | Educação | A importância diagnóstico de necessidades diferenciadas educação para organização pedagogia de ajuda na educação de infância: estudo da correspondência entre necessidades educativas das crianças e estratégias de intervenção desencadeadas pelos educadores |
| | UM IEP | Educação - Formação Psicol Profess | Dos sons às letras, das letras às palavras: consciência fonológica em jardim de infância e aprendizagem da leitura no 1º ciclo |
| | UM IEP | Educação - Metod Ensino Português | Canonicidade e paisagem da ação e paisagem da consciência: a compreensão e produção de histórias por crianças pré-escolares |
| 2001 | UM IEP | Educação - Educ Adultos... | Crianças educam adultos... |
| | UP | CE – Educ Criança | Do ofício de criança ao ofício de aluno: |

| FPCE | | contributos para a reflexão da educação de infância |
|------|-----------|--|
| 2002 | UAB | CE - Administ e Gestão Edu Inclusividade: uma forma de olhar a diferença. Percepções dos educadores de infância face à inclusão |
| | UA DCE | Gestão Curricular Gestão curricular e desenvolvimento de competências metacognitivas em crianças de 4-5 anos |
| | UAvD CE | Gestão Curricular O currículo no Jardim de Infância: concepções e práticas de educadores de infância |
| | UCat | CE Os contextos organizacionais de educação pré-escolar e a sua influência na implementação das orientações curriculares: estudo de caso de um concelho |
| | UEvDP E | Educação Orientações curriculares para a educação pré-escolar: da idealidade à realidade |
| | UL FC | Educação - Didác Ciências Actividades em ciências no JI: estudo sobre o desenvolvimento profissional de educadores |
| | ULus | Educação A estrutura do conflito em crianças de idades pré-escolares: uma proposta para observação e análise |
| | UP FC | Educação Multimédia Brincar com a Ciência no JI: experiências concretas em ambiente virtual |
| | UP/FP CE | CE A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos – as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares num JI |
| | UP/FP CE | CE Ressignificando a infância em torno das orientações curriculares: das práticas instituídas à institucionalização das práticas |
| 2003 | UAB | CE A integração das novas tecnologias no pré-escolar – um estudo de caso |
| | UC FPCE | CE Literatura para a infância: concepções e vivências numa amostra de educadores |
| | UCatólica | CE O educador de infância e as orientações curricular: das perspectivas às práticas. Estudo de caso numa IPSS |
| | UCatólica | CE Continuidades na aprendizagem da escrita da educação pré-escolar para o 1º ciclo |
| | UC FPCE | CE - Psicologia da Educação Literatura para a infância: estudo sobre as concepções e vivências numa amostra de educadoras |
| | UEv/D PE | Educação - Supervisão Peda Da educação pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: estudo sobre uma sequencialidade educativa necessária |
| | UL FC | Educação A matemática na hora do conto: contributo de dois contos populares de expressão oral para o desenvolvimento de capacidades matemáticas explorados na prática educativa de uma educadora de infância |
| | UL | Educação – Didác As concepções de natureza de educadores |

| FC | | Ciências | de infância e a sua abordagem das ciências: estudo exploratório |
|------|---------------------------|--|---|
| UL | Educação – Didác Ciências | Prática pedagógica e aprendizagem científica: um estudo ao nível do JI | |
| UL | FPCE | CE - Tecnolog em Educação As TIC na educação pré-escolar: interesses e necessidades de formação de educadores de infância | |
| UL | FPCE | CE – Tecnolog em Educação As TIC no pré-escolar: estudo exploratório das representações dos educadores | |
| 2004 | UAb DCSP | Relações Interculturais Discursos sobre articulação entre educação pré-escolar e 1º Ciclo de escolaridade: um estudo de caso | |
| | UEv DPE | Educação Análise às necessidades de formação dos educadores de infância no âmbito da tecnologia educativa | |
| | UL FC | Educação - Didác Ciências Comunidades on-line e prática pedagógica dos educadores de infância: um estudo em torno da educação ambiental | |
| | UL FC | Educação - Didác Matemá Actividades matemáticas no Jardim de Infância: os materiais manipuláveis como mediadores na aprendizagem | |
| | UL FPCE | CE - Educação Intercultural A emergência da literacia na educação pré-escolar | |
| | UM IEP | Educação - Tecnol Educ Integração da World Wide Web nas actividades do Jardim de Infância: análise do envolvimento das crianças de 5 anos | |
| | UM IEP | Educação - Tecnol Educ Software educativo multimédia no jardim de infância: actividades preferidas pelas crianças dos 3 aos 5 anos | |
| | UM IEP | Estudos da criança A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem | |
| | UP FPCE | CE - Infº, saberes profiss "Somos todos vaidosos/as": construção das relações sociais de género entre crianças no quotidiano do Jardim de Infância | |
| | UP FPCE | CE - Ed e Diversidd Cult Porque pelas nossas veias corre a mesma seiva | |
| | UP FPCE | CE Encontros e desencontros em torno da literatura para a infância : um olhar focado na educação e na diversidade | |
| 2005 | UAlg | CE - Educação de Infância Emergência da leitura e da escrita: práticas educativas em jardim de infância | |
| | UAlg FCHS | Obs e Anál Rel Educat Articulação curricular e continuidade educativa - pré-escolar-1º ciclo do ensino básico: representações em torno da problemática | |
| | UAlg FCHS | CE Contributo para o estudo da inclusão em crianças com deficiência em jardim de infância | |
| | UAlg FCHS | CE Inclusão da criança com necessidades educativas especiais no jardim de infância | |
| | UAv DDT | Multimédia em Educação Um contributo multimédia para a estimulação da linguagem: um estudo de | |

| | | | |
|---|-----------------------------------|--|--|
| casos no pré-escolar em crianças com Trissomia 21 | | | |
| UCP FCS | Ciências Educação | Auto-regulação da aprendizagem: uma experiência na educação pré-escolar | |
| UEv DCE | Educação | As tecnologias da informação e da comunicação na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. Desafio, oportunidade ou imposição? | |
| UM IEP | Educação - Met Ensino Ciências | As ciências físicas e as actividades laboratoriais na educação pré-escolar : diagnóstico e avaliação do impacto de um programa de formação de educadores de infância | |
| UM IEP | Educação - Psicol Educ | Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de jardim-de-infância | |
| UTL FMH | Educação Especial | Estudo da relação entre algumas competências psicomotoras e a capacidade grafomotora em crianças de idade pré-escolar | |

Anexo 4 - A Criança aluno pré-escolar em CE – temáticas emergentes

| Temáticas | Ano | Instit Acad | Área de especializa- ção | Titulo |
|---------------------------------------|------|----------------|---|---|
| Ensino/aprendizagem: Curriculo | | | | |
| Ciências | 1995 | UL FC | Educação - Didáctica Ciências | A aprendizagem das ciências da natureza no jardim-de-infância: interacção dos processos de socialização primária e secundária |
| | 2002 | UL/FC | Educação - Didáctica das Ciências | Actividades em ciências no JI: estudo sobre o desenvolvimento profissional de educadores |
| | 2003 | UP/FC | Educação Multimédia | Brincar com a Ciência no JI: experiências concretas em ambiente virtual |
| | 2003 | UL FC | Educação - Didáctica Ciências | Prática pedagógica e aprendizagem científica: um estudo ao nível do JI |
| | 2004 | UL FC | Educação - Didáctica Ciências | As concepções de natureza de educadores de infância e a sua abordagem das ciências: estudo exploratório |
| | | UL | Educação - | Comunidades on-line e prática |

| | | |
|----------------------|---|--|
| FC | Didáctica das Ciências | pedagógica dos educadores de infância: um estudo em torno da educação ambiental |
| 2005 TIC | UM IEP UAB | Educação - Metodologia Ensino Ciências A integração das novas tecnologias no pré-escolar – um estudo de caso |
| 2003 | CE | As ciências físicas e as actividades laboratoriais na educação pré-escolar: diagnóstico e avaliação do impacto de um programa de formação de educadores de infância |
| CE - UL FPCE | CE - UL FPCE | As TIC na educação pré-escolar: interesses e necessidades de formação de educadores de infância |
| CE - UL FPCE | CE - Tecnolog Ed | As TIC no pré-escolar: estudo exploratório das representações dos educadores |
| 2004 | UM IEP | Integração da World Wide Web nas actividades do Jardim de Infância: análise do envolvimento das crianças de 5 anos |
| UM IEP | Educação - Tecnologia Educativa | Software educativo |
| UEv DPE | Educação - Tecnologia Educativa | multimédia no jardim de infância: actividades preferidas pelas crianças dos 3 aos 5 anos |
| UEv DCE | Educação | Análise às necessidades de formação dos educadores de infância no âmbito da tecnologia educativa |
| 2005 | UEv DCE | As tecnologias da informação e da comunicação na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. Desafio, oportunidade ou imposição? |
| Língua Portuguesa | 2000 UM IEP | Educação - Met Ensino Português Canonicidade e paisagem da ação e paisagem da consciência: a compreensão e produção de histórias por crianças pré-escolares |
| UM IEP | Educação - Formação Psico Profess | Dos sons às letras, das letras às palavras: consciência fonológica em jardim de infância e aprendizagem da leitura no 1º ciclo |
| 2003 U Católic | CE | Continuidades na aprendizagem da escrita da |

| | | | | |
|----------------------------|-------------|----------------------------|--|---|
| | | a | educação pré-escolar para o 1º ciclo | |
| 2004 | UL FPCE | CE - Educ Intercultural | A emergência da literacia na educação pré-escolar | |
| 2005 | UAlg | CE – Educaç Infância | Emergência da leitura e da escrita : práticas educativas em jardim de infância | |
| | UAv DDTE | Multimédia em Educação | Um contributo multimédia para a estimulação da linguagem : um estudo de casos no pré-escolar em crianças com Trissomia 21 | |
| | UM IEP | Educação - Psicol Educa | Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de jardim-de-infância | |
| | UTL FMH | Educação Especial | Estudo da relação entre algumas competências psicomotoras e a capacidade grafomotora em crianças de idade pré-escolar | |
| Matemática | 1999 | UC FPCE | CE - Psicologia da Educação | Projecto Mais-Pais: factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: o nome dos números e o envolvimento dos pais |
| | 2003 | UL FC | Educação | A matemática na hora do conto: contributo de dois contos populares de expressão oral para o desenvolvimento de capacidades matemáticas explorados na prática educativa de uma educadora de infância |
| | 2005 | UL FC | Educação - Didática da Matemática | Actividades matemáticas no Jardim de Infância: os materiais manipuláveis como mediadores na aprendizagem |
| Literatura para a infância | 2003 | UC FPCE | CE | Literatura para a infância : concepções e vivências numa amostra de educadores |
| | 2004 | UP FPCE | CE | Encontros e desencontros em torno da literatura para a infância : um olhar focado na educação e na diversidade |
| Educação p/ Diversidade | 1996 | UAb DCSP | Relações Interculturais | A dimensão intercultural na formação dos educadores de infância |
| | 2004 | UP FPCE | CE | Encontros e desencontros em torno da literatura para a |

| | | | |
|--|------|-------------------------------------|---|
| | | | infância: um olhar focado na educação e na diversidade |
| Educação p/ Media | 1999 | UM IEP | Educação - Tecnol Edu |
| | | | O olhar através da câmara: a educação para e com os media em contexto pré-escolar |
| Gestão e animação do Curriculum | 1995 | UP FPCE | CE – Ed Infância |
| | 1996 | UTL FMH | Desenvolv Cri Desenvv Motor |
| | | UTL FMH | Educação Especial |
| | | | Comportamentos verbais e não verbais das educadoras em situação de jogo livre e instrução |
| | 1997 | UP/FP CE | CE - Educação Cr |
| | | | Representações de criatividade dos educadores de infância |
| | 1998 | UAv DCA | Ciências e Tecnol Com |
| | 2000 | UAv DCE | Activação Dese Psicol |
| | | UEv DPE | Educação |
| | | | A importância diagnóstico de necessidades diferenciadas educação para organização pedagogia de ajuda na educação de infância: estudo da correspondência entre necessidades educativas das crianças e estratégias de intervenção desencadeadas pelos educadores |
| | 2002 | Gestão Curricular UAv/D CE | Gestão curricular e desenvolvimento de competências metacognitivas em crianças de 4-5 anos |
| | 2004 | Estudos da UM IEP | Estudos da Criança |
| | | | A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância : sete jornadas de aprendizagem |
| | 2005 | UCP FCS | Ciências Educação |
| Sequencial- | 1999 | UAb DCSP | Relações |
| | | | A dimensão intercultural em |

| dade educativa e curricular | | Interculturais | contexto pré-escolar: contributo para uma melhor articulação do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico |
|-----------------------------|------------|-----------------------------------|---|
| 2000 | UM IEP | Educação - Formação Psico Profess | Dos sons às letras, das letras às palavras: consciência fonológica em jardim de infância e aprendizagem da leitura no 1º ciclo |
| 2003 | UEv/ DPE | Educação - Supervisão Pedagógica | Da educação pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: estudo sobre uma sequencialidade educativa necessária |
| | U Católica | CE | Continuidades na aprendizagem da escrita da educação pré-escolar para o 1º ciclo |
| 2004 | UAb DCSP | Relações Interculturais | Discursos sobre articulação entre educação pré-escolar e 1º Ciclo de escolaridade: um estudo de caso |
| 2005 | UALg FCHS | Observação e Anál Rel Educat | Articulação curricular e continuidade educativa - pré-escolar-1º ciclo do ensino básico: representações em torno da problemática |
| | UEv DCE | Educação | As tecnologias da informação e da comunicação na educação pré- escolar e no 1º ciclo do ensino básico. Desafio, oportunidade ou imposição? |
| Recursos Pedagógi- cos | 1999 | UM IEP | Educação - Tecnol Edu |
| | 2002 | UL FC | Educ - Didáct Ciências |
| | 2003 | UP FC | Educação Multimédia |
| | 2003 | UAB | CE |
| | 2003 | UL FPCE | CE - Tecnologias em Educação |

| educadores de infância | | | |
|------------------------|--|---|--|
| CE - UL FPCE | As TIC no pré-escolar: estudo exploratório das representações dos educadores | | |
| UL FC | Educação | A matemática na hora do conto: contributo de dois contos populares de expressão oral para o desenvolvimento de capacidades matemáticas exploradas na prática educativa de uma educadora de infância | |
| 2004 | Educação - UM IEP | Integração da World Wide Web nas actividades do Jardim de Infância: análise do envolvimento das crianças de 5 anos | |
| | Educação - UM IEP | Software educativo multimédia no jardim de infância: actividades preferidas pelas crianças dos 3 aos 5 anos | |
| | UL FC | Comunidades on-line e prática pedagógica dos educadores de infância: um estudo em torno da educação ambiental | |
| 2005 | UM IEP | As ciências físicas e as actividades laboratoriais na educação pré-escolar: diagnóstico e avaliação do impacto de um programa de formação de educadores de infância | |
| UAv DDTE | Multimédia em Educação | Um contributo multimédia para a estimulação da linguagem: um estudo de casos no pré-escolar em crianças com Trissomia 21 | |
| UL FC | Educação - Didáctica da Matemática | Actividades matemáticas no Jardim de Infância: os materiais manipuláveis como mediadores na aprendizagem | |
| Concep-ções educadoras | 1996 UTL FMH | Desenvolv Cri Desenv Motor | Brincar: o que pensam os educadores de infância |
| | 1997 UP/FP CE | CE - Educação Cr | Representações de criatividade dos educadores de infância |
| | 2002 UAB | CE - Adm e | Inclusividade: uma forma de |

| | | | |
|---|------------|-------------------------------------|---|
| | | Gestão Educ | olhar a diferença. Percepções dos educadores de infância face à inclusão |
| 2003 | UC FPCE | CE | Literatura para a infância: concepções e vivências numa amostra de educadores |
| | UL FPCE | CE - Tecnolog Ed | As TIC no pré-escolar: estudo exploratório das representações dos educadores |
| 2004 | UL FC | Educação - Didáctica Ciências | As concepções de natureza de educadores de infância e a sua abordagem das ciências: estudo exploratório |
| 2005 | UM IEP | Educação - Psicol Educa | Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de jardim-de-infância |
| Formação de educadores | 1996 | UAb DCSP | Relações Interculturais |
| | 2004 | UEv DPE | Educação |
| Relação JI/Família Matemática | 1999 | CE - Psicologia da Educação | Projeto Mais-Pais: factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: o nome dos números e o envolvimento dos pais |
| | | UC FPCE | |
| Relações Sociais no Jardim de Infância | | | |
| Inclusão sócio-educativa | 2000 | UEv DPE | Educação |
| | 2002 | UAB | CE - Adm e Gestão Educ |
| 2004 | UP FPCE | CE - Ed e Divsdd Cult | Porque pelas nossas veias corre a mesma seiva |
| 2005 | UALg | CE | Contributo para o estudo |

| | | | |
|-----------------------------|--------------|-----------------------------------|--|
| | | FCHS | da inclusão em crianças com deficiência em jardim de infância |
| | UALg FCHS | CE | Inclusão da criança com necessidades educativas especiais no jardim de infância |
| Relações crs adultos | 2001 | UM IEP | Educação - Ed Adultos |
| Relações entre pares | 2002 | U Lusófon | Educação |
| | | CE | A estrutura do conflito em crianças de idades pré-escolares: uma proposta para observação e análise |
| | | UP/ FPCE | A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares num JI |
| | 2004 | CE - Infanc, saberes e profiss | "Somos todos vaidosinhos": a construção das relações sociais de género entre crianças no quotidiano do Jardim de Infância |