

ISSN: 1645-7587

Investigar

2007/2008
Nº 6/7

em Educação

Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação



Investigar
em Educação

Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

DIRECTOR INTERINO

José Augusto Pacheco

CONSELHO EDITORIAL

Isabel Alarcão
José Alberto Correia
Manuel Sarmento
Maria do Céu Roldão

APOIO EDITORIAL

Leonor Santos

PROPRIEDADE

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

COORDENAÇÃO DE EDIÇÃO

Livpsic
Legis Editora

PERIODICIDADE

Anual

TIRAGEM

750 exemplares

IMPRESSÃO E ACABAMENTOS

SerSilito - Maia

DEPÓSITO LEGAL

263429/07

ISSN

1645-7587

MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Investigar em Educação

Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

A Construção do saber escolar - Nota de apresentação	
José Alberto Correia e Manuel Jacinto Sarmento.....	7
1. 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 prelúdios	
Cristina Rocha e Manuela Ferreira.....	15
2. O processo de escolarização e desescolarização do saber: abordagens epistemológica e antropológica	
Bernard Charlot.....	127
3. Dos saberes programados aos saberes aprendidos: A geografia no 3º ciclo do Ensino Básico	
Fernanda Maria Veiga Gomes.....	155
4. A experiência social e escolar dos jovens do Ensino Secundário: contributos de um estudo sociológico	
Maria Cecília Pereira dos Santos.....	185
5. Formação de actores/actrizes: articulação entre o campo da produção do saber e a construção identitária do sujeito	
Henrique Vaz.....	209
6. Diversidade cultural na escola: Descontinuidades culturais dos alunos e construção do saber escolar	
Maria do Carmo Vieira da Silva.....	247
7. Literacias e construção de conhecimentos académicos em educação formal de adultos	
Conceição Courela e Margarida César	273

A Construção do Saber Escolar - Nota de apresentação

José Alberto Correia
Manuel Jacinto Sarmento

O saber escolar constitui provavelmente uma das áreas centrais da reflexão contemporânea sobre a educação.

Em torno dos saberes escolares colocam-se múltiplas questões: Há um “**saber escolar**”? Como se declina o saber da escola na pluralidade das suas formulações e modos de contextualização? Nos termos clássicos de Durkheim, que saberes socialmente validados são reconhecidos para transmissão escolar às jovens gerações? Como se configuram as instâncias de produção, selecção, e (agora em termos bernsteinianos) recontextualização dos saberes? Que processos promovem a inclusão de determinados saberes e a exclusão de outros? Como se articulam os saberes com os conhecimentos, as competências e as práticas sociais e profissionais? E com os valores? E quais são os caminhos que vão da produção dos saberes à sua transmissão e desta à recepção nas escolas? Como se adquirem os saberes, qual é o trabalho que conduz à aprendizagem, que *ofícios* – dos alunos e dos professores – os saberes escolares exigem?

Todas estas questões, centrais nos debates das Ciências da Educação, não têm tido, porém, na sociedade portuguesa a devida relevância; uma certa hipostasia do processo de **construção** remete os saberes escolares para a ordem do “natural”, como se os saberes que a escola comunica fossem o processo directo de transformação do conhecimento científico em fórmulas didacticamente disponíveis para a aprendizagem dos alunos.

O presente número da *Investigar em Educação* – que sai com um considerável atraso, face às dificuldades insuspeitadas que os organizadores encontraram, pese toda a diligência da direcção e dos serviços da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – procura contribuir para responder a estas questões e para promover o balanço da produção científica portuguesa no campo. Seria excessivamente ambicioso, porém, pensar-se que um simples número de revista poderia realizar plenamente este objectivo.

Nesse sentido, a organização do número procurou encontrar algumas linhas indiciadoras das respostas, reportadas a objectivos e eixos de análise bem definidos.

Assim, a habitual revisão da produção científica portuguesa sobre o tema concretiza-se no primeiro artigo, encomendado a Cristina Rocha e Manuela Ferreira e intitulado **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 prelúdios**, onde se procede ao levantamento da produção académica de teses de Doutoramento e dissertações de Mestrado realizada nas Universidades Portuguesas. Nessas teses e dissertações, em todos os domínios do conhecimento, e, em especial, nas que integram o corpus das Ciências da Educação, concretizam-se concepções de criança e de aluno que são determinantes na configuração e interpretação dos modos de transmissão do saber.. Neste artigo trabalha-se, portanto, sobre dois tipos de saberes inter-relacionados: os saberes académicos, produzidos no âmbito de investigação em programas de formação pós-graduada, e os saberes apreendidos pelas crianças, enquanto conteúdos realizados no âmbito da sua elaboração como “membros” do ofício de aluno.

O carácter paradoxal da “ausência” da voz criança na investigação pós-graduada em Portugal, designadamente na que se centra na educação e na escola e a que é realizada no interior das Ciências da Educação, é devidamente equacionada pelas autoras, que, não obstante, assinalam “uma mudança paradigmática em curso”, em investigações que reconsideram “as crianças alunas a partir de si próprias”, colocando em destaque modos de construção do “ofício de alunos”, de produção das aprendizagens e de relação com os saberes formais e informais.

O eixo de análise sobre a perspectiva epistemológica na construção dos saberes escolares – relações entre a produção e a difusão do conhecimento científico e a sua transformação em saberes escolares; debates epistemológicos contemporâneos e as suas incidências nos currícula das escolas; perspectivas epistemológicas diferenciadas e implicações na “forma”, nos conteúdos escolares e nos métodos escolares - é alargadamente trabalhado no texto de Bernard Charlot. Este é, igualmente, um trabalho encomendado ao conhecido sociólogo da educação franco-brasileiro, autor que desde há anos tem dedicado parte importante da sua obra à análise dos saberes escolares, especialmente em meio popular, e que lidera, nos espaços francófono e lusófono, a investigação epistemológica, sócio-antropológica e pedagógica sobre relações de cognição e aprendizagem em contexto escolar de populações com capitais culturais e simbólicos diferenciados. No seu artigo, intitulado **O processo de escolarização e desescolarização do saber: abordagens epistemológica e antropológica**, Bernard Charlot discute a questão da escolarização dos saberes, considerando as relações sociopolíticas, institucionais, pedagógicas ou pessoais que no seu interior se estabelecem e que o aluno com eles constrói. Considerando os diferentes círculos de

inserção societal dos alunos e os diferentes modos de relação com os saberes, o autor coloca sob crítica a concepção unidimensional da forma escolar hegemónica, propondo modos diferenciados de desenvolvimento do processo de ensino e de construção da relação aprendente com os saberes escolares.

Estes dois primeiros artigos constituem, no seu conjunto e no ângulo de visão diferenciado que adoptam - o primeiro, a produção de saberes sobre as aprendizagens; o segundo, as dimensões epistemológicas e pedagógicas patentes na relação com os saberes na aprendizagem - um contributo para a definição de uma matriz interpretativa sobre a construção dos saberes escolares.

Dando conta de investigações de campo, um conjunto de outros artigos sinaliza vários outros eixos de análise da construção dos saberes escolares.

No eixo sobre a construção política dos saberes escolares - que inclui as instâncias de regulação, selecção de saberes e desenvolvimento dos currícula, as hierarquias do conhecimento e as disputas pela inclusão e reconhecimento dos saberes, a historicidade dos processos políticos de inclusão e exclusão de áreas do conhecimento, as teorias, conteúdos e saberes escolares - inclui-se um artigo.

No artigo incluído, analisam-se os programas de uma disciplina para identificar pontos de clivagem entre a definição normativa de objectivos, conteúdos e orientações e a sua aplicação concreta em sala de aula. No seu artigo, intitulado **Dos Saberes Programados aos Saberes Apreendidos: A Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico**, Fernanda Maria Veiga Gomes analisa as articulações entre saberes disciplinares e finalidades da política educativa, demonstrando o primado destas sobre aqueles. No entanto, os resultados apurados da

investigação levam a autora a concluir existir um “enorme desfasamento entre as intenções dos programas e as práticas de ensino e de aprendizagem implementadas, na realidade da escola e na aula de geografia”. Entre os saberes científicos, as finalidades políticas com expressão nos currícula e programas e as práticas de ensino e aprendizagem existem contradições e clivagens, cuja análise é fulcral na definição de políticas curriculares atentas às suas consequências e com incidência na definição de programas, na formação de professores e nas metodologias de ensino e aprendizagem.

No eixo de análise da construção social da produção, transmissão e aquisição social dos saberes - que inclui temáticas como saberes, cultura escolar e multiculturalidade; relações entre culturas da infância, culturas juvenis e cultura escolar; instâncias de mediação e processos de aprendizagem; sociologia do conhecimento e suas relações com a sociologia do currículo; relações entre conhecimento, formação e trabalho – foram seleccionados três artigos.

No primeiro deles, intitulado **A experiência social e escolar dos jovens do Ensino Secundário: contributos de um estudo sociológico**, a autora, Maria Cecília Pereira dos Santos, enquadra a experiência de aprendizagem no quadro das políticas educativas de orientação neo-liberal, mostrando como a construção das subjectividades discentes resulta da combinação de estratégias de integração na cultura escolar e de sobrevivência ante os processos de selecção e exclusão dos percursos escolares. Os saberes aprendidos na escola são, assim, experiencialmente apreendidos e emocionalmente sofridos, desdobrando-se em dois tipos: saberes curriculares, filtrados pela especificidade da relação com os conteúdos de ensino; saberes funcionais, realizados na construção biográfica da sobrevivência escolar, em ligação tensa com os conteúdos simbólicos das subculturas juvenis.

Noutro artigo, é ainda da experiência subjectiva da aquisição dos saberes que se fala. Henrique Vaz, no artigo intitulado **Formação de Actores/Actrizes; articulação entre o campo da produção do saber e a construção identitária do sujeito**, identifica os processos de identificação e subjectivação dos aprendizes, considerando o objectivo de construir actores (no duplo sentido, sociológico e dramático) caracterizados pela autonomia, originalidade, criatividade, etc. Este desafio reflecte-se num trabalho docente onde a questão do poder na relação pedagógica se torna essencial. A imprevisibilidade, a adequação casuística do planeamento, a flexibilidade exprimem-se numa relação com os saberes onde a mediação da relação interpessoal assume especial relevância. A experiência específica da formação de actores/actrizes, ou mais genericamente, da formação no âmbito da arte dos espectáculos, parece permitir prolongar a reflexão sobre a pedagogia da autonomia para outros domínios áreas de educação/formação, relevando as dimensões intersubjectivas, identitárias e sócio-emocionais da transmissão e aquisição dos saberes escolares e profissionais.

Finalmente, Maria do Carmo Vieira da Silva traz-nos no seu artigo **Diversidade Cultural na Escola: Descontinuidades Culturais dos Alunos e Construção do Saber Escolar** uma revisão da investigação sócio-antropológica sobre a educação em contextos sócio-culturais diferenciados, especialmente no âmbito da educação de crianças em situação de e(i)migração, realçando aspectos centrais na gestão da relação entre saberes e culturas, nomeadamente: as normas relativas ao tempo, as dificuldades linguísticas, os estilos de aprendizagem, e a questão simbólica e política da desvalorização cultural.

No eixo de análise de construção dos saberes e didáctica – que inclui dimensões como literacia e processos de ensino-aprendizagem; o desenvolvimento das aprendizagens e suas relações com a estruturação e sequencialização dos conteúdos escolares; os manuais e materiais escolares e a configuração dos saberes, do ensino e da aprendizagem – inclui-se o artigo de Conceição Courela e Margarida César, intitulado **Literacias e construção de conhecimentos académicos em educação formal de adultos**. As autoras apresentam os resultados de uma investigação-acção e dos trabalhos complementares de follow-up, que levou à construção uma proposta curricular de ecoliteracia, em educação de adultos. Neste estudo demonstra-se como o envolvimento crítico e a participação activa dos “aprendentes” se tornam funcionais na relação sucedida com os saberes formais.

A construção (elaboração, recontextualização, transmissão, difusão, aquisição...) dos saberes escolares é, quase por definição, aquilo que se faz nas escolas. Um número de revista não pode dar conta de tudo o que a escola faz... Nem, tão pouco, do que se sabe acerca daquilo que a escola faz. Mas este número indicia, certamente, alguns dos eixos e algumas das linhas do que sobre isso se sabe. Compete à comunidade científica e profissional das Ciências da Educação desenvolver o conhecimento em torno desses eixos e dessas linhas. Para que, a escola seja, verdadeiramente, esse lugar da construção de uma relação sucedida com o saber.

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 prelúdios**

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 prelúdios

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 comparência, a ausência e o prelúdio de dimensões inerentes à concepção 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,

¹ Professora Associada, FPCE-UP

² Professora Auxiliar, FPCE-UP

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 acções 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 circunstantes, 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

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 acções sociais. Tal permite desocular 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 interações 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” (Sarmiento, 2006: 17) requer então que se atente às “crianças que habitam os alunos” (Santos, 2004) de modo a fundamentar novos sentidos para a acção 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, ie., 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” (Sarmiento, 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” (Sarmiento, 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/ciie/BD/bd.htm>

pré-escolar, com o objectivo de identificar e analisar as concepções de criança prevaletentes; 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 sociohistorico 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 protecção, 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 (Ramírez & 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 construíram 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 tais 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 Prévot 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 homogêneos, 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 racionalizadas, 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)stitui-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 quotidianos 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 (Sarmiento, 2004: 13), sendo esta ancorada no social e na sua historicidade.

A produção sócio-histórica de categorias sociais de tipo geracional – infância vs adultez - 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. Sarmiento, 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 (Sarmiento, 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 (Sarmiento, 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, papeis 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 compreende 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 estrategicamente 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” (Sarmiento, 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 direccionada 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 exhaustiva possível as primeiras informações obtidas natureza descritiva⁶. Estas informações foram inseridas numa base de dados criada através do Programa ACCESS 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 prelúdio.

⁵ Entre outras, alunos, ama, bebé, berço, 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, jogo/s didáctico/s, infantil/is, 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 – Ritoria 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 agrega 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 gênese 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 conotadas 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	
Engenharia	5	11 / 2,5%
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, recorreu-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* agrega-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 interações” (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 translinguística” (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 heterogêneos), como garante a aprendizagem escolar, constituindo esta, enquanto educação, um direito da criança: “Prática pedagógica com grupos heterogêneos: 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/DCET).

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 mandato 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 Humanidades 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 (mobiliário, 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 são? 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 apreendem 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 aspectuo-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 afectos: um estudo comparativo em quatro jardins de infância do concelho de Leiria” (2005, UL/FM).

A criança-aluno, na diversidade dos constrangimentos bio-sociais 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 indirectos 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 (2ª 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 inerente 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 tomando 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 triangulada, 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 didática 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: curriculum

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

Começamos 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 epistemológica 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 constroi 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 influencias, 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 curriculum 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: “Apoio 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 aprendiz, 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, UPortucalense) 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 atracção de dois astros - a família e a escola -, que agora se instituem como “parceiros educativos” e que a investigação procura reconhecer na sua interferencia mútua e relativa, seja ela accionada deliberadamente ou seja ela vivida sob a forma difusa da “influência”.

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 Criança filho/aluno	representações e práticas educativas familiares e sucesso escolar	5
	representações e práticas educativas familiares e insucesso escolar	2
	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 àquelas 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 “influência 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 excludentes. 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 excepção 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 fazê-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 interações 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-aluno/ 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
	Inclusão sócio-educativa	4
Relações sociais no Jardim de Infância	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 (UEvora/DPE, Educação); Resignificando 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 curricular: 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
Subtemática Curriculum	Domínios curriculares	28
	Gestão e animação do currículo	9
	Sequencialidade educativa e curricular	7
	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

suas 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 (I) “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 os níveis de literacia (PISA, 2000)

Diversidade “Encontros e desentendimentos 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/FMH) 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 parecer 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 literárias, 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 subjectivamente 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 acção 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 vislumbra-se processos de instituição de um currículo de colecção – 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, direccionadas 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, nelas 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 ações 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	A diferença	
Inclusão sócio-educativa	Crianças com deficiência Crianças NEE	4
Subtemática	Relações de conflito	
Relações entre pares	Organização social do grupo Relações sociais de género	3
Subtemática		
Relações crianças – adultos	Crianças educam adultos	1
Total		8

No segundo caso, as três pesquisas identificadas centram-se nas ações 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 ações 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 sub-área específica das Ciências da Educação, aquelas que dão conta de dimensões relativas à 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 juridico-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 biossocial (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 translinguística, 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 ref's) 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 percebida 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, UAIG/FCHS, Supervisão); “Creche: que qualidade como contexto inclusivo?” (2003, UTL/FMH, Educação Especial); “Concepções da família face à creche” (2005, UAIG, CE, Educação de Infância); “Educação e cuidados em creche; conceptualizações de um grupo de educadores” (2005, UAIG/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 recensadas 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 trajetórias escolares de género que se constroem/antecipam/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 trajetórias 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 parcamente formulados (qualidades socio-morais da criança-aluno (l 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 vislumbra 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 prelúdio 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 quotidianos escolares. O segundo apela à necessidade de uma compreensão mais complexa acerca do que “se passa” e “acontece” na escola, i.é., de se desenvolver uma atenção capaz de prescutar a 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.rieoei.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 n.º4, pp: 23-101
- Barroso, J. (1995), *Os Liceus - Organização Pedagógica e Administração 1836-1960*, Lisboa: Ed. Gulbenkian.
- Bouchayer, F. (1984), *Médecins 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. & Prévot, 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 *Currículo sem Fronteiras*, n.º 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), *Manicômios, 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. (eds), *Research with children, perspectives and practices*, pp: 36-62.
- Jenks, C. (1982) (ed.), *The sociology of childhood, essential readings*, London, Gregg Revivals (1992).
- Lahire, B. (1995) *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard Le Seuil.
- Näsman, 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/p_hp_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.
- Sarmiento, 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.
- Sarmiento, 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.
- Sarmiento, M. J. (2006), *Sociologia da infância: Correntes e Confluências*. Instituto de Estudos da Criança. Mimeo.Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J. (2007), "Visibilidade social e estudo da infância" In V. Vasconcellos e M. J. Sarmiento (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 syntese, Revue Française de Pédagogie, n° 104, Juilliet-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

Area 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; sobredotação; bilinguismo precoce;</p> <p>factores interculturais (12) : criança cigana; crianças lusas e ciganas na escola; discriminação 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 da 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

acção 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 vídeo;

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-hegemónico 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 hipermedia; -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-icónico 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-precocoe;
Projecto Palops;
utilização das tecnologias/audiovisuais (14); câmara de vídeo no 1º CEB;
utilização da 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 motora; 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 livro 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 heterogéneos 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; video 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; têxteis 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 contínua de professores (do 1º ciclo do ensino básico no domínio das transformações geométricas)

Anexo 2 – Criança-aluno em CE (Cordis)

Temáticas	Ano	Instit Acad	Área de especialização	Título
Ensino/aprendizagem: Currículo				
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	UAlg 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	Administração e Organiz Escolar	O aluno na escola: as concepções 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 professoreres 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 Educacional	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-vídeo: um estudo de investigação-acção sobre a utilização educativa da câmara de vídeo no 1º CEB.
	2003	UPID Henrique	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 de 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 Diversidade 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 consciencia fonológica
Meio Social	1997	UAlg	Sist Europeus	Problemática da pobreza e a

Adverso		FCSH	de Ed Infân	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	ULusóf	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 (indiscipli- na)	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 EBI-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	Administração e Planificação 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	Apoio 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 ser 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 a inclusão escolar das crianças com autismo
2004	UMI IEP	Educação Psicologia Escolar	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

	2005	UTL FMH	Educação Especial	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	Educação Especial	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
Heterogeneidade Discente	1999	UCP	CE	A valorização da pessoa numa escola de massas: estudo de um modelo de ensino diferenciado numa população de 1º ciclo
	2003	UCP FCHS	CE: Educaç Especial	Pedagogia diferenciada em escolas de lugar único: um estudo de caso
	2004	UTL FMH	CE: Desenv Curricular e Avaliação	Práticas de gestão curricular no 1º ciclo do ensino básico: o atendimento às diversidades no interior da turma
Abandono escolar	2000	UPHD Henrique	Administração 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 Criança	Estudo e prevenção do bullying no contexto escolar: os recreios e as práticas agressivas da criança

Integração Escolar	2000	UTL FMH	Desenvolvimento o Criança Desenvolvimento o 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
	1995	UNL FCSH	CE	Confronto de culturas: a criança cigana na escola portuguesa
	1996	UAb DCSP	Educação Intercultural	Permanências, adaptação e sincretismos culturais: vivências de dois grupos de alunos das escolas do 1º ciclo do ensino básico, Charneca, Lisboa
	1997	UAb DCSP	Educação Intercultural	A escola que temos e a escola que queremos: contributo para o desenvolvimento da educação multicultural nas escolas do 1º ciclo do ensino básico
	1997	UAb DCSP	Educação Intercultural	Escola e tolerância: um estudo sobre um modelo de intervenção para favorecer a adaptação escolar em contextos interétnicos
	1997	UAb DCSP	Educação Intercultural	Porque os ciganos não gostam da escola: estudo realizado na escola do 1º Ciclo de Nelas
	1999	UCP FCH	CE: Formação Pessoal e Soc	Evolução das decisões morais em contexto educativo: modelo democrático de socialização
	1999	UAb DCSP	Educação Intercultural	Uma escola multicultural em análise: através de um processo de investigação-acção
	1999	UP FPCE	CE: Ed e Diversidade Cultural	Etnicidade, género e escolaridade: estudo preliminar em torno da socialização do género feminino numa comunidade cigana de um bairro periférico da cidade do Porto
	2000	UAb	Educação	As atitudes dos parceiros

	DCSP	Intercultural	educativos face aos grupos étnicos minoritários
2001	UAb DCSP	Educação Intercultural	A criança sobredotada na família e na escola; Adaptação/integração escolar
2001	UAb DCSP	Ed Intercultu 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 o 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 Ensin	A escola-família: uma interação 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 de codificação
	UM IEP	CE - Análise e Organz 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

	UTL FMH	Desenvolv Cri Desenvolv/ 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 DCA	Ciências e Tecnologia Com	Comunicação e 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	Activação 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 acção 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 - Didac 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
	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
	UCatól ica	CE	O educador de infância e as orientações curriculares: das perspectivas às práticas. Estudo de caso numa IPSS
2003	UCatól ica	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 – Didac	As concepções de natureza de educadores

	FC	Ciências	de infância e a sua abordagem das ciências: estudo exploratório
2004	UL FC	Educação – Didac 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
	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 - Didac Ciências	Comunidades on-line e prática pedagógica dos educadores de infância: um estudo em torno da educação ambiental
	UL FC	Educação - Didac 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 – Inf, saberes profiss	"Somos todas/os vaidosas/os": a 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
2005	UP FPCE	CE	Encontros e desencontros em torno da literatura para a infância : um olhar focado na educação e na diversidade
	UAlg FCHS	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	Título
Ensino/aprendizagem: Currículo				
Ciências	1995	UL FC	Educação - Didáctica das 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
		UP/FC	Educação - Multimédia	Brincar com a Ciência no JI: experiências concretas em ambiente virtual
	2003	UL FC	Educação - Didáctica das Ciências	Prática pedagógica e aprendizagem científica : um estudo ao nível do JI
	2004	UL FC	Educação - Didáctica das 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	UM IEP	Educação - Metodologia 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
TIC	2003	UAB	CE	A integração das novas tecnologias no pré-escolar – um estudo de caso
		UL FPCE	CE - Tecnologias em Educação	As TIC na educação pré-escolar: interesses e necessidades de formação de educadores de infância
		UL FPCE	CE - Tecnolog Ed	As TIC no pré-escolar: estudo exploratório das representações dos educadores
	2004	UM IEP	Educação - Tecnologia Educativa	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 multimédia no jardim de infância: actividades preferidas pelas crianças dos 3 aos 5 anos
		UEv DPE	Educação	Análise às necessidades de formação dos educadores de infância no âmbito da tecnologia educativa
	2005	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?
Língua Portuguesa	2000	UM IEP	Educação - Met Ensino Português	Canonicidade e paisagem da acção 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 DDE	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 Currículo	1995	UP FPCE	CE – Ed Infância	A importância de um auto-conceito positivo na formação da identidade das crianças no JI
	1996	UTL FMH	Desenvolv Cri Desenv Motor	Brincar : o que pensam os educadores de infância
		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	Comunicação e ludicidade na formação do cidadão pré-escolar
	2000	UAv DCE	Activação Dese Psicolg	Perspectivas de educadoras e de crianças sobre o jogo (brincadeira) no contexto do JI
		UEv DPE	Educação	A importância diagnóstica 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	UAv/D CE	Gestão Curricular	Gestão curricular e desenvolvimento de competências metacognitivas em crianças de 4-5 anos
	2004	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	Auto-regulação da aprendizagem : uma experiência na educação pré-escolar
Sequenciali-	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 Católic a	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 Pedagógicos	1999	UM IEP	Educação - Tecnol Edu O olhar através da câmara: a educação para e com os media em contexto pré-escolar
	2002	UL FC	Educ - Didáct Ciências Actividades em ciências no JI: estudo sobre o desenvolvimento profissional de educadores
		UP FC	Educação Multimédia Brincar com a Ciência no JI: experiências concretas em ambiente virtual
	2003	UAB	CE A integração das novas tecnologias no pré-escolar – um estudo de caso
		UL FPCE	CE - Tecnologias em Educação As TIC na educação pré-escolar: interesses e necessidades de formação de

			educadores de infância	
	UL FPCE	CE - Tecnolog Ed	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 explorados na prática educativa de uma educadora de infância	
2004	UM IEP	Educação - Tecnologia Educ	Integração da World Wide Web nas actividades do Jardim de Infância: análise do envolvimento das crianças de 5 anos	
	UM IEP	Educação - Tecnologia Educ	Software educativo multimédia no jardim de infância: actividades preferidas pelas crianças dos 3 aos 5 anos	
	UL FC	Educação - Didáctica das Ciências	Comunidades on-line e prática pedagógica dos educadores de infância: um estudo em torno da educação ambiental	
2005	UM IEP	Educação - Metodologia 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	
	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	
Concepções educadoras	1996	UTL FMH	Desenvolv Cri Desenvv 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	A dimensão intercultural na formação dos educadores de infância
	2004	UEv DPE	Educação	Análise às necessidades de formação dos educadores de infância no âmbito da tecnologia educativa
Relação JI/Família Matemática	1999		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
		UC FPCE		
Relações Sociais no Jardim de Infância				
Inclusão sócio-educativa	2000	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	UAB	CE - Adm e Gestão Educ	Inclusividade : uma forma de olhar a diferença. Percepções dos educadores de infância face à inclusão
	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	Crianças educam adultos...
Relações entre pares	2002	U Lusófon	Educação	A estrutura do conflito em crianças de idades pré-escolares: uma proposta para observação e análise
			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/ FPCE		
	2004	UP FPCE	CE -- Infânc, saberes e profiss	"Somos todas/os vaidosas/os": a construção das relações sociais de género entre crianças no quotidiano do Jardim de Infância

**O processo de escolarização e desescolarização do saber:
abordagens epistemológica e antropológica**

Bernard Charlot¹

Resumo

A questão do saber está voltando ao palco pedagógico como tema de reflexão legítimo e até necessário: quais saberes queremos transmitir às nossas crianças, em particular na escola? Vários fenômenos podem dar conta dessa volta à luz da questão do saber. Entre eles, três merecem destaque. Em primeiro lugar, o debate sobre os métodos parece um pouco esgotado. Em segundo lugar, a resistência à definição dos currículos escolares em termos de "competências" levou a valorizar novamente os saberes. Por fim, os tempos tecnologicamente novos fomentam esse interesse renovado pelos saberes. Sendo assim, ao falar do saber e dos saberes escolares na sociedade contemporânea, é preciso abrir amplamente o leque da análise. A questão da escolarização do saber requer uma abordagem ampla, além da famosa "transposição didática" e da reflexão sobre a determinação social dos saberes a serem ensinados. Do ponto de vista epistemológico, o que chamamos "saber escolar", "saber"? Do ponto de vista antropológico, o que a cria o homem deve aprender e, nisso, o que remete especificamente à escola?

Palavras-chave

Saber – saberes escolares – relação com o saber – escolarização

Na década de 70 do século XX, os debates sobre Educação focalizaram a questão dos métodos. Nesta época, quem insistia sobre a importância dos próprios saberes era considerado um conservador, mesmo quando, como Georges Snyders, estava nitidamente engajado no movimento político de esquerda. Hoje, a questão do saber está voltando ao palco pedagógico como tema de reflexão legítimo e até necessário: quais saberes queremos transmitir às nossas crianças, em particular na escola?

¹Professor-Visitante na Universidade Federal de Sergipe (Brasil). Professor Emérito da Universidade de Paris 8. Professor Afiliado da Universidade do Porto.

Vários fenômenos podem dar conta dessa volta à luz da questão do saber. Entre eles, três merecem destaque.

Em primeiro lugar, o debate sobre os métodos parece um pouco esgotado. Na verdade, isso é um paradoxo. Com efeito, nunca os métodos "novos", "ativos" etc., foram mesmo experimentados em grande escala; não passaram de práticas, às vezes bandeiras, de uma pequena minoria de docentes. Mas tanto se falou de métodos ativos e de construtivismo, sem, por isso, que os problemas da escola fossem resolvidos, que foi esmorecendo aos poucos o interesse por esse debate.

Em segundo lugar, a resistência à definição dos currículos escolares em termos de "competências" levou a valorizar novamente os saberes. Muitos consideraram aquelas competências como coisas vagas da moda ou tentativas do empresariado para impor uma formação superficial e opuseram-lhes os saberes, garantias de formação sólida.

Por fim, os tempos tecnologicamente novos fomentam esse interesse renovado pelos saberes. Discursa-se sobre a "sociedade do saber" e a harmonização dos currículos europeus. Comparam-se os resultados escolares de vários países, em especial através do PISA, o que leva cada país a interrogar-se acerca do que sabem os seus alunos. Também, a irrupção da Internet, ao disponibilizar inúmeras informações, muda o contexto dos saberes escolares: a escola já não é a única fonte de informação da criança e, em muitos campos de saber, não é a principal.

Sendo assim, ao falar do saber e dos saberes escolares na sociedade contemporânea, é preciso abrir amplamente o leque da análise. A questão da escolarização do saber requer uma abordagem ampla, além da famosa "transposição didática" e da reflexão sobre a determinação social dos saberes a serem ensinados. Do ponto de vista epistemológico, o que chamamos "saber escolar", "saber"? Do ponto de vista antropológico, o que

a cria do homem deve aprender e, nisso, o que remete especificamente à escola?

I. A questão epistemológica

Ensinam-se na escola "coisas" epistemologicamente diferentes e cuja natureza, de fato, nem sempre é clara. Ensinam-se Matemática, História etc. e é inegável que são "saberes". Mas Inglês é um "saber"? O Português ensinado aos jovens portugueses ou brasileiros, aquela língua que já falam, ou consideram falar, é um "saber"? Na aula de Educação Física, ensinam-se saberes? E na aula de Educação moral, cívica ou religiosa, trata-se de saberes? Adicionar é um saber escolar? Em todo o caso, do ponto de vista epistemológico, é completamente diferente do Teorema de Pitágoras, que, também, é um saber. Ler, esse fundamento da escola, é um "saber" ou uma prática?

Ao entrar no conteúdo das disciplinas admitidas por todos como saberes, acham-se, novamente, coisas esquisitas. Por exemplo, o enunciado "O Sol nasce no Leste e se põe no Oeste" não é saber científico, já que, cientificamente, o Sol não se desloca. Porém, nem é saber comum, uma vez que "Este" e "Oeste" não são noções da vida cotidiana. E quando se diz ao aluno, para que entenda o funcionamento da bússola, que "A Terra é um grande ímã", isto é um saber?

Portanto, a noção de "saber escolar" não é nada clara. A idéia de transposição didática, proposta pelo sociólogo Verret e desenvolvida por Chevallard, traz certa luz, mas não resolve o problema.

Em primeiro lugar, funciona quando se trata de analisar o que se ensina em Física, Biologia, Geografia etc., isto é, em disciplinas escolares que se referem a campos de enunciados organizados e sistematizados. Neste caso, pode-se considerar que o conteúdo ensinado é uma transposição do

conteúdo científico, realizada para pôr este ao alcance do aluno. Mas faz sentido falar de transposição didática do Português, do Inglês, da Educação Física? Cadê o conteúdo científico transposto? Às vezes, como ressaltou Martinand, não são conteúdos científicos que são transpostos, mas "práticas de referência", em particular no ensino técnico e profissionalizante. Outras vezes, é até difícil identificar o que é "transposto".

Em segundo lugar, a "transposição didática" é só uma fase num processo de escolarização do saber mais amplo. Políticos e ministros decidem o que será ensinado, o que leva, por exemplo, a ensinar a Trigonometria, mas não a História da Pintura. Professores e suas associações pressionam para que a sua disciplina obtenha um máximo de horas no currículo, porque quanto mais horas lhe forem atribuídas, mais vagas de professores serão abertas na disciplina. Também, autores de livros didáticos e editoras praticam formas de transposição, cujos objetivos, às vezes, são mais comerciais do que didáticos.

Sendo tão pouco claro o conceito de "saber escolar", talvez fosse mais prudente evitar os impasses epistemológicos induzidos por uma expressão que remete a coisas tão heterogêneas como Matemática, Educação Física, Ensino Profissional, Inglês, Português, Leitura etc., e mais pertinente refletir sobre o que as crianças devem *aprender* na escola, sem introduzir de imediato a palavra "saber".

Antes de optar por essa solução, entretanto, convém tentar resolver o problema partindo da questão mais ampla: o que significa "saber"?

Em uma primeira acepção da palavra, "saber" é "ser capaz de". Sabe-se nadar, coser, dirigir, mentir, falar bem, falar às mulheres, explorar as oportunidades etc. Sabe-se o Inglês, isto é, falar inglês. Sabe-se ler. Sabe-se pesquisar na Internet. Assim usada, a palavra é equivalente a "poder", no sentido de "ser capaz de" (*I can*, em inglês), diferente de "ser autorizado a" (*I*

may, em inglês). Nessa acepção, "saber" remete a uma ação, a uma prática ou à capacidade de sair-se bem em certa situação.

Em uma segunda acepção da palavra, "saber" é ser provido de um conteúdo de consciência (chamado *um* saber, sob forma substantiva). Esse conteúdo pode ser uma informação (qual filme vai passar hoje na televisão; em qual ano foi abolida a escravidão no Brasil). Pode, também, ser um conjunto de enunciados articulados: a Matemática constitui um saber e quem a estudou sabe muitas coisas de Matemática.

Muitas vezes, perguntam qual a diferença entre "saber" e "conhecer". Em nossa opinião, esse assunto não é interessante por razões explicitadas adiante. Entretanto, o verbo "conhecer" refere-se, implicita ou explicitamente, à idéia de encontro, à capacidade de identificar, de reconhecer. Por isso, conhece-se alguém, o que pode até significar ter relações sexuais com ele, enquanto não é possível dizer que se sabe alguém. Pode-se conhecer, também, uma data, a resposta a uma pergunta ou um conjunto de enunciados (conhecer a Química). Nesta acepção, os verbos "saber" e "conhecer" têm significados parecidos. Todavia, a idéia de encontro permeia o verbo "conhecer", enquanto o verbo "saber" ressalta o que foi apropriado. Direi que conheço a Química, por tê-la estudado várias vezes, não direi que sei a Química, por ser impossível apropriar-se de todo o conteúdo desta ciência; mas posso saber (ou conhecer) a minha lição de Química ou até "muitas coisas" de Química. Contudo, são diferenças linguísticas de senso comum, sem pertinência epistemológica, uma vez que, como veremos adiante, não há saber sem relação com o saber, portanto, sem certa forma de encontrá-lo.

"Saber" significa poder agir, ser capaz de vivenciar uma situação, ter se apropriado informações, enunciados, fragmentos de uma ciência... Em outras palavras, o campo de significação de "saber" é tão amplo como o de "saber escolar".

Sendo assim, muitas vezes, atribuem-se um adjetivo, um complemento, algum adjunto nominal, à palavra "saber" e fala-se de saber teórico, de saber prático ou praxeológico, de saber-fazer, de saber-viver, até (horror supremo!) de saber-ser. Ao falar assim, ignora-se a profunda heterogeneidade epistemológica desses "saberes", classificados como se fossem simples variedades de uma mesma espécie, nomeada "saber". Defendemos a idéia de que juntar esses adjuntos ao verbo "saber" é um ato pouco pertinente, tendo em vista que ele confere ao próprio saber características atinentes a seu uso, a seu contexto, a certo tipo de relação com ele.

Vejamos o exemplo da Física dos materiais. Quando é ensinada e estudada como corpo organizado de conhecimentos, é um saber "teórico", sem dúvida nenhuma. E quando é utilizada para estabelecer os critérios de resistência de uma ponte a ser construída? Passa a ser um saber "prático"? Mas se trata do mesmo saber, que não foi alterado. O que mudou não foi o saber, virando de "teórico" para "prático", foi a forma como é utilizado, a intencionalidade do seu uso, a relação mantida com ele. Quando se ensina/estuda a Física dos materiais como um conjunto de enunciados, relaciona-se a um corpo de saberes coerente, organizado, sistematizado. Quando se usa a Física dos materiais como ajuda para construir uma ponte, relaciona-se a ela como fundamento de regras cujo valor é estabelecido e comprovado pelos efeitos que induzem: a ponte cai, fica torta ou é sólida. De mesmo modo, podem-se usar saberes oriundos da Psicanálise ou da Sociologia para tentar controlar uma relação afetiva ou uma situação social. Nem por isso Psicanálise ou Sociologia se tornam saberes "práticos"; permanecem saberes sistematizados em teorias, mas suscetíveis de ser aproveitados em uma relação prática.

Reciprocamente, saber cuidar de um rebanho bovino parece um saber "prático" e, de fato, funciona predominantemente numa lógica da

prática, isto é, em uma forma de pensamento e ação em que o critério do valor é o efeito obtido: é saber "prático" haja vista que importa, antes de tudo, o gado ficar vivo e engordar. Saber cuidar do rebanho, porém, requer identificar indícios a que só o pastor dá atenção, prever conseqüências e, de forma mais geral, ter conhecimentos sobre os bois e as vacas, os seus comportamentos genéricos, coletivos e até singulares. Explicitado, transformado em enunciados coerentes e organizados, esse saber "prático" pode virar "teoria" em um Tratado de Agropecuária.

Essa primeira análise não esgota o assunto a ser aprofundado, adiante, na abordagem antropológica. Entretanto, já leva à idéia de que o adjunto atribuído à palavra "saber" não informa sobre a própria natureza desse saber, mas, sim, sobre a postura requerida pela sua elaboração, pelo seu uso, pela sua apropriação. Um saber é considerado "teórico" quando se refere a ele como a um corpo de enunciados coerentes, organizados e, muitas vezes, sistematizados; é julgado "prático", "praxeológico", "saber-fazer" etc. quando fundamenta atos cujo efeito permite alcançar determinados objetivos em certos contextos; é chamado de "saber-viver", "saber-ser" etc. quando permite controlar relações e situações afetivas, sociais etc. Todavia, um determinado enunciado pode, de acordo com as situações, as intenções, os contextos, ser rotulado de "teórico", "prático" ou ligado ao "viver" e "ser". Assim, "ao meio-dia, na Europa, a posição do Sol indica o Sul" é um enunciado de Astronomia *teórica*, que disponibiliza um recurso *prático* para se orientar e pode, eventualmente, ter a função principal de *valorizar* o autor da frase. Trata-se de um enunciado, com que podemos manter uma relação teórica, prática ou socioafetiva; estes adjetivos caracterizam a relação e não o próprio enunciado. Reciprocamente, um gesto, uma ação, um processo, que visam a produzir certo efeito, podem virar objetos de análise e, assim, bases de um discurso teórico, isto é, regido por regras de coerência interna. Nadar é uma prática

corporal, com que se pode ter uma relação prática (na água) ou teórica (no discurso sobre o nado).

Um enunciado é um enunciado, não é um "saber teórico". Uma seqüência de gestos é uma seqüência de gestos, não é um "saber prático". Uma determinada forma de se relacionar com os outros ou consigo mesmo é uma forma de relação, não é um "saber-viver" ou um "saber-ser". Enunciados, seqüências de gestos, formas de se relacionar têm em comum o fato de serem *aprendidos*, o que leva a chamar a todos de "saberes". Essa denominação comum, porém, oculta a heterogeneidade do que é aprendido.

Decerto, as teorias são constituídas por enunciados, as práticas requerem seqüências de gestos ou processos, a vida socioafetiva supõe relações com os outros e consigo mesmo e, deste ponto de vista, entende-se por que são chamados, respectivamente, de saberes teóricos, práticos ou de vida. Mas a relação com um enunciado pode ser outra que não teórica, a com um processo outra que não prática e a com relações socioafetivas outra que não de vivência. Portanto, para entender o que significa aprender, não basta definir a natureza do que é aprendido, é preciso, ainda, identificar as várias formas como se pode relacionar-se com este. Como tentamos explicar em vários livros (Charlot, 2000, 2001, 2005), não há saber sem relação com o saber – ou, melhor, não há "aprender" sem relação com esse "aprender". Ao ignorá-lo, atribui-se ao que é aprendido características que decorrem da relação com ele mantida e, logo, enreda-se em dificuldades epistemológicas e pedagógicas.

Posto isso, o que significa "escolar" na expressão "saber escolar"? Conforme a análise que acabamos de fazer, um saber não é escolar em si mesmo, mas o é pela relação que se mantém com ele. Um saber é "escolar" pelas práticas, contextos, posturas, relações evocados, implicitamente, pelo adjetivo "escolar". Não é por um saber ser escolar que a escola se preocupa com ele, é porque a escola cuida de um saber que este passa a ser

considerado escolar e abordado em uma lógica específica. Portanto, a questão da escolarização dos saberes é a das relações consideradas escolares que se estabelece com eles, sendo essas relações sociopolíticas, institucionais, pedagógicas ou pessoais. A abordagem antropológica possibilitará aprofundar esse ponto, mas já podemos esboçar uma primeira análise.

É saber escolar o que uma sociedade define explicitamente como conteúdo a ser ensinado aos jovens. Portanto, a lista dos saberes escolares varia ao longo da história. Já não se ensina a Retórica, que, outrora, foi uma das principais bases do ensino; cada vez menos se ensinam o Latim, o Grego, aquelas Humanidades que ocuparam o centro da escola por muito tempo. Em revanche, Matemática e Física, introduzidas como disciplinas "modernas" um pouco desprezadas, tornaram-se rainhas, admiradas e temidas.

O modo como os saberes são escolarizados decorre também da representação da criança, do processo educacional e da missão da escola.

A pedagogia "tradicional", implantada nos séculos XVI e XVII, em particular pelos Jesuítas, valorizava a aprendizagem da regra, e, portanto, disciplinava os comportamentos dos alunos e ensinava-lhes matérias chamadas de "disciplinas". No "saber escolar", o que importava, antes de tudo, era a relação da criança com esse saber, regulada e reguladora das suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

A partir do século XVIII, com o Iluminismo, o Racionalismo, a idéia de Progresso e, no século XIX, com o Positivismo, a escola, aos poucos e de forma predominante no século XX, focalizou o próprio saber, a que foi conferido um valor em si. Nesta perspectiva, o saber escolar é considerado a primeira etapa em um caminho longo, mas nobre, que leva à Ciência, ao Progresso da Humanidade, à República ou à Democracia. Trata-se, claro, de certa forma de relação com o saber, mesmo que consista em proclamar o valor do saber em si.

Ao longo dessa história, sempre houve vozes dissonantes. Levantando ora a questão do interesse do aluno pelos saberes, ora a da escola como lugar de vida e colaboração, ora a da construção do saber pelo próprio aluno, essas vozes ressaltaram a questão da relação entre o aluno e o que a escola lhe propõe. Poder-se-ia dizer que tentaram desescolarizar os saberes escolares: como é que os saberes escolares podem voltar a ser vivos? À transposição didática, que transforma o saber científico em objeto escolar, essas correntes pedagógicas contrapõem, de fato, uma transposição pedagógica, operada pelo docente e pelos alunos, que converte esse objeto escolar em saber vivo.

Sendo assim, a escolarização/desescolarização do saber faz-se por um processo que se desenrola através de várias fases: escolha pela sociedade dos saberes a serem ensinados e da forma como serão ensinados, transposição didática dos saberes científicos em saberes escolares, contra-transposição pedagógica dos saberes escolares em saberes vivos, isto é, saberes com sentido para os alunos e conquistados pela atividade destes.

Entretanto, as correntes pedagógicas que sustentam o que chamamos de contra-transposição pedagógica dos objetos escolares esbarram em uma dupla dificuldade. Em primeiro lugar, existem saberes priorizados pela sociedade e não há garantia alguma que o interesse dos alunos e a vida coletiva da turma levem os alunos a se apropriarem daqueles saberes. Em segundo lugar, os saberes científicos constituem sistemas organizados e as correntes pedagógicas que valorizam mais a construção de certa relação com o saber do que a própria apropriação do saber, muitas vezes, não conseguem resolver esse problema da sistematização do saber. Isso fomenta preocupações, expressas pelo discurso chamado pelos ingleses de *back to basics*: chega de brincadeiras pedagógicas, temos de retornar às bases, ou seja, ensinar os conteúdos escolares tradicionais. Volta ao palco o "saber escolar" definido sem referência à relação dos alunos com este saber.

A questão central é a seguinte: até qual ponto o próprio aluno pode, e até deve, participar da escolarização dos saberes — ou, sob outra forma, tem o direito de desescolarizar os objetos escolares social, científica e didaticamente definidos? O princípio da resposta é fácil de ser formulado, mas difícil de ser aplicado: não há saber sem determinada forma de se relacionar com este saber; mas, também, não há relação com o saber sem saber. Em outras palavras: o saber escolar nada vale quando o aluno o recusa como saber; mas, também, não há saber "individual" ou cujo limite de validade não ultrapasse os muros da sala de aula. No primeiro caso, o objeto escolar não é saber, por ser considerado pelo aluno como morto. No segundo caso, existe um processo vivo de aprendizagem, mas ele não leva a um saber.

A abordagem antropológica possibilita ultrapassar essa contradição.

2. A questão antropológica

2.1. Educar o ser humano, o membro da sociedade, o sujeito

Para resolver as dificuldades induzidas pelo uso das palavras "saber" e "saber escolar", convém, a nosso ver, refletir sobre o que deve aprender o ser humano e o que deve lhe ensinar a escola.

O ponto de partida é antropológico, no sentido da Antropologia Filosófica: é a questão da condição humana. O ser humano nasce incompleto: não sabe andar, não pode falar, não é capaz de sustentar-se e sua sobrevivência depende por inteiro e por muito tempo dos adultos. Como diz Kant, o homem nasce imperfeito (não totalmente feito), enquanto o animal chega à luz quase perfeito. Essa incompletude, porém, é também plasticidade: o ser humano pode advir sob formas culturais e sociais muito diferentes, de acordo com o lugar e a época em que vem ao mundo. Para tanto, ele deve aprender: a cria do homem é obrigada a aprender para ser.

Entretanto, incompletude e plasticidade são somente uma vertente da condição humana; há outra: a criança nasce em um mundo humano que lhe pré-existe, construído pelas inúmeras gerações anteriores. O que define "o humano" é o que foi criado pela espécie humana no decorrer de sua história. Como explica Marx na sua VI Tese sobre Feuerbach, a essência do homem fica fora do indivíduo. A criação do homem humaniza-se apropriando-se dessa essência historicamente construída: esse processo chama-se educação. A educação é o processo que se desenrola entre um ser incompleto por condição e o mundo que o acolhe. Três características desse processo merecem especial destaque.

Em primeiro lugar, ele apresenta duas faces. Por um lado, é o movimento, sempre inacabado, pelo qual a criança se constrói. Por outro, é o processo pelo qual os adultos transmitem ao novo chegado uma parte do patrimônio que eles mesmos herdaram, o que possibilita que perdure a aventura humana.

Em segundo lugar, a educação é um triplo processo, sendo cada um dos seus aspectos indissociável de ambos os demais: é o processo pelo qual advém um ser humano (humanização), o membro de certa cultura e sociedade (socialização), um sujeito singular e insubstituível (subjetivação ou singularização).

Por fim, ao mesmo tempo que a criança se constrói como ser humano, membro de uma sociedade e sujeito singular, constitui-se, também, o seu mundo, versão singular do mundo compartilhado com os demais seres humanos. Aquele mundo é espaço de atividades, com o qual se mantém uma relação prática; é espaço de satisfação dos desejos e de relacionamento com os outros, com o qual a relação é socioafetiva; é, ainda, espaço simbólico, a ser interpretado e pensado, com o qual se têm uma relação simbólica, ou teórica. Qualquer que seja a sua forma, essa relação com o mundo é

indissociável de uma relação com os outros e de uma relação consigo mesmo.

Esses fundamentos antropológicos possibilitam formular algumas conclusões a respeito da questão do que se deve ensinar às crianças, sejam quais forem os lugares, as formas e os atores desse ensino.

Tudo quanto foi criado pela espécie humana ao longo da sua história, qualquer que seja a sua natureza, merece ser aprendido, enquanto forma humana. Desse ponto de vista, por princípio, tudo pode ser objeto de ensino e, quando se trata da escola, ser considerado legitimamente um "saber escolar". O patrimônio humano de gestos, comportamentos, sentimentos, obras, pensamentos constitui um conjunto disponível de objetos virtuais de ensino/aprendizagem.

Entretanto, a totalidade do patrimônio humano não existe em cada sociedade e cultura e, portanto, não será oferecida à criança desta sociedade. Existe, aí, um primeiro limite do que pode ser ensinado a uma criança. Além disso, uma sociedade não pode ensinar a cada criança o tudo que ela, coletivamente, sabe ou é capaz de fazer: criar gado, consertar carros, traduzir o grego, fazer a contabilidade de uma empresa... Inevitavelmente, a sociedade tem de fazer escolhas para definir o que deve ser aprendido por todos e o que será ensinado apenas a alguns. Essas escolhas, claro, dependem das relações sociais, econômicas, culturais que estruturam essa sociedade, em particular das relações de dominação social e de poder institucional. Ao operar escolhas, a sociedade, quando se trata da escola, produz a chamada escolarização dos saberes. Mas se poderia falar também de "familiarização" dos saberes, haja vista que a família, por sua vez, opta por ensinar determinadas coisas e não outras, ou, ainda, de "religionarização" dos saberes, já que os grupos religiosos determinam igualmente o que deve ser aprendido por seus fiéis.

Por fim, o alvo do processo, isto é, a criança, ou o aluno intervêm também no desenrolar do processo. Ele não é um receptáculo passivo do ensino: busca, aceita, reinterpreta, recusa, desescolariza o que se quer lhe ensinar. Com efeito, não existe ser humano ou membro de uma sociedade senão sob forma singular – embora a consciência dessa singularidade e, assim, a importância conferida à subjetividade variem segundo as sociedades e as épocas. Portanto, a definição do que deve aprender o ser humano e o membro de certa sociedade decorre também da interpretação do sujeito.

Podemos exprimir a mesma idéia sob outra forma, baseada, ela também, nas reflexões antropológicas anteriores. A educação é, ao mesmo tempo, um movimento de crescimento interior e uma ação de transmissão exercida sobre o indivíduo, a partir do que lhe é exterior. Mas o movimento interior requer que alguma coisa seja oferecida no exterior e o processo de transmissão só funciona quando se produz uma mobilização interior daquele que é o alvo dessa transmissão.

Essa dialética é um processo antropológico, que ultrapassa a questão da escola, mas vale também quando se trata desta. O objeto de ensino proposto ao aluno só se torna saber quando é investido pelo aluno; não há saber sem relação com o saber. O movimento do aluno para se apropriar do mundo só gera um saber quando encontra uma resposta disponível no mundo; não há relação com o saber sem saber. Dito de outra forma, não há saber escolar legítimo sem o encontro entre a história de um sujeito e a da espécie humana. Quando não acontece esse encontro, o pretensão "saber escolar" não passa de um objeto socioinstitucional imposto aos jovens para "passarem de ano", obterem um diploma, terem o direito a conseguir um emprego. A escolarização do saber é antropológicamente legítima quando organiza as condições desse encontro.

Deve-se transmitir à criança o patrimônio humano. Mas, de fato, será ensinado apenas o que, nesse patrimônio, os espaços familiares, sociais,

culturais e institucionais decidem que vale a pena ser ensinado e será efetivamente aprendido o que provoca uma mobilização da própria criança. Em tal situação, as tensões são inevitáveis. Podemos exprimir da seguinte forma o campo de tensões.

1. Tendo em vista que é impossível transmitir todo o patrimônio humano, é inevitável fazer escolhas. Se refletirmos a respeito da escola: a escolarização dos saberes é imprescindível.

2. Toda escolha, incluída toda forma de escolarização dos saberes, pode ser contestada, social e individualmente, haja vista que o universo virtual do que se pode legitimamente ensinar, isto é, o patrimônio humano, é mais amplo do que o que foi escolhido. O resultado da escolarização dos saberes é sempre contestável. Será tanto mais contestado quanto mais aparecer como efeito de interesses das classes sociais, grupos culturais ou clãs políticos dominantes, em detrimento daquelas funções de humanização, socialização e subjetivação que conferem legitimidade ao processo de educação e ensino, seja qual for.

3. Toda escolha tende a produzir *objetos* de ensino, sendo ocultada a dinâmica entre sujeito e patrimônio que dá legitimidade à própria intenção de ensinar. Assim, ela pode induzir, na criança e até no próprio educador ou docente, recusas e, às vezes, aquelas tentativas de conferir novamente vida ao objeto que chamamos, no caso da escola, de desescolarização ou contra-transposição pedagógica do objeto de ensino.

Essas tensões são inevitáveis, mas é possível definir o ponto de equilíbrio a ser visado. É equilíbrio entre o processo de educar-se e o processo de ser educado. É equilíbrio entre transmissão de um patrimônio humano, escolhas sociais e institucionais, mobilização do próprio sujeito na aprendizagem.

2.2. Aprender na escola: qual especificidade?

A cria do homem deve aprender para ser. Aprender o quê? Tantas coisas... Para organizá-las um pouco, voltemos ao inventário conciso já esboçado na abordagem epistemológica. Deve aprender gestos: colocar a chupeta na boca, trepar em árvores, nadar, apertar a mão do vizinho etc. Deve aprender a relacionar-se com os outros e a controlar suas emoções: aprender a seduzir, aprendizagem requerida para o recém-nascido sobreviver, a amar, odiar, respeitar, ter ciúmes, agüentar a frustração, mentir, ousar etc. Deve aprender enunciados de várias formas: informações, descrições, estimativas, avaliações, regras, promessas, conhecimentos oriundos da experiência ou saberes organizados em sistemas etc.

O que foi assim aprendido persiste sob vários modos.

Quando se aprendem gestos, o resultado da aprendizagem é inscrito no próprio corpo, como possibilidade de relacionar-se com o ambiente. Não é um enunciado. Decerto, pode-se produzir enunciados sobre esses gestos. É possível, por exemplo, descrever como se deve nadar e, talvez, isso contribua para nadar melhor, mas sempre permanecerá uma diferença entre nadar e falar do nado.

Quando se aprendem formas de relacionar-se com os outros e consigo mesmo, o resultado existe como comportamentos, sentimentos, formas da subjetividade e da intersubjetividade. Novamente, é possível falar sobre essas formas, como faz a Psicologia ou a Sociologia Interacionista, mas ficam diferentes a vivência e a análise desta.

Quando se aprendem enunciados, o resultado da aprendizagem tem como modo de ser a linguagem e essa forma interiorizada de linguagem, que é o pensamento (Vygotsky). Pode-se fazer com um enunciado outra coisa que não pensar, conhecer, informar. Por exemplo, pode-se agir (prometer, pressionar alguém) ou verbalizar um sentimento, inclusive com uma palavra

que não tem outra função que não esta ("Ai!"), mas, novamente, resta uma diferença entre sentir a dor e exprimi-la.

Resumidamente, o que foi aprendido existe sob formas heterogêneas e, como já mencionado, designar todas essas formas como "saberes" oculta essa heterogeneidade. Todas, porém, têm em comum o fato de contribuírem para que se construa um ser humano, social e singular e suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Além disso, não são formas de aprender isoladas e estanques: em muitas situações, aprender requer, ao mesmo tempo, gestos, formas de relacionamento e enunciados.

Essa análise, por sumária que seja, leva a duas conclusões importantes no que diz respeito à questão do "saber escolar".

Em primeiro lugar, o que um ser humano deve aprender é muito mais amplo que o que se ensina na escola. Muitas vezes, a escolarização do saber leva a uma supervalorização do que se aprende na escola e, logo, a certa arrogância escolar. Na verdade, não há razão alguma para considerar que saber decorar todos os filós do Reino Animal vale mais do que conhecer os pintores do Renascimento, de que pouco fala a escola, ou poder construir uma casa. No entanto, encontra-se, também, o comportamento contrário: desprezar o que ensina a escola, alegando que há muitas outras coisas a serem aprendidas na vida. Essa postura é tão errada quanto a precedente. Com efeito, há saberes ou formas de aprender que só se encontram na escola, ou seja, existe uma especificidade da escola e dos saberes e relações com o saber que ela promove. A nosso ver, deve-se defender ao mesmo tempo a idéia de heterogeneidade das formas de aprender e a de especificidade da escola, idéias complementares. Falar de "saber" a respeito de qualquer aprendizado oculta não apenas aquela heterogeneidade, mas também essa especificidade.

Em segundo lugar, a análise das várias formas de aprender e das relações que elas supõem leva a levantar a questão da concorrência entre elas.

Por que vale a pena aprender? Não é para ser capaz de repetir, mimar ou decorar gestos, sentimentos ou enunciados. O que dá valor ao aprendizado e ao próprio processo de aprender é o fato de que contribuem para a construção de quem aprende e das suas relações com o mundo.

O mundo é espaço de atividades e, com este mundo, temos uma relação prática. Nesta lógica, o que importa é atingir nossos objetivos em um determinado contexto. Para isso, os gestos e tudo que remete à ação sobre o mundo são essenciais. Mas mobilizamos, também, formas de nos relacionar com os outros (por exemplo, seduzir alguém para alcançar nosso objetivo) e utilizamos enunciados (informações, conhecimentos).

O mundo é, também, espaço de satisfação dos desejos, de relacionamento com os outros, de vivência. Nesta relação com o mundo, predominam as formas intersubjetivas e subjetivas. Mas existem, ainda, gestos, ações (insultar com um movimento do dedo, abraçar) e, claro, enunciados.

O mundo, por fim, é espaço simbólico, lugar de representações, de idéias, de sistemas teóricos, com o qual mantemos uma relação simbólica ou teórica, graças à linguagem e ao pensamento. Mas um gesto pode também exprimir uma idéia (acenar com a cabeça para assinalar o nosso acordo) e a manifestação dos nossos sentimentos providencia informações a nossos interlocutores.

Resumidamente, o ser humano aprende coisas numerosas, heterogêneas, que ele mobiliza em várias formas de relações com o mundo e, também, de relações com os outros e consigo mesmo. Esse universo do aprender não é um caos, uma vez que uma forma de aprendizado remete, predominantemente, a certa forma de relação com o mundo, e

reciprocamente: na relação prática com o mundo, mobilizamos, sobretudo, gestos, formas de ação física direta ou indireta; na relação de vivência socioafetiva, dominam formas intersubjetivas e subjetivas; na relação simbólica ou teórica, prevalecem os enunciados. Mas o nosso mundo não é organizado em blocos separados e estanques: certa forma de aprendizado pode ser mobilizada em outra forma de relação com o mundo que não aquela que ela implica geralmente. Voltemos a exemplos utilizados na nossa abordagem epistemológica: a Física dos materiais é elaborada, ensinada e estudada em uma relação teórica com o mundo, mas pode virar um instrumento intelectual em uma relação prática com o mundo; cuidar de um rebanho bovino implica uma relação prática com o mundo, mas pode passar a ser um objeto de reflexão e de discurso em uma relação teórica com o mundo.

Nessa situação, ocorrem deslizes, confusões, fenômenos de concorrência, posturas em que se assume uma relação com o mundo que não é pertinente em uma determinada situação. O aluno estuda a Matemática para agradar a sua professora; e pára de estudá-la, no ano seguinte, com outro professor. O empresário exige que o recém-saído da escola técnica seja um operário imediatamente eficaz e, ao constatar que não o é, fica irritado com aquela escola "onde não se aprende nada". A professora ensina que o homem é "descendente do macaco" e a aluna responde que não é possível porque, quando uma criança nasce, ela "puxa ao pai", ou porque o homem foi criado à semelhança de Deus (Silva, 2004). O professor, para ensinar o sujeito gramatical, diz aos alunos: "Eu vou pescar. Quem vai pescar?", e os alunos respondem: "É o Senhor Professor!"². Em todos esses exemplos, o problema fundamental é o de uma relação "errada" com o saber, isto é, de uma relação com o mundo que não

² Devo esse exemplo, que remete a uma situação vivida por ele, outrora, a meu colega e amigo Manuel Matos, da Universidade do Porto.

condiz com aquela que é requerida pela situação de aprendizagem. De forma mais geral, esse é o problema fundamental dos alunos que sempre perguntam ao professor "para que serve isso?" ou... dos professores que sustentam que a principal qualidade do bom professor é "amar os alunos".

A questão da "escolarização dos saberes" não é apenas aquela da elaboração dos programas e currículos escolares, através de escolhas sociais e transposições didáticas; é também, e antes de tudo, a da construção de uma relação escolar com o mundo.

Qual relação? Muitas vezes, "escolar" foi considerado sinônimo de chato, aborrecido, triste, sem imaginação, a tal ponto que, quando um professor diz que um aluno é "muito escolar", isto não é um cumprimento, mas um julgamento negativo. Que a própria escola considere "escolar" como um adjetivo pejorativo é um estranho e preocupante paradoxo... Até no conceito de transposição didática, o fato de o saber científico se tornar didático soa um pouco como uma degradação hierárquica. Chegou a hora de tentar definir a especificidade do que é escolar, afastando-se tanto do desprezo quanto da magniloquência.

A escola nasceu como lugar para aprender a ler e escrever, e, logo, a calcular. O seu nascedouro é a palavra escrita e seu primo, o número. Antes de se reclamar que "na escola só se fala", vale refletir sobre o que significa esse vínculo íntimo entre escola e linguagem escrita. A palavra, inclusive sob sua forma oral, dá identidade e permanência a um objeto ou uma situação: extraída do fluxo contínuo da experiência, essa situação é identificada e destacada. Além do mais, graças às palavras, ela ultrapassa os limites do espaço e do tempo: pode ser evocada em outros lugares e outros momentos que não os em que aconteceu. Contudo, na linguagem oral, a situação só volta a existir quando alguém fala e, ademais, ela é suscetível de ser alterada pelo discurso, em particular com o passar do tempo. A

linguagem escrita traz a estabilidade e a fidelidade que falta à expressão oral. Escrita, a situação torna-se objeto de linguagem.

Por ser lugar da palavra escrita, a escola requer e cultiva uma relação específica com o mundo. O mundo não é mais vivido, é representado por objetos de linguagem. Mediatizada pelo texto, a relação com o mundo passa a ser indireta. Isso traz duas consequências. Em primeiro lugar, a relação escolar com o mundo exige uma forma de distanciamento para com a experiência vivida. Logo, implica, também, que o aluno adote nova relação consigo mesmo: não é mais sujeito preso, implicado, imbricado, na situação; é um sujeito que está lendo, fora da situação a que refere o texto. Em segundo lugar, o aluno deve aceitar essa objetivação textual do mundo: o seu objeto de referência não é mais o mundo, é um texto que fala do mundo. Não é o professor que vai pescar, é o "Eu" da frase dita pelo professor.

Nessa relação com o mundo, faz sentido falar de *um* saber, já que este se apresenta como objeto de linguagem, enquanto essa substantivação não é pertinente quando se aprendem gestos ou formas subjetivas, que não têm modo algum de existência independente. Dessa forma, julgamos que se deveria reservar a palavra "saber" para o aprendizado que pode, através da linguagem, apresentar-se como objeto e, nos demais casos, falar do que foi, ou deve ser, aprendido. Todavia, além da questão lexicológica, importa, antes de tudo, ressaltar a diversidade e heterogeneidade das formas do aprendizado.

O que é *escolar* é o fato de colocar o mundo em palavras.

Às vezes, porém, não se coloca o mundo *em* palavras, colocam-se palavras *sobre* o mundo, o que é bem diferente (Silva, 2004). Nesse caso, o próprio mundo some e só ficam as palavras, reduzidas a uma definição a ser memorizada e decorada. É o que acontece quando a aula de Biologia se reduz a palavras rebarbativas que não possibilitam ao aluno pensar alguma

coisa. Nesse caso, a escolarização do saber consiste em esvaziar o mundo do seu significado e substituir-lhe um discurso chato, e "escolarização" passa a significar "chateação".

Mas colocar o mundo *em* palavras é vê-lo sob outra forma e, assim, possibilitar aos alunos melhor compreenderem o seu mundo vivido, terem acesso a mundos afastados no espaço ou no tempo, descobrirem universos que só existem numa relação simbólica ou teórica com o mundo, como a Poesia ou a Matemática. Nesse caso, "escolarização" remete a uma relação específica com o mundo e, portanto, com os outros, com os quais se compartilha o mundo sob uma forma nova, e consigo mesmo engajado em nova postura.

Na sociedade contemporânea, entretanto, essa escolarização esbarra em três dificuldades.

A primeira diz respeito ao que se ensina na escola. Nos primeiros tempos da escola, esta se dedicava, antes de tudo, a atividades ou matérias diretamente ligadas à linguagem ou aos sinais: leitura, escrita, Gramática, Retórica, Matemática... A seguir, entraram na escola corpos de saberes científicos, isto é, conforme a definição proposta por Vygotsky, saberes conscientes, adquiridos voluntariamente e sistematizados. São objetos de saber, requerendo um distanciamento para com o mundo cotidiano e, portanto, fáceis de serem escolarizados, mesmo que seja necessário operar uma transposição didática. Mais tarde, porém, a escola teve de acolher atividades e aprendizados que levantaram dificuldades específicas. Vejamos, por exemplo, os casos da Educação Física e do ensino de Língua estrangeira³.

Na escola, ensina-se a Educação Física. Por um lado, é legítimo, já que crianças e adolescentes precisam de uma atividade física, mais ainda do

que o adulto. Todavia, por outro, a Educação Física remete à relação com o mundo enquanto espaço de atividades. É possível "escolarizar" a atividade física, haja vista que esta é suscetível de distanciamento e objetivação, como bem sabe o técnico de futebol, que utiliza vídeos para treinar os seus jogadores. Mas existe uma tendência a que o discurso sobre o corpo substitua a educação propriamente física, em particular nas avaliações escolares. Como se o técnico de futebol avaliasse a eficácia do seu método de treinamento com base no discurso dos seus jogadores e não na sua atuação no jogo. Com tal deslize, a enunciação substitui a cultura do corpo e confundem-se relação corporal com o mundo e relação simbólica com ele, enquanto se deveria otimizar aquela usando a postura escolar de distanciamento e objetivação.

Ensinam-se também, na escola, línguas estrangeiras. Nesse caso, existem três opções. Na primeira, o ensino visa a refletir sobre o que é uma língua, a produzir um distanciamento para com ela, isto é, uma objetivação de segundo grau e, portanto, prioriza o domínio da Gramática. Na segunda opção, prioriza-se o encontro com outra cultura, através da língua. Nesses dois casos, não há dificuldade para escolarizar esse ensino. Mas quando se quer que o aluno fale e escreva a língua ensinada, é outro assunto e, na maioria das vezes, o resultado é catastrófico. Para aprender uma língua, não há de distanciar-se; é preciso, ao contrário, mergulhar nela e só em uma segunda etapa, quando o aluno começa a falá-la, passa a ser pertinente desenvolver processos de distanciamento. Há de escolher entre duas interpretações da palavra "escolarização", com as consequências que decorrem dessa escolha. Se "escolarização" remete à lógica específica da escola, não se pode exigir que o aluno fale mesmo a língua. Se "escolarização" quer dizer que a escola ensina o que deveria ser aprendido em outro lugar e de outra forma (no país onde essa língua é falada), mas não pode sê-lo, a escola deve esquecer a sua lógica específica e tentar

³ Há outros exemplos interessantes, em particular o do ensino profissionalizante. Mas não pretendemos escrever aqui um Tratado exaustivo.

reproduzir, o quanto puder, as condições de aprendizagem de uma língua. Na situação atual, exige-se que o aluno fale a língua, mas impõem-se condições de aprendizagem que remetem à outra relação com o mundo que não as que possibilitam falar uma língua.

Na sociedade contemporânea, a escolarização esbarra numa segunda dificuldade, oriunda da abertura da escola a novas camadas sociais. Essa abertura levou à escola, além do nível primário, jovens cuja relação com o mundo é, basicamente, prática e socioafetiva. Para eles, o mundo é, antes de tudo, lugar de atividades, de vivência, às vezes, de sobrevivência. Sabem coisas, mas o que sabem faz sentido em contextos, em interações com os demais, em referência a objetivos a serem atingidos. À diferença dos jovens da classe média, não aprenderam na sua família e no seu meio de vida que falar é uma coisa importante e que a linguagem tem valor em si e, portanto, não foram preparados para entrar na relação com o mundo, com a linguagem e com o saber requerida pela escola. Perguntam "para que serve...?" e tentam entender o que ensina a escola referindo-o a lógicas não-escolares: desescolarizam o saber escolar por falta da relação com o saber que lhe confere sentido. Às vezes, nunca conseguem entrar nas lógicas simbólicas específicas da escola e acabam por abandoná-la, desescolarizando a si mesmos. O desafio a ser enfrentado pela escola é o de escolarizar esses jovens, além de matriculá-los administrativamente, isto é, de levá-los a construir aquela relação de distanciamento e objetivação sem a qual uma grande parte do que ensina a escola não faz sentido.

Por fim, a massificação da escola levou a uma articulação cada vez mais estreita entre nível de escolarização e posição socioprofissional no mercado de trabalho. Sendo assim, uma grande parte dos alunos, qualquer que seja a sua classe social, vai à escola, antes de tudo, para "passar de ano", entrar na universidade, conseguir um diploma, "ter um bom emprego mais tarde". Aos poucos, a sociedade contemporânea está esquecendo que a

escola é lugar para aprender e não para obter um trabalho e a escola prioriza a avaliação, em detrimento da aprendizagem. É de ficar preocupado quando a pretensa "sociedade do saber" deixa de pensar sua escola como lugar de saber e, ao fazer isso, desescolariza não apenas o saber, mas a própria escola. Ao mesmo tempo, insiste-se, cada vez mais, no fato de que se poderia aprender graças à Internet e, de certa forma, livrar-se, enfim, da escola – o que é confundir "informação" e "saber".

Face a essas ameaças de desescolarização, o desafio da escola contemporânea é o de manter e defender a sua função específica, sem arrogância alguma, mas com firmeza. O distanciamento e a objetivação, específicos da escola, constituem um dos poucos anteparos que possam nos proteger contra as formas contemporâneas da barbárie. Mas um dos principais inimigos da escola é a própria escola, quando ela substitui a palavra ao mundo, em vez de esclarecer o mundo pela palavra, quando ela impõe rotinas no lugar das atividades, quando ela passa a ser símbolo de repetição e chatice em vez de terreno de aventura intelectual. Face a esta escola, estão certos os alunos e docentes que tentam subverter a escola, desescolarizá-la para se livrarem das múmias escolares e encontrarem o saber vivo.

Referências Bibliográficas:

- Charlot, B. (2000). *Da Relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED.
- Charlot, B. (org). (2001). *Os Jovens e o saber. Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: ARTMED.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, Formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: ARTMED.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Ed. La Pensée Sauvage.
- Kant, I. (1996). *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep.
- Martinand, J.L. (1994). *La Technologie dans l'Enseignement Général : les enjeux de la conception et de la mise en oeuvre*. Paris: UNESCO.
- Marx, K. (1982). *Teses sobre Feuerbach*. Lisboa: Edições Progresso.
- Silva, V. A. (2004). *Savoirs quotidiens et savoirs scientifiques: l'élève entre deux mondes*. Paris: Anthropos.
- Snyders, G. (2001). *Para Onde Vão as Pedagogias Não-Diretivas?* São Paulo: Centauro.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Dos saberes programados aos aprendidos:**A Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico**

Dos saberes programados aos saberes aprendidos: A Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico

Fernanda Maria Veiga Gomes¹

Resumo

O presente artigo apresenta a investigação realizada sobre os programas de geografia, do 3º. Ciclo do Ensino Básico, em vigor até 2001/2002. O estudo dos aspectos relativos à organização e ao desenvolvimento da Reforma Curricular (1989), que está na origem dos programas analisados, associado ao estudo da evolução dos programas de geografia permite compreender como os saberes a ensinar da disciplina estão sempre articulados com as finalidades da política educativa vigente.

Os dados empíricos, relativos aos saberes ensinados e aos saberes aprendidos, reenviam para a opinião dos professores e dos alunos sobre os conteúdos dos programas e para os problemas vividos e sentidos durante a sua implementação. As conclusões sistematizadas e as críticas apresentadas põem em evidência o enorme desfasamento entre as intenções dos programas e a as práticas de ensino e de aprendizagem implementadas, na realidade da escola e na aula de geografia.

Introdução

A discussão sobre os programas escolares está hoje, mais do que nunca, no centro dos interesses das políticas educativas mas, também, dos professores, dos pais, dos alunos e dos investigadores. Apesar de terem pontos de vista diferentes, na análise crítica que fazem aos programas escolares, todos põem em questão a utilidade e a eficácia dos conteúdos ensinados na escola e se interrogam sobre as competências e as capacidades adquiridas pelos jovens.

No quadro da investigação² realizada sobre a aplicação dos programas de geografia, do 3º. Ciclo do Ensino Básico³, pretendeu-se,

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa

analisar as diferenças entre o currículo oficial e currículo real, tendo por referenciais teóricos o campo da Teoria do Currículo e o campo da Didáctica da Geografia. A análise da dimensão curricular projecta-se sobre a concepção dos programas e sobre a organização do currículo da disciplina de geografia. A análise da dimensão didáctica incide sobre o processo de transposição/recomposição/apropriação dos saberes geográficos e sobre as práticas de ensino e de aprendizagem implementadas na realidade da escola e na aula de geografia. A complementaridade destes dois campos teóricos permite apreender todos os aspectos envolvidos na concepção dos programas escolares bem como, permite analisar os problemas sentidos nas situações reais em que esses mesmos programas são aplicados e desenvolvidos.

Consequentemente, nesta investigação consideraram-se os seguintes níveis de análise:

NÍVEIS DE DECISÃO CURRICULAR		TIPOS DE CURRÍCULO	SABERES DIDÁCTICOS
Nível das intenções	Nível dos programas	Curriculo oficial	O saber a ensinar dos programas
	Nível do professor	Curriculo organizado para a acção	O saber objecto de ensino
Nível da realidade	Nível da lição	Curriculo real : ensinado	O saber ensinado
	Nível do aluno	Curriculo real : aprendido	O saber aprendido pelos alunos

² Investigação desenvolvida no âmbito da Tese de *Doutoramento em Ciências da Educação*, defendida em 4 Abril de 2005, Universidade de Caen, França.

³ Foram estudados os programas de geografia concebidos no âmbito da Reforma Curricular de 1989, em vigor até 2001/2002. Em 2002/2003 foram introduzidos, progressivamente, novos programas no 3º ciclo do Ensino Básico.

Partiu-se da análise dos saberes a ensinar, expressos nos programas, para compreender o processo de transposição/recomposição dos saberes geográficos efectuado pelos professores. A fim de perceber a lógica dos professores na organização dos saberes objecto de ensino procurou saber-se quais os problemas sentidos na interpretação dos conteúdos programados e quais as adaptações realizadas face à realidade de cada escola, de cada turma ou de cada aluno. Para proceder à análise dos saberes realmente ensinados e dos saberes realmente aprendidos teve-se em conta não só a opinião dos professores mas, também, a lógica dos alunos sobre os problemas de aprendizagem sentidos e sobre os saberes da geografia.

No âmbito desta investigação foram recolhidos dados em três escolas, situadas em contextos diferentes da região de Lisboa, uma escola a Norte, na área rural, outra escola no centro da cidade e a terceira a Sul, na área industrial. Foram entrevistados os onze professores de geografia que tinham todas as turmas do 3º ciclo daquelas escolas, e realizadas entrevistas a três alunos de cada uma das turmas de 7º e de 9º ano, num total de 170. Foram ainda observadas reuniões de planificação dos professores, recolhidas 977 redacções sobre o tema "A Geografia e Eu" e analisados 409 mapas mentais, elaborados pelos alunos, sobre a Europa e o Mundo. Apenas se observaram duas aulas porque os professores continuam a preservar o seu espaço de autonomia e privacidade.

As conclusões, que em seguida se apresentam, estão organizadas de acordo com cada um dos níveis de análise considerados:

1. Nível dos programas - saberes a ensinar
2. Nível do professor - saberes objecto de ensino
3. Nível da lição - o saber ensinado
4. Nível do aluno - saberes aprendidos

1. Nível dos programas – saberes a ensinar

O processo de concepção dos programas escolares depende, fundamentalmente, das finalidades expressas nas reformas educativas para cada um dos níveis de ensino. No caso dos programas de geografia é bem evidente, no modo como os temas/conteúdos desta disciplina são seleccionados, que estes têm sempre veiculado as orientações da política educativa em que se inscrevem. De um modo geral, pode afirmar-se que a geografia é uma disciplina que serve e sempre serviu, para promover uma educação coerente com o conjunto dos valores dominantes defendidos por cada reforma educativa. Porque a geografia é útil à transmissão dos valores políticos e sociais é que I. Leffort (1994, p. 60) afirma que: "A geografia é uma disciplina militante"⁴. A análise histórica realizada sobre os programas de geografia ao longo de 150 anos de reformas do ensino em Portugal permite concluir que o maior ou menor peso atribuído à disciplina no currículo escolar depende sempre do reconhecimento da sua utilidade para a promoção dos interesses políticos e sociais de cada época.

Esta lógica ideológica está sempre presente na concepção dos programas de geografia como se pode constatar na redacção das instruções oficiais dos programas de 1947/48, onde pode ler-se: "no estudo do nosso Império, encaram-se os problemas coloniais no seu aspecto principalmente económico; procurando incutir no aluno a noção de que o nosso Império representa um valor em potencial que é preciso estudar e conhecer para dirigir a sua evolução no sentido mais harmónico com os interesses nacionais."⁵ As alterações aos programas de geografia são quase sempre

⁴ Leffort, I. (1994) in Desplanques, P. coord., *Géographie en collège et en lycée*, Hachette, Paris.

⁵ Diário do Governo, Decreto nº 37 112, de 22 de Outubro de 1948

resultantes da necessidade de “limpeza” dos aspectos ideológicos dos programas anteriores. É, por exemplo, o que se verifica nas mudanças introduzidas nos programas de 1975 e 1976, onde se acentua a importância de se desenvolver nos alunos “atitudes democráticas de intervenção crítica face aos problemas da sociedade portuguesa em particular e do mundo em geral”.

A análise dos programas de 1989/90 revela, do mesmo modo, que a mudança de sentido nas finalidades cívicas e culturais é determinante para as mudanças dos temas e dos conteúdos da geografia escolar. Em conformidade com a orientação de uma política de carácter europeísta, no currículo da geografia aparece um programa dedicado exclusivamente ao estudo da Europa, 7º ano, e é eliminado o programa sobre a geografia de Portugal, do 8º ano. O conjunto de finalidades enunciadas para os programas do 3º. Ciclo mostra bem que o projecto educativo da geografia se deve centrar na “formação de cidadãos europeus, conscientes e críticos face à realidade dos problemas mundiais”. Ao nível do 3º ciclo é, então, implementado um programa sobre a “Europa” (7º ano) e um programa sobre o “Mundo” (9º ano). A interrupção da disciplina no 8º ano deve-se à eliminação do anterior programa sobre Portugal. Com esta organização curricular a aprendizagem da geografia foi organizada de forma descontínua, com um hiato grave na sequência e progressão das aprendizagens. A este propósito refere um dos professores entrevistados: “Penso que não se devia fazer uma paragem no 8º ano porque eles chegam ao 9º ano e a maior parte das coisas que aprenderam no 7º ano já não se lembram, eles partem um pouco da estaca zero e, muitos alunos, até já se queixaram disso.”

Os programas de geografia, reformulados na sequência da Reorganização Curricular do Ensino Básico de 2001, ligados a novas mudanças governamentais, acentuaram nas suas finalidades as preocupações actuais com os problemas sociais e ambientais. Nas orientações dos novos

programas é reconhecido o papel da educação geográfica como “meio poderoso para promover a educação dos indivíduos” contribuindo para uma Educação para a Cidadania. O novo projecto de organização do currículo da disciplina consagrou o princípio da flexibilidade, que se traduziu na possibilidade de se repartir o horário da geografia do 3º ciclo com a disciplina de história. Deste modo, os alunos têm hoje, normalmente, um bloco de 90 minutos, uma vez por semana, no 7º ano, 8º ano e 9º ano. Quanto às mudanças nos conteúdos destes programas verifica-se uma organização em seis temas, a implementar ao longo dos três anos deste ciclo de aprendizagem.

A análise da evolução dos programas da geografia escolar mostra que as suas principais mudanças estiveram sempre muito dependentes dos interesses políticos e sociais. Porém, parte importante das modificações introduzidas é explicada pela evolução do pensamento da geografia científica e da didáctica da geografia. No entanto, quando se compara a evolução da geografia científica com a da geografia escolar, verifica-se que só muito lentamente se foram introduzindo nos programas escolares as diferentes evoluções científicas. Existe sempre um certo atraso na transposição científica dos saberes geográficos e, muitas vezes, a actualização dos programas deve-se mais ao contributo de alguém, que se preocupou com a melhoria do ensino desta disciplina, do que a uma proposta coerente, assente em princípios científicos e didácticos.

Nos programas escolares, também, a definição das orientações para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem e para a avaliação interferem na concepção que se tem, em cada época, do funcionamento didáctico de cada disciplina. Nas recomendações apresentadas aos programas de 1895, sobre as aprendizagens que os alunos devem adquirir, diz-se expressamente que a geografia: “desenvolve a memória, a memória visual, a memória auditiva, conduz ao desenvolvimento

da intuição interior, da imaginação, à capacidade de representar no espírito as paisagens e os costumes”.⁶ Fazendo o longo percurso pedagógico e didáctico do ensino e da aprendizagem da geografia, desde então, podemos verificar que da aprendizagem memorística e descritiva da geografia se passou, progressivamente, para a necessidade de se realizar uma aprendizagem centrada na explicação e na problematização dos fenómenos geográficos.

As orientações pedagógicas e didácticas, formalizadas nos programas de 1989/90, chamam a atenção dos professores para a necessidade de organizarem as aprendizagens do seguinte modo: “As experiências de aprendizagem terão de se adequar ao estágio de desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos, solicitando a sua contínua progressão; a ênfase do processo de ensino-aprendizagem recairá sobre o domínio dos processos e o desenvolvimento de aptidões que habilitem os alunos para a resolução de problemas e a adequação flexível a novas situações.”⁷

A análise crítica realizada sobre a Reforma Curricular de 1989, e sobre os programas escolares daí decorrentes, para o 3º ciclo do Ensino Básico, permitiram identificar as seguintes lógicas subjacentes às transformações efectuadas:

- 1ª. lógica: há uma ligação estreita entre os princípios fixados na Reforma e as orientações dos programas de geografia;
- 2ª. lógica: o currículo de geografia contém um programa exclusivamente dedicado à Europa, de acordo com a política vigente, no quadro da adesão à Comunidade Europeia;

⁶ “Observações” aos programas publicados no Diário do Governo n° 208, de 16 de Setembro de 1895.

⁷ “Organização Curricular e Programas” 1991, 3º ciclo, M.E., D.G.E.B.S., Lisboa.

- 3ª. lógica: o projecto educativo enunciado nas finalidades dos programas é centrado “na formação de cidadãos europeus, conscientes e críticos face à realidade dos problemas mundiais”, deste modo se compreende a eliminação do programa sobre Portugal;
- 4ª. lógica: nas orientações para a organização do processo de ensino e de aprendizagem estabelece-se que se devem privilegiar os métodos activos e criativos.

2. Nível do professor – saberes objecto de ensino

A análise que em seguida se apresenta sobre os saberes objecto de ensino foi realizada a partir das apreciações críticas aos programas, de 7º ano e de 9º ano, proferidas pelos professores, durante as entrevistas. A observação e participação nas reuniões de planificação permitiram também compreender a leitura que os professores foram fazendo dos programas estabelecidos.

Dos dados obtidos, verifica-se que cada professor só conserva uma parte dos conteúdos ou dos conceitos propostos nos programas. Com efeito, é em função das suas representações sobre a geografia científica, sobre o ensino da disciplina e sobre a aprendizagem da geografia, que o professor procede ao processo de triagem do programa. Escolhe certas rubricas, desenvolve umas mais do que outras, segundo domina ou não o conteúdo, segundo os seus interesses e a sua formação científica e profissional. O professor organiza e reorganiza o processo de ensino e de aprendizagem pondo em acção as actividades com as quais se sente mais à vontade.

Quando estabelece os seus planos de progressão didáctica e programa as actividades de ensino e de aprendizagem, o professor é o agente mediador, por excelência, entre os programas e a prática da sua

aplicação. É a esta etapa de organização e de desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem que se designa por currículo organizado para a acção. Com as entrevistas realizadas aos professores, no decurso da investigação, procurou compreender-se a lógica dos professores, analisando o modo como organizaram os saberes a ensinar e procurou identificar-se as razões sub-jacentes às adaptações feitas aos programas de geografia, de 7º e 9º anos.

Os dados de opinião relativos ao pensamento e à acção dos professores foram sistematizados segundo um modelo de análise múltipla que se projectou sobre as seguintes dimensões:

- a análise da transposição didáctica dos programas;
- a análise das práticas sociais de referência; e
- a análise da geografia como disciplina escolar.

2.1. A análise da transposição didáctica dos programas

A apreciação conceptual dos saberes a ensinar dos programas e a explicação dada pelos professores sobre os métodos e as práticas aplicados no processo de ensino e de aprendizagem, e sobre a organização do processo avaliativo, permitem retirar algumas conclusões sobre os saberes mobilizados para a acção.

Os professores, quando se referem à gestão anual dos programas realizada em grupo disciplinar, reconhecem a fraca conceptualização subjacente às práticas de planificação. Nas palavras de um jovem professor, sem estágio: “ Nós, mais ou menos, vemos a divisão das matérias mas nunca nos preocupamos se cada um dá a matéria, cada um tem maneiras diferentes de dar as coisas e de as aprofundar”. Dos diversos testemunhos obtidos constata-se que a organização dos saberes a ensinar é feita individualmente e, que os grupos disciplinares não se envolvem na discussão epistemológica

dos saberes a ensinar, nem na discussão dos problemas pedagógicos e didácticos neles envolvidos. No caso de uma professora que não tinha uma formação em geografia, mas em antropologia, esta referiu o fraco enquadramento do grupo disciplinar quer na integração das práticas a desenvolver na aula quer nas actividades programadas na escola. Os professores entrevistados referiram que na organização dos saberes a ensinar seguem o manual adoptado na escola, justificando que essa prática não só facilita a coordenação mas também lhes permite harmonizar as aprendizagens dos alunos das diferentes turmas.

Quanto ao cumprimento dos programas são, sobretudo, os professores com menos experiência os que mais se preocupam: “ Eu cumpro o programa todo, a minha preocupação é cumprir o programa mas cumprir devidamente”. Pelo contrário, os professores com mais anos de serviço privilegiam o domínio dos saberes e dos saberes-fazer desenvolvendo cada tema mais em profundidade:

“ Eu prefiro aprofundar mais as coisas e de facto eu não dei o programa todo, não dei o programa todo porque prefiro pouco mas bem.”

“ Eu tenho dificuldades em cumprir o programa pois para o cumprir não posso apostar na qualidade.”

Da análise das opiniões dos professores, centrada na transposição didáctica dos programas do 3º ciclo, concluiu-se que:

- os programas de 7º e de 9º anos apresentam uma fraca articulação interna o que revela a falta de um paradigma epistemológico que lhes dê coerência;
- os temas/conteúdos são demasiado complexos para o 7º ano e demasiado repetitivos no 9º ano, sendo ambos os programas demasiado extensos;

- os conceitos/conteúdos do programa sobre a Europa são demasiado abstractos para os alunos do 7º ano, na medida em que a realidade europeia lhes é distante e vaga;
- os temas/conteúdos dos programas formalizados nos manuais, são mais frequentemente apresentados como cultura geral do que fundamentados numa análise geográfica dos problemas europeus ou mundiais;
- a planificação e a gestão didáctica dos programas é realizada individualmente e seguindo de forma sequencial o manual adoptado;
- os modelos e os métodos aplicados mostram que as actividades realizadas têm por base a exposição da matéria, acompanhada pela análise e interpretação de mapas e de gráficos; os trabalhos de grupo ou as visitas de estudo são pouco praticadas;
- as práticas de avaliação estão centradas nos testes escritos e nas fichas de trabalho.

2.2. A análise das práticas sociais de referência

Na medida em que os dados desta investigação provêm de três escolas situadas em contextos diferentes, a opinião dos professores sobre os saberes a ensinar teve em conta as práticas sociais de referência. Para isso, procurou saber-se quais as adaptações feitas pelos professores em função da realidade social e cultural dos seus alunos. A análise de conteúdo das entrevistas mostrou que, na organização dos saberes a ensinar, há uma fraca interferência da realidade socio-cultural do meio. As práticas sociais dos alunos são apenas utilizadas como motivação ou como referência para o tema ou conteúdo a desenvolver na aula. Do mesmo modo, o recurso que os professores fazem a artigos de jornal e de revistas ou até a noticiários da televisão tem por função demonstrar os usos sociais da geografia.

A realidade social e cultural dos alunos é considerada como explicação do sucesso ou do insucesso das aprendizagens. Contudo, os professores não têm em conta, na organização do processo de ensino e de aprendizagem, os aspectos directamente relacionados com a vida dos alunos. No caso da escola a Sul de Lisboa, em meio industrial, o desenvolvimento do tema sobre as “Zonas Urbanas e Industriais” da Europa (7º ano) não foi ligado à realidade local e até familiar dos alunos. Numa das entrevistas, um aluno de 9º ano desta escola, disse: “ Não gosto da indústria porque este assunto tem pouco interesse e não é porque eu vivo numa zona industrial que eu vou gostar deste assunto”. Acontece que o aluno não tem qualquer interesse pelo tema porque não faz a ligação entre as aprendizagens da geografia e a compreensão do meio em que vive. No entanto, a professora deste aluno refere: “São alunos de classe média ou média baixa; eles têm cada vez mais dificuldade de se distanciarem do sítio em que vivem e não se conseguem abstrair; depois é só televisão, a cultura geral deles é muito limitada.”

Do conjunto dos professores entrevistados apenas um se referiu à necessidade de adaptação dos conteúdos ao contexto social e cultural: “Imagine o que era eu, quando estive em Macau, a dar um programa sobre a Europa sem o adaptar!”

2.3. A análise da geografia como disciplina escolar

A importância atribuída à disciplina e ao conjunto dos saberes ensinados e aprendidos são essenciais para compreender as dimensões da educação geográfica veiculadas pelos professores. Das opiniões recolhidas junto dos professores pode constatar-se que todos consideram a geografia uma disciplina fácil, ligada à análise e compreensão da realidade vivida pelos alunos.

Quanto ao seu valor educativo e formativo os professores elegem como fundamental a realização de uma educação ambiental. Nas palavras de um dos professores entrevistados pode verificar-se esta ligação: "Toda a educação para a natureza, para a conservação da natureza e para os problemas ambientais, que se põem para esta geração, que é a deles, e que vai interferir e dirigir um planeta tão frágil, é muito importante." Contudo, uma professora refere a importância da educação para os valores de cidadania: "O programa de 9º ano tem a possibilidade de uma educação para os valores porque permite o debate de ideias, o que depende um pouco da formação do professor que pode ver de uma determinada maneira; isso como tudo tem os seus perigos." É interessante notar que esta professora alerta para o facto de o perfil do próprio professor ser uma condicionante dos valores veiculados e, consequentemente, dos valores aprendidos. Com efeito, a compreensão geográfica do mundo é em cada professor confrontada com os contextos sociais e profissionais em que se insere. O valor formativo da geografia transmitido aos alunos é consequência das relações que estabelece com a realidade social, cultural e política em que vive. Este quadro de referências determina a sua mundividência, os seus valores e as suas concepções sobre a geografia escolar.

3. Nível da lição - o saber ensinado

Durante o processo de ensino e de aprendizagem os saberes objecto de ensino são adaptados pelo professor às dificuldades ou às possibilidades dos alunos, nas diferentes situações de aprendizagem. Com efeito, qualquer professor, quando está na aula, "modifica o plano que tinha preparado, o conteúdo da aula, o modo como utiliza os documentos, a

partir das reacções dos alunos" G. Hugonie ⁸(1995, p. 44). É na realidade de cada sala de aula, na acção e na prática, que os conteúdos tomam um significado efectivo para o professor e para o aluno. Neste nível de análise do processo de transposição/recomposição dos saberes geográficos, é importante considerar a lógica dos professores mas, também, a lógica dos alunos sobre os saberes aprendidos e sobre as experiências de aprendizagem, que foram efectivamente vividas. Para os professores entrevistados, a geografia é uma disciplina fácil e até atractiva: "A geografia não é difícil, há miúdos que têm mais apetência para a geografia mas há outros que não gostam mesmo."

Os principais problemas de aprendizagem apresentados pelos professores estão, sobretudo, ligados às dificuldades de leitura e interpretação de mapas e de gráficos e à dificuldade de analisar e interpretar a informação geográfica. Em relação ao 7º ano diz um dos professores: "Eles não têm capacidade em sintetizar a matéria, estão a ler mas nem conseguem, nem percebem, além do mais eles nem sequer sabem ler." Este obstáculo à aprendizagem leva os professores a fazerem os resumos da matéria que dão em fotocópias ou que ditam nas aulas: "Eu dou muitos apontamentos nas aulas mas, também, mando ler o livro. Coitados, eles nem ler nem escrever sabem!"

Do mesmo modo, os professores do 9º ano consideram que os principais entraves ao sucesso se prendem com o fraco domínio da língua portuguesa, escrita e falada, o que condiciona as aprendizagens geográficas. Referindo-se a estas dificuldades, um dos professores afirma: "Eu acho que, mesmo no final do 9º ano, os alunos têm muitas dificuldades em localizar os países, e no domínio da língua portuguesa, têm grandes dificuldades de análise e de síntese."

⁸ Hugonie, G. (1995). *Clés pour l'enseignement de la géographie*, C.D.R.P., Versailles.

A partir das opiniões dos professores pode deduzir-se um conjunto de lógicas sobre os saberes ensinados e sobre os saberes aprendidos:

- 1ª. lógica: facilita o ensino e aprendizagem da geografia, organizar as aulas segundo a distribuição e sequência dos conteúdos apresentados no manual dos alunos;
- 2ª. lógica: as dificuldades de aprendizagem condicionam o cumprimento dos programas e são determinantes no ritmo e no desenvolvimento dos diferentes temas/conteúdos;
- 3ª. lógica: as características do meio social e cultural dos alunos e os problemas de comportamento na sala de aula são justificação para o desinteresse dos alunos e para o seu fraco aproveitamento;
- 4ª. lógica: a educação geográfica promovida nas aulas direcciona-se, sobretudo, para o desenvolvimento de atitudes de preservação do meio ambiente e de respeito pelas diferenças entre os povos.

4. Nível do aluno – saberes aprendidos

Entre os saberes ensinados e os saberes aprendidos, existe uma diferença que é marcada pelo modo como cada aluno aprende. Os saberes aprendidos baseiam-se numa organização pessoal dos conhecimentos que são função das experiências de aprendizagem em que cada aluno participou ou se envolveu. Assimilados e incorporados em harmonia com o indivíduo e com as suas experiências, os saberes ensinados tornam-se saberes adquiridos, constituindo os saberes aprendidos.

A partir do ponto de vista dos alunos e das suas representações sobre a disciplina e as experiências de aprendizagem procurou compreender-se a lógica dos alunos sobre o que aprenderam e sobre os problemas e dificuldades sentidas. O discurso dos alunos, analisado a partir das entrevistas e das pequenas redacções elaboradas sobre “A Geografia e

Eu” permitiu conhecer os seus interesses, as suas relações com os professores e o valor educativo que atribuem à disciplina. A análise das representações e das lógicas explicativas dos alunos, foi organizada de acordo com as três dimensões seguintes:

- a opinião sobre a geografia ensinada, a partir dos conteúdos transmitidos;
- a opinião sobre a geografia aprendida, os problemas vividos e as dificuldades de aprendizagem;
- a opinião sobre a disciplina de geografia, os interesses e a utilidade dos saberes aprendidos.

4.1. A opinião sobre a geografia ensinada

As representações dos alunos sobre os conteúdos ensinados dependem do(a) professor(a) de geografia e, também, da escola e da turma em que estão inseridos. Por esta razão, os alunos relacionam a vivência da geografia na escola com o professor mas também com os aspectos que determinam e condicionam o seu ambiente de aprendizagem. Na escola do centro de Lisboa diz uma aluna de 9º ano: “ Esta escola não motiva os alunos. A maior parte andam na escola porque é mais aquela obrigação. Chegam ao 9º ano e a maior parte desiste. Porquê? Porque a escola já não motiva: é só matéria, matéria, matéria.”

O ponto de vista dos alunos sobre o professor de geografia traz alguns elementos para a reflexão sobre a aprendizagem da geografia. O papel do professor é referido em relação ao tipo de aulas que dá e ao domínio que exerce sobre os comportamentos e as situações de disciplina na sala de aula. Os alunos frequentemente reenviam para os professores as causas do interesse ou desinteresse pela geografia ou pelo sucesso ou insucesso na disciplina. A análise das opiniões dos alunos permite concluir

que estes gostam da geografia quando gostam do professor, como se pode verificar nas seguintes afirmações:

“Eu gosto muito da geografia, é a melhor professora que a gente tem, explica bem e a gente percebe.”
 “Depende muito do professor e da maneira como este dá a aula. Ele não pode dar a matéria assim como está no livro. O professor tem que dar aquilo de maneira interessante; em geografia, por ser assim mais chata, o professor deveria ser mais interessante.”

Do mesmo modo, a opinião dos alunos sobre os programas, de 7º ano ou de 9º ano, permite mostrar que a ligação dos alunos aos diferentes conteúdos é marcada pelo maior ou menor interesse que os professores conseguem transmitir e mobilizar. Além disso, as dificuldades sentidas durante as actividades ou quando estudam condicionam a sua apreciação sobre a disciplina de geografia.

4.2. A opinião sobre a geografia aprendida

A análise do discurso dos alunos sobre as aulas de geografia, **sobre** as actividades e sobre as aprendizagens geográficas realizadas permite compreender o modo como a geografia é aprendida e vivida. Os alunos das três escolas observadas (7º ano e 9º ano) queixam-se de que escrevem muito nas aulas e os professores falam demasiado. Explicam que as aulas são quase sempre iguais, que lêem o manual, fazem ou observam alguns mapas ou gráficos mas que, sobretudo, têm de estar sempre a escrever. Os seguintes testemunhos mostram estas críticas:

“Ela dita muito depressa e depois a gente tem que escrever muito depressa e depois dita muito e muitas coisas, passamos a aula inteira a ler o livro.” (aluna da escola do Norte)

“A professora dita, outras vezes copiamos do quadro, outras vezes sublinhamos o livro.” (aluna da escola do centro de Lisboa)

“A professora explica, depois dita os apontamentos ou põe no quadro e a gente passa para o caderno” (aluna da escola do Sul)

Por consequência, os alunos dizem que as aulas de geografia deviam ser mais dinâmicas com recursos mais apelativos, onde as discussões e os debates sobre as diversas matérias os envolvessem mais. Criticam, também, o facto de não fazerem visitas de estudo, o que lhes permitiria através de práticas de observação tomar conhecimento directo da realidade geográfica. A este propósito diz uma aluna de 9º ano (escola do centro de Lisboa): “Estou nesta escola há cinco anos e nunca tive uma visita de estudo”.

Não é de estranhar, portanto, que os alunos afirmem que as aulas de geografia são muito monótonas:

“Nós nas aulas estamos sempre parados a escrever, ouvir e falar, não tem assim muita piada”. (aluna da escola do Norte);
 “Fazemos quase sempre o mesmo, às vezes já aborrece, estar sempre a repetir as mesmas coisas.” (aluna da escola do centro de Lisboa)

Para além do tipo de aulas que normalmente têm, os alunos também indicam as actividades em que mais gostariam de se envolver:

“Se a gente estivesse na aula a fazer mesmo experiências, na agricultura andarmos a ver os campos, porque nas aulas é sempre muito teórico, acho que deveria haver uma parte de aulas práticas desse género.” (aluna da escola do Norte, inserida no meio rural)

“Poderíamos falar, discutir assuntos da geografia, por exemplo, fazer debates, debater os problemas dentro da matéria que estamos a dar.” (aluna da escola do centro de Lisboa)

“Podiam fazer-se coisas muito mais interessantes, mais visitas de estudo, mais jogos, mais computador e explorarmos mais coisas.” (aluno da escola do Sul)

Segundo os alunos as aprendizagens continuam muito centradas no domínio dos conteúdos que devem memorizar, o que é julgado indispensável para o sucesso na disciplina. Os modos de estudo e os problemas relatados põem em questão as práticas de ensino e o tipo de avaliação realizado que é sobretudo assente nos testes escritos. Os alunos criticam o peso que os testes têm no resultado final de cada período, na medida em que os professores pouco consideram outros elementos de avaliação:

“Os professores contam com os testes, sem dúvida, eu vejo, podemos participar nas aulas mas eles dão-nos só a nota pelos testes.”

“Eu acho que contam muito os testes e eu acho que não está certo porque os trabalhos extra, os trabalhos de casa também deviam contar; eu acho que o trabalho do aluno não são só os testes”.

4.3. A opinião sobre a disciplina de geografia

A opinião sobre a disciplina, o seu interesse e a sua utilidade, bem como o valor educativo que os alunos atribuem aos saberes aprendidos, foram sistematizados a partir da análise de conteúdo das entrevistas e da análise das redacções que efectuaram. As representações dos alunos sobre a geografia e os saberes geográficos são o resultado dos significados construídos pelos alunos a partir da geografia que lhes foi ensinada. As experiências de aprendizagem vividas e os exemplos analisados conduzem os alunos a formar um quadro conceptual sobre os saberes geográficos assente numa forte componente empírica, não lhes atribuindo um carácter científico. É por esta razão que os alunos afirmam:

“A geografia faz parte da cultura geral; quem quer ser culto deve saber coisas sobre geografia.”

“Gosto muito da geografia porque ela nos dá mais cultura; graças à geografia, podemos compreender melhor os problemas do país e do mundo e é uma matéria onde podemos dar a nossa opinião.”

Da opinião dos alunos pode concluir-se que:

- a geografia é uma disciplina fácil;
- a geografia é sobretudo nomenclatura e memorização;
- a geografia é um saber útil para saber localizar um lugar ou para planear uma viagem;
- a geografia é constituída por saberes que dão uma cultura geral o que permite compreender o quotidiano e a televisão.

Conclusões

A análise e interpretação dos dados recolhidos sobre a aplicação dos programas de geografia (7º ano - Europa e 9º ano - O Mundo) junto dos professores e dos alunos de três escolas, situadas em contextos diferentes, permitiram compreender o modo como saberes programados são mobilizados, na prática. A análise da diferença entre os saberes a ensinar dos programas e os saberes objecto de ensino só tem sentido de se perceberem todos os aspectos condicionantes da sua implementação. A opinião dos professores sobre a realidade da escola fundamenta a selecção dos conteúdos desenvolvidos, explica o tipo de estratégias e de actividades postas em acção e o modelo avaliativo que seguiram, e, além do mais, justifica o projecto educativo que adoptaram. O ponto de vista dos alunos permite compreender as lógicas atribuídas aos saberes aprendidos, cujo sentido se revela no sucesso ou no insucesso mas, igualmente, no valor educativo e formativo da geografia. O currículo real resulta, assim, do compromisso entre o currículo ensinado e o currículo aprendido.

A análise das diferenças entre o currículo oficial e o currículo real permitiu a discussão sobre os programas de geografia e fundamentou a necessidade de se introduzir um novo modelo conceptual nos programas do Ensino Básico. A confrontação entre as intenções expressas nos programas e a realidade da sua aplicação mostra que as mudanças a introduzir na disciplina de geografia, do 3º ciclo do ensino básico, se devem orientar em três sentidos diferentes:

- no domínio dos programas: estes devem ser concebidos de um modo mais indicativo que prescritivo, devem estruturar-se em torno de um projecto de educação geográfica que seja claro e coerente, devem concretizar os seus fundamentos científicos e as suas orientações pedagógicas e didácticas, a fim de dar coerência interna aos programas e de justificar a sequência dos conceitos e dos conteúdos;

- no domínio da formação de professores: os programas devem ser mais flexíveis e abertos à interpretação, para que permitam uma adaptação à realidade e para que incentivem a inovação, exigindo-se que a formação de professores de geografia (inicial e contínua) seja orientada para o desenvolvimento de novas competências e de qualidades profissionais que assegurem o exercício responsável das suas faculdades de ensinar e de promover aprendizagens eficazes; e

- no domínio do ensino e da aprendizagem da geografia: as práticas de ensino devem ser mais motivantes, mais dinâmicas e inovadoras a fim de promover o sucesso das aprendizagens e de projectar o interesse dos alunos para a Geografia.

A partir da opinião dos alunos ressalta o facto de que aprender geografia significa antes de mais gostar do que se aprende ou do que se deve aprender. Estar interessado, encontrar sentido e utilidade para as aprendizagens realizadas é determinante para o sucesso e para o futuro desenvolvimento dos conhecimentos geográficos.

As breves palavras, de uma aluna de 14 anos, da escola do centro de Lisboa, recolhidas durante a entrevista, põem em evidência as principais críticas levantadas aos programas, aos manuais, ao professor de geografia e ao próprio envolvimento do aluno nas aprendizagens:

“ As pessoas que fazem os livros, as pessoas que fazem os programas devem também ter um bocado em conta os interesses dos alunos; acho que o programa tem que ter o que é necessário mas também aquilo que dá gosto”

Referências Bibliográficas:

- Altet, M. (2000). *Análise da Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*, Porto Editora, Porto.
- Bailey, P., Fox, P. (1996). *Geography Teachers' Hand-book*, The Geographical Association, Sheffield.
- Bordeman, D. (1988). *Hand-book for geography teachers*, The geographical Association, Sheffield.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*, Anthropos, Paris.
- Chevalard, Y. (1985). *La transposition didactique, La pensée sauvage*, Grenoble.
- Cornu, L. & Vergnioux, A. (1992). *La didactique en question*, Hachette, Paris.
- Day, Ch. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*, Porto Editora, Porto.
- Daudel, C. (1990). *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*, Peter Lang, Berne.
- De Corte, E. (1990). *Les fondements de l'action didactique*, De Boeck, Bruxelles.
- Desplanches, P. (coord.) (1994). *La géographie en collège et en lycée*, Hachette Éducation, Paris.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, E.S.F., Paris.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*, E.S.F., Paris.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants?*, E.S.F., Paris.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, E.S.F., Paris.

- Develay, M. (1996). *Donner un sens à l'école*, E.S.F., Paris.
- Eisner, E., Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*, Mc Cutchan Pub. Corp., Berkley.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade*, Porto Editora, Porto.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*, Dunod, Paris.
- Giolitto, P. (1992). *Enseigner la géographie à l'école*, Hachette Ed., Paris.
- Gomes, F. (2005). *Réforme et Organisation curriculaire de la géographie*, Tese de Doutorado em Ciências da Educação, Universidade de Caen, França.
- González, X. S. (1998). *Didáctica de la geografía*, Ed.del Serbal, Barcelone.
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em Mudança*, Porto Editora, Porto.
- Graves, N. (1985). *La enseñanza de la geografía*, Visor Libros, Madrid.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*, Mc Graw Hill, Lisboa.
- Hugonie, G. (1992). *Pratiquer la géographie au collège*, Armand Colin, Paris.
- Hugonie, G. (1995). *Clés pour l'enseignement de la géographie*, C.R.D.P. de Versailles.
- Lacoste, Y. (1985). *La géographie, ça sert d'abord à faire la guerre*, Papirus, Campinas.
- Lefort, I. (1992). *La lettre et l'esprit*, C.N.R.S., Paris.
- Le Roux, A. (1995). *Enseigner la géographie au collège*, PUF, Paris.
- Le Roux, A. (1997). *Didactique de la géographie*, PU de Caen, Caen.
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores*, Porto Editora, Porto.
- Masson, M. (1994). *Vous avez dit géographies?*, Armand Colin, Paris.

- Meirieu, P. (1987). Apprendre... oui, mais comment, ESF, Paris.
- Meirieu, P. (1992). Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF, Paris.
- Merenne-Shoumaker, B. (1994). Didactique de la Géographie, Nathan Pédagogie, Bruxelles.
- Moreno Jiménez, A. (1995). Enseñar geografía, Editora Síntesis: Madrid.
- Nóvoa, A. & Popkewitz, Th. (1992). Reformas Educativas e Formação de Professores, Educa, Lisboa.
- "Organização Curricular e Programas" 1991, 3º ciclo, M.E., D.G.E.B.S., Lisboa
- Pacheco, J. A. (1996). Currículo: Teoria e Práxis, Porto Editora, Porto.
- Perrenoud, P. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique, L'Harmattan, Paris.
- Perrenoud, P. (1994). Métier d'élève et sens du travail scolaire, ESF., Paris.
- Raisky, C. (éds). (1996). Au-delà des didactiques, le didactique, De Boeck, Bruxelles.
- Sacristan, G. (1994). El Currículum: una Reflexión sobre la Práctica, Ed. Morata, Madrid.
- Sheibling, J. (1994). Qu'est-ce que la Géographie?, Hachette Livre, Paris.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y Desarrollo del Currículum, Ed. Morata, Madrid.
- Skilbeck, M. (1992). A Reforma dos Programas Escolares, ASA, Rio Tinto.
- Vergnaud, G. (org). (1994). Apprentissages et didactiques, où en est-on? Hachette Education, Paris.

Résumé

DES SAVOIRS PROGRAMMÉS AUX SAVOIRS APPRIS : la géographie dans l'enseignement de base au Portugal

Dans cet article l'étude des programmes de la géographie dans l'enseignement de base au Portugal, du 3^{ème} cycle (élèves âgés de 13 à 15 ans), est l'analysée a partir l'observation de leur application dans trois écoles situées dans des contextes différents, dont la réflexion porte sur l'analyse des différences entre le curriculum officiel et le curriculum réel.

Le cadre théorique de la didactique de la géographie et de la théorie du curriculum circonscrit les référentiels d'interprétation des programmes de géographie, de même qu'il fournit les éléments permettant d'interpréter la mise en œuvre de ces programmes et analyser le processus de transposition didactique et d'appropriation didactique. En effet, entre le savoir scientifique de référence (savoir savant), les savoirs réellement réalisés et enseignés dans chaque classe (savoir enseigné) et les savoirs effectivement appris par les élèves (savoirs appris), il y a un décalage résultant d'étapes successives de réorganisation des savoirs.

Les données empiriques, relatives à la réalité de la géographie vécue à l'école, renvoient à l'opinion des enseignants et des élèves sur les programmes de géographie et aux problèmes dus à leur mise en œuvre, aussi bien dans les pratiques d'enseignement que dans les activités d'apprentissage. Les conclusions systématisées et les critiques présentées mettent en évidence l'énorme déphasage entre les intentions des programmes et la réalité de leur application.

Abstract

THE DIFFERENCES BETWEEN GEOGRAPHY SYLLABI AND LEARNED GEOGRAPHY: curriculum organization and implementation

In order to analyse Geography teaching in Portugal within a theory of the curriculum framework, this article presents the research work took into account-identified differences between the proposed (official) and implemented (real) curriculum. The study analysed education reforms, which could have an impact on geography teaching. A study of the current geography curriculum for Grades 7.9 both in the organization and in the development dimensions was also performed.

Data collection regarding the geography reality was performed in three different schools, taking into account teachers and student's opinions about the geography syllabi and about their implementation.

The research results support the idea that one thing is the official curriculum and another different thing is its implementation, its development, and what students do learn.

**A experiência social e escolar dos jovens do Ensino Secundário:
contributos de um estudo sociológico**

A experiência social e escolar dos jovens do Ensino Secundário: contributos de um estudo sociológico

Maria Cecília Pereira dos Santos¹

Resumo

Este artigo, em primeiro lugar, discute algumas perspectivas defendidas por certos autores acerca dos jovens alunos do Ensino Secundário, com o objectivo de se chegar à compreensão e à problematização da experiência social juvenil. Em segundo lugar, ainda que sumariamente, toma em consideração alguns conceitos e estudos sobre a experiência social e escolar dos jovens realçando a aprendizagem do ofício de aluno. Finalmente, apresenta alguns dados empíricos que traduzem certas dimensões da experiência social e escolar dos jovens alunos.

Introdução

Este artigo, que agora se apresenta, decorre da realização de um trabalho académico no âmbito de um projecto de Doutoramento em Educação, na Área de Conhecimento em Sociologia da Educação.

Esse estudo privilegiou a metodologia qualitativa e o grupo de discussão como principal técnica para a recolha da informação ao longo do tempo em que decorreu o trabalho de campo. Os nossos principais interlocutores foram alguns grupos de jovens alunos de Ensino Secundário, cujas reflexões (individual e colectiva) se apresentaram muito favoráveis para a compreensão de diferentes perspectivas sociais e escolares em presença na escola e, ainda, de alguns dos mais recorrentes dilemas com que se deparavam no decurso da sua vida escolar e juvenil.

¹ Escola Secundária de Gondomar

Assim, neste artigo, a nossa preocupação incide, num primeiro momento, sobre alguns autores e algumas perspectivas acerca dos jovens, no sentido de se chegar à compreensão e à problematização da experiência social juvenil. Num segundo momento, ainda que sumariamente, tomam-se em consideração alguns conceitos e estudos sobre a experiência social e escolar dos jovens realçando-se a aprendizagem do ofício de aluno. Finalmente, sistematizam-se alguns dados empíricos que ilustram algumas dimensões da experiência social e escolar dos jovens alunos.

1. A experiência social dos jovens: compreender e problematizar

A procura de sentidos para a compreensão da experiência social dos jovens remete-nos para diferentes autores e para perspectivas sociológicas da vida quotidiana que elegem como centro de estudo a decifração da actividade social dos indivíduos, dos seus comportamentos em sociedade, das interações que tecem com os outros descrevendo e interpretando as relações sociais do(s) quotidiano(s).

Em França, por exemplo, alguns trabalhos de pesquisa têm vindo a valorizar a perspectiva dos actores, as suas subjectividades, num mundo que não pode prescindir do trabalho dos indivíduos e dos diferentes actores para a criação de uma nova ordem social, para mostrar que as teorias da sociedade são teorias de acção e para construir a noção de experiência social «que designa as condutas individuais e colectivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela actividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no seio dessa mesma heterogeneidade» (Dubet, 1994 p. 15).

Alguns trabalhos de autores portugueses, ao longo das três últimas décadas, têm demonstrado também interesse pelos processos de construção de identidades individuais, socioculturais e/ou grupais dos jovens

através da sua experiência social. Deste modo, alguns estudos acentuam e procuram realçar a juventude como uma realidade social criada pelas modernas sociedades (Cruz; Seruya; Reis & Schmidt, 1984); outros mostram o (des)interesse da participação dos jovens em diferentes dimensões, ou seja, quer ao nível da gestão das escolas secundárias (Lima, 1988), quer ao nível das estruturas partidárias de juventude (Cruz, 1990), quer tendo em linha de conta as implicações de variáveis sócio-económicas na participação (Santos, 1991), ou, ainda, caracterizando a participação dos jovens nos processos eleitorais nas escolas secundárias (Lima, 1988); outros, por seu lado, pretendem compreender a crise que afectou a juventude a partir dos anos 70, à luz da quebra de crescimento económico que arrastou consigo menores oportunidades sociais e a desvalorização dos títulos escolares, (atendendo à discrepância existente entre os diplomas e as características inerentes aos postos de trabalho, a qual arrasta consigo a dependência monetária dos jovens da família) chamando a atenção para alguns aspectos que se prendem com a mudança de uma «socialização de produção» para uma «socialização de consumo» (Schmidt, 1990; Grácio, 1991; Pais, 1991); finalmente, alguns estudos continuam a interessar-se não só pelos modos de vida dos jovens na sua aparente unidade e na transição para a vida activa onde (se)perdem ou (se)acham sentidos desejáveis para os seus projectos de vida pessoal analisando, compreendendo e interpretando os diversos sonhos concretizados ou adiados (Pais, 1990, 1993, 1998, 2001), mas, também, pelas práticas culturais dos jovens de origens e contextos sociais heterogéneos (Lopes, 1996).

Paralelamente, alguns autores privilegiando outros contextos sociais, nomeadamente, Coleman e Húsen (1990) apresentam uma visão histórica da problemática das mutações da sociedade e da passagem para a vida activa dos jovens cruzando algumas variáveis recorrentes em análises que foram sendo realizadas ao longo do tempo (escolarização, economia,

trabalho, cultura social, valores, socialização), acabando por incidir sobre alguns problemas que afligem as sociedades actuais, (exclusão social e cultural, competição, precariedade de emprego, apatia, subculturas juvenis). Assim, concluem que os jovens «[...] atravessam, após a adolescência, um período durante o qual nada é resolvido, nem sequer a questão do trabalho nem a da família, uma espécie de compasso de espera antes das responsabilidades da idade adulta» (Coleman & Húsen, 1990, p. 13).

Porém, a vida quotidiana dos jovens pode ainda ser pautada por interações individuais e colectivas heterogéneas em confronto que podem ser observadas e analisadas quando são estudados, por exemplo, os movimentos sociais, a juventude no âmbito da sociologia da experiência.

2. A experiência social e escolar dos jovens alunos: da vida juvenil à aprendizagem do ofício de aluno

Em diferentes obras e em diferentes autores francófonos, anglo-saxónicos e de língua castelhana (Dubet, 1991, 1994, 2000, 2004; Dubet, Cousin & Guillemet, 1991; Jackson, [1968] 1992; Dubet & Martuccelli, 1996; Mayoral, 1996; Barrère, 1997; Rayou, 1998; Rochex, 1998; Everhart, 1999; Pomeroy, 1999; Dubet & Duru-Bellat, 2000) a temática da experiência escolar tem vindo a ocupar um espaço de relevo nos estudos sobre a escola, e no caso português, a escola secundária e as vivências dos jovens alunos têm sido privilegiadas em variados estudos e analisadas em diferentes ângulos, nomeadamente, desde a década de oitenta (Lima, 1988, 1992; Afonso, 1991, 1995; Lopes, 1996; Gomes, 1998; Silva, 1999; Abrantes, 2003; Gama, 2003; Tavares, 2004; Matos, 2006a, 2006b).

As obras dos autores franceses supra referidos, vocacionadas para a análise do sistema educativo e privilegiando a intervenção sociológica,

complementam-se cruzando perspectivas recorrentes, ao mesmo tempo que desvendam e confrontam algumas opiniões relativamente às aprendizagens e às vivências de alguns grupos de jovens. Estes estudos incidem, particularmente, sobre o prisma subjectivo da experiência escolar dos estudantes, definindo-a como

«[...] a vertente subjectiva do sistema escolar, mais exactamente, a maneira pela qual os actores representam e constroem para si mesmos este sistema, definindo cada um dos elementos e gerando articulações» (Dubet, 1991, p. 28).

Ora, a análise da vida da organização escolar vai atendendo e reflectindo sobre as acções e interacções plurais que os diferentes actores vão levando a efeito, isto porque, no mesmo espaço físico se podem desenvolver resistências, lutas, acções que, não raras vezes, traduzem algumas desilusões, ambiguidades, exclusões efectivas, ausências, (in)certezas provenientes, a priori, de inúmeras desconexões em presença no contexto escolar e a que alguns grupos de estudantes não deixam de ser sensíveis.

De facto, o sistema educativo sendo uma organização social deverá privilegiar a função de integração (e não de exclusão) que se concretiza, por vezes, através da «capacidade da organização escolar acolher e reconhecer a comunidade e a vida juvenil» (Dubet, 1991, p. 25). Neste sentido, as escolas de Ensino Secundário parecem ser espaços onde (in)visivelmente coexistem, por um lado, dimensões de natureza pessoal e subjectiva e, por outro lado, dimensões de carácter impessoal e objectivo que podem propiciar o encontro triangular entre a cultura escolar, a selecção e a vida juvenil. Embora, outras perspectivas chamem a atenção para o facto de estas três dimensões não serem sempre conciliáveis, até porque a elas se sobrepõem relações de poder assimétricas entre os actores. Aliás, o trabalho paradigmático realizado em finais da década de sessenta, *Life in Classrooms*, por Phillip Jackson já aludia à questão da problemática das desigualdades de

poder na sala de aula articulando-a com a avaliação dos estudantes e suas consequências que

«[...] se relacionam com condições mais amplas de liberdade, privilégio e responsabilidade que se manifestam na sala de aula. [De facto, sublinha o autor:] a autoridade do professor é tão prescritiva como restritiva [porque] os professores limitam-se a estabelecer tarefas aos alunos e não se limitam a travar condutas indesejáveis. [Por outro lado] a essência das autoridades do professor radica no domínio da atenção dos alunos, [isto é] a criança na escola deve aprender [...] a olhar e a escutar» (Jackson, [1968] 1992, pp. 68-70).

Ora, como dá conta um estudo da década de noventa e tal como em décadas passadas, a alguns grupos de estudantes portugueses parece desagradar o modo como o(s) poder(es) dos professores se exerce(m) sobre eles. Deste modo, sempre que surge a oportunidade de se fazerem ouvir acerca da sua experiência escolar, especialmente ao nível da sala de aula, referem o facto de que «os alunos têm de estar atentos, calar e ouvir muito serenamente o que o professor diz. [Assim] a relação entre professores e alunos é uma 'guerra' que não tem limites» (Gomes, 1998, p. 165). Estamos, deste modo, face a uma determinada acção dos alunos que evidencia, por exemplo, o poder informal dos mesmos dentro da organização escolar. Por seu lado, referindo-se ao poder do grupo de alunos na sala de aula, Almerindo Afonso sublinha que

«[...] a principal fonte de poder dos alunos é o grupo [sugerindo que] o poder de um aluno na sala de aula pode avaliar-se pela sua capacidade de mobilizar conjuntos de interacção, mas esta capacidade pode estar associada a outros factores, entre os quais o facto de esse mesmo aluno pertencer, eventualmente, a subculturas específicas, como aquelas que foram caracterizadas em certos estudos como subculturas anti-escolares, e que sendo temidas por outros alunos e até por professores, podem impor algumas condições na definição da situação da sala de aula. Neste caso estaríamos, indirectamente, em presença do poder de grupo» (Afonso, 1991, p. 143).

Acresce que, um outro estudo chama a atenção para a função de integração ligando-à função de selecção presente no Ensino Secundário e que, consequentemente, o afasta de um sistema perfeitamente integrado, visto que

«[...] o modelo cultural não tem unidade e a sua acção educativa é por vezes indefinida. [E, cada vez mais,] com a massificação escolar a selecção tem uma importância crescente, embora a utilidade social dos estudos não esteja [à partida] garantida para cada um» (Dubet, 1991, p. 28).

Não obstante, a perspectiva deste sociólogo tenta demonstrar que pode existir uma mediação entre a função de selecção e o modelo cultural do sistema escolar processada através de três dimensões: experiência escolar, experiência educativa e estratégia. Esta última, parece estar intrinsecamente ligada ao desempenho de funções, às regras de disciplina, aos modos de selecção, ou seja, ao desenvolvimento de lógicas de adaptação, de integração, onde se cruzam tendências calculistas face aos investimentos escolares e à gestão dos interesses heterogêneos de cada um.

Deste modo, será de realçar que atendendo à evidente função selectiva da escola, o peso desta dimensão assume uma grande relevância na vida escolar dos jovens e no processo de compreensão dos mecanismos do sistema educativo em que estão inseridos, o que pode estar na origem das preocupações da generalidade destes actores em aprender a sobreviver, a interiorizar o que Philippe Perrenoud chamou de ofício de aluno, à medida que se vão apercebendo de o quê, quando e como fazer para chegar ao sucesso escolar.

Para esta perspectiva, os alunos condenados a «estratégias de pobre», aprendem a viver descobrindo e desenvolvendo acções estratégicas «essencialmente defensivas, que consistem em jogar com as regras, em

contorná-las, a escapar-se-lhes ou a negociarem a sua aplicação caso a caso» (Perrenoud, 1995, p.120) ².

3. Selecção e avaliação: contributos de uma pesquisa

Quando procedemos ao nosso trabalho de terreno (ao longo de dois anos lectivos, 2003-2004 e 2004-2005), optando por um estudo qualitativo que privilegiou para a recolha da informação a técnica do grupo de discussão, encetámos um percurso que permitiu dar voz a alguns jovens do Ensino Secundário (Curso Geral e Curso Tecnológico). A propósito de várias dimensões que atravessavam os seus quotidianos, sobretudo a da selecção escolar, várias perspectivas foram sendo cruzadas e com ela relacionadas, o que permitiu identificar a existência de um ofício de aluno. Deste modo, as suas análises recaíram sobre o modelo de avaliação que privilegiava os testes (avaliação interna) e os exames nacionais (avaliação externa) e que parecia acentuar os quotidianos feitos de stress e de crises pessoais. Algumas dessas crises foram vistas como consequência imediata da falta de tempo para se poder ser jovem e manter uma vida social para além da escola, «(...) tenho crise de tempo (...) para fazer tudo o que quero (...)», afirmava um dos jovens. Sobretudo, porque,

«(...) eu acho que a escola devia ser uma parte, não nos devia ocupar tanto tempo de aulas, ou, se calhar, até devíamos ter mais, mas não nos devia obrigar a estudar tanto, a fazer tanta coisa sozinhos, (...)».

² A este propósito José A. Correia refere que foi a partir dos anos 80 que o aluno como actor entrou no discurso sociológico e que «o 'ofício de aluno' é, assim, construído na aprendizagem informal de regras também elas informais que, ao mesmo tempo que devem ser aceites, admitem uma 'margem' de transgressão estratégica, ou seja, admitem a possibilidade da sua transgressão por actores que ao fazê-lo se mantêm nas regras do jogo» (Correia, 1998, p. 113).

De facto, ao longo de algumas sessões foi notória a insistência na definição da relação stressante que, segundo alguns estudantes, era possível acontecer entre a questão do tempo disponível ou da sua ausência e a questão da necessidade de se aplicarem cada vez mais com vista à superação de avaliações negativas em algumas disciplinas, (mesmo daquelas de que não se gostava e, por isso, as que mais custavam a estudar) cada uma das quais, por si só, a exigir muito tempo de estudo:

«É assim, para subir mais um valor temos de nos aplicar mais, mas temos que nos aplicar mais nessa, temos de nos aplicar nas outras todas e o dia não tem vinte e cinco horas, não é?... não chega para tudo...».

Neste sentido, a avaliação parecia assumir um papel de grande transversalidade, pois cruzava vários domínios estivessem eles directamente ligados com projectos de vida, com objectivos traçados para o futuro, com pressões familiares ou, sobretudo com a vida escolar, que se ia diluindo em estreita convivência com a vida juvenil, passada entre os portões da escola.

Aliás, como referiu uma jovem do 10º ano do Curso Geral, a propósito dos objectivos a atingir no Ensino Secundário e dos projectos pessoais futuros que, para alguns, passavam normalmente pelo prosseguimento de estudos no Ensino Superior,

«Nós chegamos ao secundário e já temos (...) algumas fronteiras que queremos atingir. (...) Metas. [...] Agora conta tudo, por exemplo, para o curso que queremos tirar que é o objectivo que queremos atingir».

Como se depreenderá destas palavras, a avaliação externa – os exames nacionais – assim como o peso variável da percentagem a ela associada (30%, 50%) não deixava de ser sentida, por um lado, como um tempo crucial, porém, simultaneamente trágico, porque esquecia a avaliação interna realizada ao longo dos três anos de Ensino Secundário e, por outro,

altamente prejudicial para a concretização dos projectos de alguns destes jovens conscientes de que

«50% é decidir a nossa vida quase em duas horas, o que é chato!».
«Vêem um tipo todo engravatadinho (...) Ministro da Educação a dizer tudo o que tu fizeste durante 12 anos só vale 50% (...) E eu, possa!».

Embora, para muitos, a vontade e o esforço pessoal e o abdicar de viver a vida com os amigos e a família e as estratégias delineadas pudessem, de algum modo, facilitar a concretização das suas expectativas: «É só estudar mais um bocadinho, faltar uma ou outra vez ao treino».

Sendo assim, para alguns, o sucesso escolar parecia determinar que se esquecesse a vida juvenil fora da escola, pois o esforço pessoal, a abnegação e a força de vontade poderiam permitir derrubar barreiras para se atingir a meta desejada. No entanto, outros, embora concordando com esta perspectiva, não deixaram de lembrar alguns dos efeitos nocivos que podiam recair sobre alguns jovens atendendo à pressão que sobre eles se impunha: «Se tens força de vontade, fazes. [Mas, por outro lado, o reverso da medalha não deixa de ser preocupante, pois] quando uma pessoa mete na cabeça que acha que consegue, começa a estudar, estudar, estudar e depois começam a... fogo, começa a stressar muito (...)».

No entanto, pareciam existir outras dimensões e sentidos que poderiam expressar não só a monotonia e o cansaço emocional de fazer sempre a mesma coisa diariamente, mas também a fadiga de andar na escola e de estar farto das rotinas escolares. Dilemas esses de onde parecia emergir o desespero de não estar contente consigo próprio e que a autocensura sublinhava. A reflexão transcrita a seguir poderá traduzir, de algum modo, a imagem de desilusão e de angústia de alguns jovens durante a sua escolaridade de nível secundário:

«(...) apesar de eu tirar as notas que tiro, eu estou farta da escola, farta... (...)»

Estou cansada de ser sempre a mesma coisa. Chegar a casa, saber que tenho que estudar. Chegar ao fim de semana e saber que tenho que estudar... Às vezes, ir para casa e não conseguir dormir... Eu chego ao ponto de não conseguir dormir por causa dos testes. Vou para a cama e ponho-me a pensar nos testes, não consigo dormir. (...) Eu sou sempre assim porque tenho a mania de ser perfeccionista em tudo e se eu não fizer perfeito, eu ralho comigo própria, fico... passo-me completamente. (...) E quando eu não consigo fazer as coisas como eu quero, enervo-me...».

Por vezes, no meio destes dilemas juvenis, um olhar mais atento para dentro de si próprios acabava por revelar, ainda, um mundo interior plasmado em frases singulares, onde coexistiam a censura e a autocritica em virtude de não se sacrificar mais a vida pessoal e a vida juvenil em favor da vida escolar tendo em vista a avaliação que se pretendia obter: «Às vezes, devia sacrificar mais!». Ou, ainda, por exemplo, quando a classificação do teste não correspondeu ao esperado, mesmo reconhecendo-se que algumas perguntas do teste não eram suficientemente explícitas e objectivas, a causa era procurada, tendencialmente, em si próprio, na falta de estudo, responsabilizada por o teste não ter corrido como se esperava. Pareceu ser este o entendimento que decorria da frase seguinte proferida por uma jovem do 10º ano: «(...) não percebi lá muito bem o esquema que a professora fez, mas também foi falta de estudo, correu-me mal».

No entanto, como temos vindo a salientar, por um lado, para além dos apelos à autoconfiança e ao encorajamento e, por outro, ao reconhecimento de que a culpa recaía sobre si próprios, alguns destes jovens alunos revelaram-se bastante críticos, relativamente a uma prática recorrente que tem a ver com o facto de os testes de avaliação decorrerem durante o mesmo período de tempo em todas as disciplinas (a mesma semana), o que conduzia, do seu ponto de vista, a uma saturação intelectual e a um dispêndio de energia que acabava por não se traduzir em boas surpresas.

E, atendendo à diversidade de matérias programáticas que tinham de dominar num curto espaço de tempo, iam reconhecendo que a vontade para estudar se ia esgotando na passagem dos dias. Ou, ainda, quando o esforço pessoal não era traduzido na classificação esperada, o desânimo, o desalento assumiam um papel determinante:

«Quando a gente tira boas notas e está o ano a correr bem, sentimo-nos bem. Agora quando não corre de modo... só negas, eu sinto-me mal».
«No outro ano, no 1º período tinha-me esforçado e tirei 8. Fiquei desanimada».

Factos estes que, na opinião de uma estudante podiam chegar a influenciar, logo no início de um novo ciclo de estudos – o secundário – a anulação a determinadas disciplinas, de entre as quais a Matemática, à qual, muitas vezes, continuavam a estar associados os estigmas da frustração, do insucesso e do abandono.

Retomando as palavras de alguns destes estudantes, determinados motivos recorrentemente ligados à avaliação, e que fomos anotando, poderiam ter consequências (ir)reversíveis nas suas atitudes face às aprendizagens e às vivências escolares. Atitudes essas que, por sua vez, acabaram por se revelar através de diferentes manifestações onde para além do desalento e do desânimo, a disforia pós-testes ocupava um lugar de destaque, embora se admitisse, também, que este tempo de acalmia pudesse reverter em seu próprio desfavor:

«Eram muitos, uns em cima dos outros, depois com muito trabalho, depois não dá para estudar para todos e depois ainda por cima, para além das surpresas que temos nos testes (...) os professores pensam que a gente só tem a disciplina deles, não é? Depois não temos outra vida senão estudar para o teste e pronto. (...) Depois tem aquela coisa de que quando nós temos duas ou três semanas assim com muitos testes, a semana seguinte, a tendência é para nem mexer nos livros, uma pessoa não quer mesmo fazer nada, nada de nada. É o que apetece, mas aí... (...) depois as notas é que se lixam (...)».

Mas, apesar de todos os dilemas que alguns destes grupos de jovens deixaram transparecer na leitura que fizeram dos quotidianos escolares, do que puderam pensar e/ou dizer relativamente ao processo de avaliação interna e de avaliação externa que tinham de cumprir, em dadas ocasiões, também se mostraram entusiasmados porque tinham conseguido a «positiva» desejada e, ainda, combativos, exprimindo algumas opiniões favoráveis a medidas mais enérgicas e radicais relativamente à manutenção ou não dos exames nacionais.

Neste sentido, quando uma jovem pôs a hipótese, salientando, «eu acabava com os exames», deixou, em aberto, a possibilidade dos alunos serem avaliados, no final deste ciclo de estudos, «por tudo o que têm feito nesses três anos, (...) porque não é uma hora e meia, nem duas, (...) que vão decidir a nossa vida. (...) até porque nem todos os dias são iguais». Opinião que outro jovem corroborou explicitando o ridículo desta situação, particularmente quando a ela estava associado o denominado «trauma da medicina»:

«Quer dizer, uma pessoa anda aqui doze anos e depois vai decidir tudo em duas horas, é assim um bocado ridículo. [Até porque] uma pessoa pode chegar à hora, ao exame, e estar mal disposto e correr-nos mal e depois estamos logo tramados, por isso...».

Através dos discursos proferidos e dos debates havidos notámos, particularmente, durante a realização dos grupos de discussão com o grupo do 11º ano do Curso Geral, ter havido uma intersecção, que se afigurava com alguma recorrência e nitidez, entre a questão da avaliação e a problemática das médias imprescindíveis para o acesso a determinados cursos do Ensino Superior, sobretudo os directamente relacionados com a saúde, de que a medicina era o expoente máximo.

Da leitura que continuámos a fazer dos seus discursos, uma outra dimensão que, no nosso entender, se poderia associar ao stress provocado

essencialmente pela avaliação e por alguns dos seus efeitos perversos, dizia respeito a um outro tipo de pressão, desta vez em sintonia com as expectativas familiares destes jovens e que eles acabaram por caracterizar.

Assim, à medida que avançávamos nos grupos de discussão, com alguma frequência os intervenientes traziam para o debate a questão da avaliação conectada ora com a percepção da relevância que o sucesso escolar provocava na família, ora com algumas das estratégias que a família podia gizar para favorecer as aprendizagens dos seus filhos, nomeadamente recorrendo à repreensão e à chantagem.

Neste sentido, nomeadamente o pai e/ou a mãe, atribuindo à avaliação uma relevância enorme para o futuro dos filhos pareciam encarar outras hipóteses que pudessem minimizar ou mesmo resolver os problemas de insucesso que afectavam os seus educandos. Segundo os nossos interlocutores, se, por um lado, davam «raspanetes», por outro, estabeleciam um «contrato» que poderia ratificar, de algum modo, num futuro próximo, qualquer decisão menos agradável que pudessem vir a tomar, se entretanto a avaliação dos seus educandos não viesse a corresponder às suas expectativas. Foi o que se poderia depreender das seguintes opiniões expressas e corroboradas por algumas jovens alunas do 10º ano:

«Os meus pais não me castigam pelas notas, dão-me é um raspanete que acham que devia ter feito melhor ou coisa do género».

«Ela, este ano ainda não deu raspanete por causa das notas. Diz é que acha que eu, se calhar, que eu, às vezes, que estudo pouco (...). Agora noutros anos, ela dava assim mesmo raspanetes grandes se tirasse, por exemplo, suficiente ou coisa do género, que não tinha jeito nenhum, não sei quê».

«A minha mãe não me castiga muitas das vezes, mas dá-me raspanetes».

Efectivamente, este nosso estudo apresentou-se bastante revelador das preocupações intrínsecas às famílias no que respeitava, sobretudo, às

aprendizagens tendo em vista o prosseguimento de estudos e o seu futuro profissional. Poderíamos, eventualmente, ser levados a pensar que estas atitudes familiares se desenvolviam e se acentuavam junto dos jovens que seguiam o primeiro Agrupamento, Científico-Natural, que dava acesso a cursos superiores muito privilegiados (medicina, engenharia), mas não nos pareceu que essa hipótese correspondesse à realidade, pelo menos àquela que os nossos interlocutores nos deram a conhecer.

De facto, trabalhámos também com outro grupo de jovens, curiosamente todas do sexo feminino, que frequentavam o Curso Tecnológico de Administração e eram oriundas de famílias com poucos recursos económicos, de meios sociais desfavorecidos e com baixa escolaridade o que poderia fazer supor alguma indiferença familiar relativamente à sua avaliação escolar.

Mas, apesar de alguns dos seus pais se encontrarem ausentes porque trabalhavam em países da União Europeia e contrariando o que alguém, por distração, poderia supor, algumas dessas jovens referiram o facto dos resultados escolares serem seguidos, atentamente, no seu meio familiar. Neste caso, a figura materna parecia assumir um papel extremamente relevante e uma dupla função, pois tanto podia exercer um controlo face à avaliação interna, como desenvolver estímulos positivos criando fortes expectativas para que, neste caso, as filhas terminassem o Ensino Secundário ou viessem a prosseguir os seus estudos, o que, no nosso entender, veio reforçar a ideia de que a conclusão de um curso secundário e a posse de um diploma podiam permitir mudar de vida e de estatuto social (mobilidade social ascendente).

Na nossa perspectiva, as passagens seguintes permitiram compreender melhor o que acabámos de mencionar, ou seja, os critérios subjacentes às atitudes das suas mães e, ainda, as razões explicativas para chegarem à compreensão do sentido da insistência das mães quanto à

conclusão do Ensino Secundário. Acima de tudo, não queriam que as suas filhas tivessem a mesma vida que elas:

«(...) Quando foi o ano passado, tirei oito negas, depois queria desistir. A minha mãe é que começou (...): 'Não desistas, não sei quê'...».

«Se eu desisto da escola, sou uma mulher morta (...). A minha mãe o que ela quer é: fazer o 12º. Depois de fazer o 12º posso fazer aquilo que eu quiser, ir trabalhar, estudar...»

«A minha mãe quer que eu siga. (...) Como nenhum dos meus irmãos seguiu, tenho de ser eu».

«Pois, elas não querem que a gente esteja em casa. Primeiro, estamos em casa a fazer nada, porque elas também estão em casa. (...) E depois, a minha mãe quer que eu tenha uma profissão. Que não seja igual a ela».

«É depois nos ver num emprego melhor do que elas estão. Porque elas estão em casa a ver-nos num emprego mais ou menos ficam mais felizes se a gente arranjasse um emprego melhor».

«A minha mãe também diz que quer que eu siga e não sei quê, que arranje um emprego bom para não ficar depois dependente do marido (...). A minha mãe diz-me mesmo (...) que não quer que eu seja como ela, que é dependente do meu pai. Ser dependente dum homem não dá certo, não sei quê. (...) Nós estamos em casa e depois, se o marido nos deixa ou quê? Ficamos sem nada? Se tivermos o nosso trabalho, se ele nos deixar, olha... deixou».

Assim sendo, face às perspectivas sobre a avaliação e o insucesso aqui delineados por estes diferentes grupos de jovens, pareciam existir sentimentos bastante fortes conotados com grandes desilusões relativamente aos resultados da avaliação conseguidos e que foram entendidos como graves falhas pessoais face às expectativas depositadas em si próprios e também pela família, os quais acabaram por ser assumidas como derrotas pessoais, nomeadamente, quando a avaliação não correspondeu ao esforço despendido e quando «(...) a gente está habituada a passar, e a esforçar-se, pelo menos eu, de vez em quando, passo até à

meia-noite, meia-noite e tal e depois chego ali e tirar aquelas notas assim e dizer eu este ano vou ficar... primeiro ano... chau, não dá».

Neste contexto, e no sentido de chegarmos à compreensão das atitudes de algumas destas jovens relativamente aos sentidos que podiam encontrar no facto de frequentarem um curso no Ensino Secundário sem sucesso, pareceu-nos que o mais fácil para algumas passava por uma espécie de autopenalização relativa. Isto é, se, por um lado, desistissem dos seus sonhos e abandonassem precocemente a escola, por outro, poderiam conservar quase intacta a sua auto-estima.

Por vezes, e como atrás observavam, foram os elementos da família ou o namorado que desempenharam um papel preponderante para a sublimação e para a aceitação das suas maiores derrotas – as «negativas», no final do período e/ou a retenção no final do ano lectivo. Também, neste domínio, a família exerceu um papel preponderante de suporte, de incentivo para continuarem na escola com vista à conclusão com êxito do Ensino Secundário fazendo-as acreditar nas suas potencialidades: «(...) o meu pai é que disse que eu é que sabia. Eu é que tinha que escolher o meu futuro e se queria continuar na escola... Fazia muito bem em continuar».

Conclusão

Este estudo ao interessar-se pelo lado subjectivo e por aquilo que representou a frequência de uma escolaridade de nível secundário numa altura em que a escola se aproximava de uma quase-mercado educativo, permitiu encontrar alguns jovens alunos que à semelhança de outros, acabaram por aprender a combinar lógicas de acção para se integrarem na cultura escolar e construírem estratégias para a sua sobrevivência face à selecção e à avaliação escolares. Para que tal acontecesse, a

responsabilização e a inter-ajuda desempenhavam um papel preponderante na construção do ofício de aluno.

Acrescente-se que, ao longo desta pesquisa parece evidenciar-se uma experiência escolar dolorosa, difícil, feita de dilemas e de ansiedades que alimenta os seus quotidianos e que parece não permitir a conciliação de dois universos dicotómicos – o mundo da vida juvenil e o mundo da vida escolar.

Referências Bibliográficas:

- Abrantes, P. (2003a) Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade. Oeiras: Celta.
- Afonso, A. J. (1991) «Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula». *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 10/11, pp. 133-155.
- Afonso, A. J. (1995) «A cultura social de discriminação e avaliação dos alunos do ensino básico», in José A. Pacheco & Miguel Zabalza (orgs.) *A Avaliação dos Alunos dos Ensino Básico e Secundário*. Braga: UM/IEP, pp. 89-96.
- Barrère, A. (1997) *Les Lycéens au Travail*. Paris : POUF.
- Carnoy, M. (2001a) «El impacte de la mundialización en las estrategias de reforma educativa». *Revista de Educación*, nº extraordinário, pp. 101-110.
- Coleman, J. & Husén, T. (1990) *Tornar-se Adulto numa Sociedade em Mutação*. Porto: Afrontamento.
- Correia, J. A. (1998) *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, B.; Seruya, J.; Reis, L. & Schmidt, L. (1984) «A condição social da juventude portuguesa». *Análise Social*, vol. 20, nº 81/82, pp. 285-308.
- Cruz, B. (1990) «A participação política da juventude em Portugal – as elites políticas juvenis». *Análise Social*, vol. XXV, nº 105/106, pp. 223-249.
- Dubet, F. (1991) *Les Lycéens*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (1994) *Sociologie de L'Expérience*. Paris: Seuil.
- Dubet, F.; Cousin, O., & Guillemet, J-Ph. (1991) «Sociologie de l'expérience lycéenne». *Revue Française de Pédagogie*, vol. 94 [janvier/février/mars], pp. 5-12.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996) *À L'École*. Sociologie de L'Expérience Scolaire. Paris: Seuil.

- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2000) *L'Hypocrisie Scolaire. Pour un Collège Enfin Démocratique*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2000) «Rôle et expérience», in AAVV *L'Analyse de la Singularité de l'Action*. Paris: PUF, pp. 71-83.
- Dubet, F. (2004) *L'École des Chances. Qu'est-ce qu'une École Juste ?* Paris: Seuil.
- Everhart, R. B. (1999) «Leer, escribir y resistir», in Honorio V. Mailló; F. Javier Castaño & Ángel Rada (orgs.) *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Trotta, pp. 355-388.
- Gama, Mª J. (2003) *Contra o Mito da 'Geração Rasca'*. As Vozes de Estudantes do 12º Ano do Ensino Regular Público. Lisboa: ME/DEBE.
- Gomes, C. (1998) *Conflito e Cooperação na Escola Secundária Portuguesa. Uma Análise Sociológica da Interação na Sala de Aula*. Braga: UM/IEP.
- Grácio, S. (1991) «Crise juvenil e invenção da juventude. Notas para um programa de pesquisa», in Stephen Stoer (org.) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma Abordagem Pluridisciplinar*. Porto: Afrontamento, pp. 33-57.
- Jackson, Ph. [1968] (1992) *La Vida en las Aulas*. Madrid: Morata, 2º ed..
- Lima, L. C. (1988) *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. C. (1992) *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho [Tese de Doutoramento].
- Lopes, J T. (1996) *Tristes Escolas*. Porto: Afrontamento.
- Matos, M. (2006a) «O Ensino Secundário: alguns dados dum 'novo mundo'». *A Página da Educação*, ano XV, nº 154 [Março], p. 8.
- Matos, M. (2006b) «O Projecto JOVALES e a dupla crise do Ensino Secundário» (documento policopiado).

- Mayoral, D. (1996) «Diferenciación y desigualdade: cuando las diferencias culturales se convierten en desigualdades sociales». *Revista de Educación*, vol. 311, pp. 183-202.
- Pais, J. M. (1990) «Lazeres e sociabilidades juvenis – um ensaio de análise etnográfica». *Análise Social*, vol. 25, n° 108/109, pp. 591-644.
- Pais, J. M. (1991) «Emprego juvenil e mudança social: velhas teses, novos modelos de vida». *Análise Social*, vol. 26, n° 114, pp. 945-987.
- Pais, J. M. (1993) *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- Pais, J. M. (1998) «Grupos juvenis e modelos de comportamento em relação à escola e ao trabalho: resultados de análises factoriais», in Manuel VillaVerde Cabral & José M. Pais (orgs.) *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras: Celta, pp. 135-187.
- Pais, J. M. (2001) *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Ambar.
- Perrenoud, Ph. (1995) *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pomeroy, E. (1999) «The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students» *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, n° 4, pp. 465-482.
- Rayou, P. (1998) *La Cité des Lycéens*. Paris : L'Harmattan.
- Rochex, J.-Y. (1998) *Le Sens de l' Expérience Scolaire*. Paris: PUF.
- Santos, M^a L. (1991) «Políticas culturais e juventude». *Análise Social*, vol. 26, n° 114, pp. 991-1009.
- Schmidt, L. (1990) «Jovens: família, dinheiro, autonomia». *Análise Social*, vol. XXV, n° 108/109, pp. 645-673.
- Tavares, D. (2004) *O Superior Ofício de Ser Aluno. Integrar(-se) para Viver (n) a Universidade*. Porto: FPCE [Dissertação de Doutoramento].

Résumé

L'expérience sociale et scolaire des jeunes du lycée : approches d'une étude sociologique

D'abord, cet article discute quelques perspectives défendues par certains auteurs sur les jeunes élèves du lycée afin d'arriver à la compréhension et au questionnement de l'expérience sociale juvénile. Ensuite, brièvement, il prend en considération quelques concepts et quelques études sur l'expérience sociale et scolaire, en mettant en relief l'apprentissage du métier d'élève. Finalement, il présente quelques données empiriques qui traduisent des dimensions de l'expérience sociale et scolaire des jeunes élèves.

Abstract

The social and school experience of young secondary school students: an approach about a sociological research

First, this article discusses some perspectives argued by certain authors about young secondary school students in order to comprehend and question the social experience. Later, summarily, this article, also, analyse contexts and some studies about the social and school experience, showing the learning of the student work. Finally, a relevant amount of empirical data is systematised based on the practice of the inquired young people upon social and school experience.

Formação de Actores/Actrizes: articulação entre o campo da produção do saber e a construção identitária do sujeito

Henrique Vaz¹

Formação de Actores/Actrizes:

Articulação entre o campo da produção do saber e a construção identitária do sujeito

Resumo

Numa situação de aprendizagem no âmbito das artes do espectáculo e, particularmente, na formação de actores e actrizes, é quesito essencial a construção, por parte do aluno/formando, de uma interpretação própria e irrepetível da personagem que interpreta. É esta circunstância, por sua vez, que impõe ao professor/formador um modo de trabalho que, embora assente numa planificação prévia, a esta não se possa circunscrever; em definitivo, a mais exaustiva aprendizagem pressupõe uma explicitação da apropriação efectuada pelo aluno/formando em termos e moldes que o professor/formador não pode prever, o que favorece a instalação de uma maior relação de simetria no processo de aprendizagem, isto é, uma maior relevância da aprendizagem no acto da sua produção e, implicitamente, um maior compromisso e investimento na dimensão relacional do acto de aprendizagem.

É, por outro lado, a circunstância de o indivíduo em formação não ter apenas um projecto (ao qual o saber do professor/formador poderia trazer um complemento, estabelecendo-se uma relação de circularidade no processo de aprendizagem), mas deter, sobretudo, a propriedade sobre o seu objecto, inscrevendo-a num contexto formativo fortemente determinado pelo campo profissional, que parece potenciar ao processo de aprendizagem uma dimensão de maior significação, a qual parece determinar, por seu lado, uma construção identitária socialmente bem delineada.

Introdução

A reflexão que aqui desenvolvemos toma por testemunho um trabalho de observação efectuada no âmbito da tese de doutoramento, no contexto de uma escola profissional artística e, particularmente, no curso de

¹ Fac. Psicologia e de Ciências da Educação, Univ. Porto

Interpretação, curso de nível 3 (equivalência ao ensino secundário) de formação de futuros actores e atrizes.

Embora se identifiquem modalidades de sessões de formação diversificadas em termos da organização do espaço e do trabalho escolar aí efectuado – da comum aula em sala, ao trabalho em sala de ensaio, ao trabalho de palco – a transição da planificação (trabalho do formador²) à acção (trabalho do formando, mas igualmente do formador) é mediada por um conjunto de “acontecimentos”, entendidos enquanto situações de formação, nas quais são activamente accionados processos cognitivos³ por parte dos formandos (isto é, expressando mundos de significação).

É mobilizando, a título exemplificativo, o modo de encarar a ocorrência do “erro” na formação, partindo de exemplos vivenciados e presenciados no acto de aprendizagem, que se afigura possível interpretar uma interacção no processo formativo em grande medida determinada pelos próprios destinatários da formação.

Exploramos aqui uma interpretação da cumplicidade susceptível de existir entre a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos em formação, mobilizando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de VIGOTSKI, entendido enquanto “área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendiz” (FINO, 2001), cujo processo de internalização (reconstrução interna de operações externas) parece potenciado pelo domínio e desenvolvimento da linguagem corporal: quando,

² - Não desprestigiando a carga substantiva da terminologia escolar “professor, aluno”, adoptaremos daqui em diante as expressões “formador” e “formando”, principalmente por situarmos esta pesquisa no contexto de uma escola profissional. Não confundimos esta terminologia com a significação porventura mais instrumental da “formação profissional”, respeitamos apenas a terminologia que parece privilegiada no próprio contexto da escola.

³ - De acordo com o modelo proposto por Bellack, posteriormente desenvolvido por Lundgren e Gustaffson (in PEDRO, 1982; CASTRO, 1991).

com efeito, se media a actividade humana por meio de ferramentas, ferramentas essas cuja função “é servir como condutor da influência humana no objecto da actividade, sendo externamente orientada e devendo levar a mudanças nesse objecto” (id.), e, por outro lado, se considera que o objecto é aqui o próprio sujeito em formação, parece credível um forte compromisso entre o processo de aprendizagem, por um lado, e o processo de desenvolvimento do sujeito, por outro.

1. Os “acontecimentos” enquanto actos formativos

Os “acontecimentos” que enquadramos neste modelo decorrem de várias circunstâncias e, desde logo, do seu diferente grau de previsibilidade no processo formativo. Recorremos ao comentário de um professor, em contexto de actividade de “projecto”⁴ para definir esta noção de “acontecimento”. Decorre um exercício com varas, exercício que, num momento inicial é individual, procurando-se “uma espécie de fusão entre o nosso corpo e a vara como sua continuidade”⁵; num segundo momento, os alunos devem trabalhar a dois, “visando apenas perceber o peso da vara e a correspondente energia necessária para a deslocar”. O formador dá seguidamente uma instrução – “dev(er)em centrar a atenção, mais do que na emissão, na ideia de recepção da vara”. Percebe-se o funcionamento da vara, nesta fase, “como um simulacro de comunicação, ou seja, quanto mais harmonioso for o jogo, maior é a «minha» aprendizagem sobre o outro”.

⁴ - Actividade que se realiza duas vezes por ano lectivo, durante a qual são interrompidas as restantes actividades lectivas, e que culmina na apresentação pública de um espectáculo.

⁵ - Os excertos (em itálico) aqui apropriados são extraídos dos registos de observação efectuados.

Sugere o formador que vão variando o espaço, a distância, “na medida em que tal permite criar situações diferentes ao nível da comunicação”.

“«A vara cair não é um erro, é um acontecimento» [diz o prof], ou seja, é ainda comunicação”. Por causa disso, “torna-se necessário recuperar a vara de um modo que evidencie a sua reintrodução, como se de reintrodução da comunicação se tratasse”. O conceito de “acontecimento” poderia aqui ser descrito, segundo as palavras de SCHÜTZ (2000: 68), como o conceito de “atribuir significado a um acto”, acto entendido como parte constituinte da noção mais genérica de acção. SCHÜTZ distingue assim, na noção de acção, o que ela significa enquanto «acto já constituído, considerado como uma unidade já completa, um produto terminado, uma Objectividade» e o que ela significa enquanto «acção no próprio curso da sua constituição e, como tal, um fluxo, uma sequência em curso de eventos, um processo de produção de algo, uma realização» (id). Podemos assim diferenciar conteúdos significativos já constituídos (actum) de conteúdos significativos ainda em processo de constituição (actio) e, se é verdade que todo o acto pressupõe uma acção que lhe dá origem, ao ser «sempre algo realizado, pode ser considerado independentemente do sujeito que actua e das suas vivências». Em contraste, «a acção constitui uma série de vivências que se formam na consciência concreta e individual de algum actor, seja eu mesmo ou outro» (id: 69). Assim, «toda a acção ocorre no tempo ou, mais precisamente, na consciência temporal interna, (...) é uma realização imanente à duração. O acto, em contrapartida, é o cumprido que transcende a duração» (id: *ibid.*).

Pegamos nesta metáfora do processo comunicacional, intencionalizada pelo formador em contexto formativo (com um grau de previsibilidade elevado) para identificar aquilo que SCHÜTZ estabelece como um “acto de reflexão”, o qual se distingue da simples apreensão dos fenómenos dentro da “corrente de duração pura” pela possibilidade de viver

fora dessa corrente (ou ainda, a reflexão como o virar-se contra a corrente, que é a própria consciência da corrente de duração); «as vivências que se constituíram como fases dentro do fluxo da duração tornam-se agora objecto de atenção como vivências constituídas» (id: 81). É a percepção, mediada por este exercício, de que, é apenas quando eu consigo perceber o significado de um acontecimento imprevisível enquanto significativo no acto de comunicação, que me permite transcender o nível dos acontecimentos enquanto meramente estruturados pela sua duração no tempo: «só pode chamar-se significativa a uma vivência passada, o que quer dizer, que está presente a uma leitura retrospectiva como já terminada e subtraída ao *devoir*» (id: 82).

O “acontecimento” como conceito que pontua esta transição de uma aprendizagem aparentemente desenvolvimental –a partir do trio sucessão, repetição e complexificação (mais inscrita num modelo de formação-desenvolvimento⁶) – para uma aprendizagem crítica (mais inscrita num modelo de formação-libertação/reestruturação⁷) reforça a importância da atribuição de significado como integrante e constitutiva do próprio processo de aprender: «só o já vivenciado é significativo, não o que está sendo vivenciado. Com efeito, o significado é meramente uma operação de intencionalidade a qual, não obstante, só se torna visível mediante um olhar reflexivo» (SCHÜTZ: *ibid.*). Esta abordagem parece complementada por uma outra, desenvolvida por ROCHEX com base nos trabalhos de LEONTIEV e VYGOTSKI, a qual distingue significações sociais de sentidos pessoais: «A significação é a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática social da humanidade. (...) As significações pertencem, antes do mais, ao mundo dos fenómenos objectivamente históricos» (1995: p. 38). Por

⁶ - Cf. Pierre TAP, 1996.

⁷ - *Id.*

outro lado, «o facto propriamente psicológico (...), é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma significação dada, em que grau eu a assimilo e também no que ela se converte para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjectivo, pessoal que esta significação tem para mim» (LEONTIEV, cit. in ROCHEX, id: 39).

O “acontecimento”, no processo de aprendizagem, pode ou não ser intencionalizado (daí o seu maior ou menor grau de previsibilidade), mas é apenas quando ele é “filtrado” pelo sentido subjectivo que o sujeito em aprendizagem lhe atribui que o mesmo se converte em acto significativo no processo de aprendizagem.

SCHÜTZ articula ainda o conceito de acção com o conceito de projecto para concluir que, «a acção é a execução de um acto projectado» (2000: 90), isto é, acção que integra o acto significado (o “acontecimento”) na sua projecção, num futuro significativo para o sujeito.

Esta breve conceptualização em torno da noção de “acontecimento” permite-nos, ao identificá-la com a ocorrência de um modo de aprendizagem desenvolvimental, distanciá-la de um modo de aprendizagem crítica, sobretudo por intermédio do conceito de projecção, isto é, pela internalização⁸ dos actos significativos no próprio projecto dos sujeitos em processo de aprendizagem. E o recurso a estes dois modelos de análise das práticas de aprendizagem presenciadas não pode, ele próprio, ser entendido como meramente ocasional, ele decorre de especificidades

⁸ - Apropriamos aqui o significado que é atribuído à expressão no contexto psicanalítico, por pôr em evidência a incidência do processo em *relações*: internalização ou interiorização (o primeiro vocábulo mais frequente na língua inglesa, o segundo mais frequente na língua francesa, mas tomados como sinónimos) enquanto “processo pelo qual certas relações inter-subjectivas são transformadas em relações intra-subjectivas (interiorização de um conflito, de uma interdição, etc.)” (LAPLANCHE e PONTALIS, 1985). É esta igualmente a significação atribuída ao conceito por parte de VIGOTSKI, como antes verificamos.

identificadas que distinguem essas práticas de acordo com os conteúdos que as sustentam. Ao apropriarmos um modelo de análise da construção identitária na adolescência (seja em torno das noções de desenvolvimento, de transição ou de crise) para a análise de sessões de formação dirigidas a esta faixa etária, não podemos deixar de reconhecer implicitamente a esta opção a relevância de que se reveste o trabalho escolar destes jovens, neste contexto específico de aprendizagem, sob o ponto de vista do seu próprio processo de formação, como profissionais mas sobretudo como sujeitos e cidadãos. É a análise que já o vem evidenciando, é uma presença temporalmente significativa no contexto da escola – dentro como fora do espaço das aulas – que parece fundamentá-lo.

Sobre o modelo de análise, é o próprio Pierre TAP que entende (o que corroboramos) a simultaneidade destas diferentes noções: «(d)e facto, o desenvolvimento engloba, na minha opinião, estas diferentes características. Integra ao mesmo tempo o sincrónico e o diacrónico, a mudança lenta e a mudança brusca, a crise, o nível ou a estagnação» (1996: 68). Com efeito, quando sobreposmos o segundo modelo (aprendizagem crítica) ao primeiro (aprendizagem desenvolvimental), admitimos justamente, em determinadas situações de formação, a sua co-ocorrência. E é através de uma análise de alguns casos que nos propomos agora dar conta das situações enquadradas pelo modelo de aprendizagem crítica.

Em primeiro lugar, importa distinguir duas modalidades de interacção, designadamente entre formador e formando e entre formandos. No primeiro caso, a ocorrência de “acontecimentos” pode ser intencionalizada e, ainda que não seja, é do registo de uma articulação entre o formando e o formador – é o “acontecimento” que é, simultaneamente, a procura de confirmação da compreensão; no segundo caso, e numa relação de maior equilíbrio interpares, a estruturação do “acontecimento” não procura tanto o sentido da confirmação, mas sobretudo o sentido de uma

construção de sentido partilhada (que pode, ela própria explorar sintonias ou divergências entre os formandos). Recorre, quer a um discurso argumentativo, quer a um discurso contundente (o discurso da “minha” verdade, que vale por ser a minha verdade, mas que tem dificuldade em se articular com o discurso dos outros). Caracterizaríamos estas duas modalidades segundo um grau de previsibilidade elevado (seja porque define estratégias do formador no processo de aprendizagem, seja porque define comportamentos dos formandos, determinantes do seu modo de estar no processo de aprendizagem), e mobilizaremos aqui um exemplo do primeiro caso.

Em segundo lugar, considerariamos ainda situações cujo carácter de maior espontaneidade mais se aproximaria do conceito de “acontecimento” tal como o estruturamos, em grande medida determinado por um grande grau de imprevisibilidade mas, por essa mesma razão, restituindo mais cabalmente a capacidade de atribuir significado a um acto. Mobilizaremos igualmente um exemplo deste segundo caso, acreditando na capacidade ilustrativa destas duas situações para descrever os modos de construção do saber escolar.

“Acontecimentos” induzidos pela estratégia do formador

Pese embora o elevado grau de previsibilidade presente na ocorrência de acontecimentos induzidos pelo formador, tal não parece verificar-se de um modo tão evidente, quer para as sessões da disciplina de Interpretação da componente artística, quer para as sessões da componente de “projecto”. Está aqui presente a arte de representar, representar no sentido de interpretar e o protagonismo do formador decorre desse mesmo processo de interpretação do formando, constrói-se sobre a própria construção que o formando vai fazendo pela sua interpretação e encarnação

da personagem. Mediante um pedido de interpretação de algumas personagens de uma corte do séc. XIII ou XIV e, face ao desempenho dos formandos, o formador dirá, comentando «o ar de seriedade com que encaram o desafio: há medo de ousar, levar para uma zona que não precisa de ser caricatural, mas que pode ser amplificada». O exercício pareceria visar ou ter como «finalidade central confrontar os alunos com estas suas limitações, que não são limitações das pessoas, mas da sua atitude». Já numa das últimas sessões desta actividade de “projecto”, o formador lembrará aos formandos que, «crescer é crescer tecnicamente, é dominar tecnicamente aquilo que já se adquiriu, não é algo que vem lá do divino, qualquer inspiração superior».

Mesmo relativamente ao desempenho dos formandos de Realização Técnica e de Realização Plástica⁹, em situação de “projecto”, o trabalho do formador estrutura-se sobre as suas propostas. Face às propostas de cenários adiantados pelos formandos de Plástica, a título de exemplo, o formador dirá: «a relação com os objectos ainda é pensá-los enquanto eles próprios, uma espécie de realismo formal». Dar o salto para o palco é assegurar «a transformação dos próprios objectos como algo sugestivo. Mais uma ideia de sugerir as coisas, mais do que um berço, uma taberna, objectos concretos». Noutro momento e com os formandos de Interpretação, esta ideia de “sugestão” reaparece a partir do trabalho do actor, entendido como leitura do trabalho do espectador: «a ilusão criada no palco tem sempre de ser pensada em termos daquilo que está o espectador a pensar (ou seja, para que a sua interpretação seja clara, não deixe margem para grandes dúvidas)».

⁹ - Estes dois cursos decorrem igualmente nesta escola. A sua análise será aqui mobilizada sobretudo de forma a acentuar as especificidades que parecem caracterizar o curso de formação de actores/actrizes.

O trabalho do formador nestas situações é, apesar de tudo marcado por alguma imprevisibilidade, «um trabalho em que a planificação prévia não pode ser absoluta, em virtude de haver situações cuja solução óptima só é encontrada no próprio momento da sua realização». Não se trata, no entanto, de espontaneidade, trata-se de não poder prever o desempenho dos formandos, trata-se de admitir poder construir uma encenação em situação, de acordo e em virtude dos próprios formandos/actores presentes. Neste sentido, e nestes contextos disciplinares, «o trabalho escolar ou o seu resultado é permanentemente aferido, permanentemente confrontado com a sua operacionalização no contexto de trabalho». Por outro lado, é contingente a planificação do formador porque, «à partida, a construção da interpretação nunca é uma "pauta" clara e descritiva para ser executada, é sempre um espaço de interpretação dos alunos». Como o formador procurou elucidar, «é, relativamente àquela representação que é um acto quase espontâneo, que esta representação é um acto pensado, construído (a ideia segundo a qual a improvisação é um trabalho com sentido)». Explorando aqui aquilo que GOFFMAN (2003: 39) identifica como “o dilema expressão versus acção”, para os formandos de Interpretação tratar-se-ia, contrariamente ao mero exercício da representação enquanto acto espontâneo, de conciliar “tempo e talento para desempenhar bem uma tarefa” com “tempo para mostrar que estão representando bem”.

No trabalho de interpretação, o texto adquire um papel especial. Para os formandos de Interpretação o texto é “texto-conteúdo”, mas é igualmente e sobretudo, “texto-personagem”; é a importância de «dar carga às palavras, não passar por elas como se fossem apenas sucessões de letras. As palavras são conceitos». É, por outro lado, a importância de demarcação de dois momentos fortes, como dirá o formador: «o primeiro, entender ou compreender o texto, o segundo “encená-lo”, o que se reflecte sobre o

modo de o dizer, as suas diferentes intensidades». A figura do “texto-personagem” é do domínio da construção da sua interpretação, bem como do dizê-lo: «o trabalho de memorização dos textos não é suficiente; nos versos, a pontuação assume uma importância acrescida. (...) É importante distinguir zona activa e zona passiva dos textos (sob o ponto de vista da sua entoação)».

Quanto ao modo de trabalho, há um processo de progressiva complexidade, «trata-se de ir desenvolvendo um exercício para integração de outros», visando assegurar o confronto dos formandos com as suas próprias percepções em torno da sua execução: «A aluna começa a ler, parece nervosa. O prof sugere que a aluna conte a história da carochinha, uma história que conheça. O tom da aluna é invariavelmente diferente. Quando ela começa a ganhar um tom de conto, o prof pede-lhe para voltar ao texto». Num outro exemplo, esta complexidade é ilustrada pelo processo inverso, isto é, a sua decomposição: «O prof introduz um exercício de bolas, o que dificulta aparentemente a articulação do texto, se bem que o objectivo seja exactamente o contrário: aliviar a carga do texto, fazê-lo sair de um modo mais natural. É pelo efeito dos alunos se concentrarem nas bolas que se procura tornar mais fluente a articulação dos textos. Depois de fazer o exercício com as bolas, o prof tira-lhes as bolas, olham para a frente: é estritamente um exercício de entoação, frente ao público, no qual se procura apenas trabalhar a voz, independentemente da encenação».

Por último, poderíamos constatar um conjunto de “acontecimentos” de natureza mais estrutural, se considerarmos que, ao ser a primeira actividade de “projecto”¹⁰ para estes formandos, importa introduzir características que a distinguem da restante actividade lectiva:

¹⁰ - Nesta fase, os formandos estão no início do 2º período do 1º ano lectivo.

- é o caso do momento de transição, ao longo do projecto, da sala de aula para o palco: «A transição para o palco é como que, de alguma maneira, uma transição para o espaço onde as coisas acontecerão “à séria”. Nesse sentido, o objectivo perseguido pelo prof é mesmo que os alunos sintam esse impacto, quer sob o ponto de vista de certos hábitos de trabalho, quer sob o ponto de vista da ideia de que, acabou agora o tempo da brincadeira. E não há dúvida que o palco cria uma impressão diferente, impõe de alguma maneira um outro respeito. Tem algo de mágico»;

- é ainda o caso do simbolismo que está associado ao exercício de aquecimento, anterior a todas as situações de trabalho no palco: «Repete-se o ritual do aquecimento – uma primeira parte mais acelerada, na qual o sentido da circulação determinada é o sentido da procura de um objectivo, e uma segunda parte mais calma que procura, por intermédio de um conjunto de exercícios de concentração e relaxe predispor os alunos para o trabalho que se segue. São de algum modo momentos que pretendem proporcionar uma focalização sobre o trabalho que aqui vão desenvolver, efectuando uma ruptura com aquilo que ficou lá fora»;

- é, por último, a definição de distintos papéis assumidos pelo formador, a marcar os tempos do processo de trabalho de “projecto” (e a sua expressão sobre o trabalho dos formandos): «O nível de exigência é agora diferente, mas é sobretudo diferente o trabalho do prof; talvez não fizesse sentido tratá-lo agora como prof, mas mais como encenador». Estamos em trabalho de palco, a postura dos formandos é, ela própria, agora muito diferente, mais centrada sobre os seus protagonismos específicos: «É agora, no princípio da tarde, que o prof anuncia aquilo que os alunos vão fazer. Este momento é muito importante para eles, eles estão sentados no palco ouvindo muito atentamente porque se trata de aproveitar o fim-de-semana para trabalhar os textos». É já numa das sessões finais do “projecto” que o encenador recupera a sua “pele” de formador: «(...) o prof

juntou os alunos, efectuando uma “prelecção” respeitante ao seu desempenho no ensaio de ontem (...). “Já podem pôr para trás das costas o «pânico do palco», mas a pior coisa que pode acontecer é relaxarem agora”. Esta prelecção é claramente pedagógica, do foro do formador e é, sob o ponto de vista da interacção prof-alunos, muito importante para reforçar os seus desempenhos».

“Acontecimentos” de carácter espontâneo

O conjunto de “acontecimentos” no processo formativo que aqui elencamos decorrem, na maioria dos casos, do posicionamento dos formandos na situação de formação, quer enfatizando dimensões do “ofício do aluno” (mais congruentes com uma disciplina escolar, com o comportar-se de acordo com aquilo que o formando acredita que dele se espera), quer na procura de construção de um estatuto diferenciado (e, neste caso, muito determinado pela procura de uma “essencialidade” distintiva no próprio processo de interpretação, no que aos formandos do curso assim designado diz respeito). É aqui que parece adquirir alguma propriedade a noção estruturadora do processo de aprendizagem em torno de um “saber a construir” como concomitância entre o estatuto de “aprendiz” e o estatuto de profissional: no caso das situações de “projecto”, são os formandos que parecem orientar-se para um desempenho mais de acordo com o que crêem oficiado (e são, simultaneamente, os formadores que mais exercem o esforço de quebrar essa relação); no caso das restantes sessões, os formandos parecem tender para uma afirmação da sua condição de sujeitos, jovens, cidadãos, mais do que para a de “alunos” e parece haver, por parte dos formadores, uma adaptabilidade a esta opção dos formandos. O comentário, a este título, produzido por uma formadora parece revelador desta duplicidade de papéis: «(d)izia-me há pouco a prof em conversa comigo ter por vezes a sensação, quando trabalha aqui na escola de lhe

parecer estar a dar aulas a alunos universitários, comentário curioso quando se associam aqui, por um lado, um comportamento disciplinado, correcto, participativo por parte dos alunos e, por outro, uma autonomia e sentido de responsabilidade acrescidos no processo de aprendizagem». É ainda esta duplicidade de papéis que parece sintetizar uma caracterização deste nível de ensino (o secundário) neste sub-sistema (o profissional): «(a) primeira dimensão reflectiria, de algum modo, componentes do “estar” na aprendizagem aparentemente enfatizadas em níveis de ensino mais baixos, a segunda dimensão reflectiria, por seu lado, componentes do “ser” na aprendizagem aparentemente enfatizadas em níveis de ensino mais altos».

Seguindo a estrutura de análise que vimos explorando, isto é, separando sessões das componentes artística e de “projecto”, por um lado, sessões das componentes sociocultural e científica, por outro, encontramos para as primeiras comportamentos que acusam uma procura de rotinização dos processos. É assim com o exercício de aquecimento – perante uma prestação tendente a superficializar a intenção do exercício, dirá o formador, «“não desenhem, trabalhem organicamente”» -, é assim porque a relação dos formandos com a aprendizagem reforça um sentido de rotinização como antes denunciámos – perante uma explicação do formador sobre a curva tonal e a sua importância como modo de melhor chegar ao ouvido do espectador, «(o)s alunos parecem perceber a explicação, mas não me apercebi que algum entre eles o registasse por escrito. Caracteriza o seu trabalho uma aproximação do saber muito mais pelo exercício repetitivo do que pela apreensão teórica»; é assim ainda por causa da postura face às dificuldades suscitadas pelos exercícios – quando em determinada situação uma formanda o denuncia, «o prof lembra-lhe que estamos aqui não para identificar dificuldades, mas sim soluções, possibilidades» - ou por causa da postura desculpabilizante em torno do papel do formador - «“(e)stou sempre a ver os erros que cometo”, diz o prof quando uma aluna lhe diz

que o prof lhe tinha dito para fazer de outro modo. “Eu aprendo com o erro”». É, no entanto, um trabalho (como antes referimos) exposto a uma avaliação permanente, característica que não deixará, porventura de explicar alguns destes comportamentos - «(o) momento de exposição do aluno, quando é chamado a representar, é sempre um momento de tensão» - não intencionalizados necessariamente pelo formador, mas resultantes do conteúdo do próprio trabalho - «(...) esta situação de exposição do aluno não visa, por parte do prof, a sua “humilhação”, antes fazê-lo interiorizar o sentido do texto por forma a senti-lo quando o interpretar».

É inquestionável a percepção de alguma violência¹¹ no acto de representar, violência no sentido do contrariar a reacção mais espontânea (aquela que parece melhor definir o formando no seu papel oficiado) para ascender a uma representação que elabore a consciência de si. STANISLAVSKI (2004: 51-52) coloca bem esta questão quando interroga, “(p)ara que nos transformarmos noutra personagem quando ela nos torna menos atraentes do que na vida real? O caso é que você de facto gosta mais de você no papel do que do papel em você”. É a dualidade de papéis que só parece acessível quando, “(...) enquanto representava, eu sentia um prazer imenso em acompanhar a minha transformação. De facto era o meu próprio observador (...). Dividi-me, por assim dizer, em duas personalidades. Uma permanecia actor, a outra, era um observador” (id: 48). Quando o formando efectua esta transição, ele consegue simultaneamente acentuar uma diferente relação com o formador – e, mais do que este, solicitando o encenador – e, por essa via, uma relação diferente com o seu próprio trabalho: «(n)o desenrolar da cena, é o próprio aluno que vai propondo alguma interpretação do papel, não se limitando a reproduzir aquilo que o

¹¹ - O constrangimento físico ou moral que possa ser aqui externamente accionado não é, em si, o acto violento; violenta é a interiorização, pelo sujeito aprendiz, de um acto que não foi projectado.

prof lhe diz para fazer. Por outro lado, há todo um trabalho de criatividade que é deixado em aberto ao(s) aluno(s) (do género, “o teu trabalho de mãos vai ser central: as tuas mãos têm que representar frio” – relação com o conteúdo do papel». Aqui, o formando não é um mero intérprete, ele co-constrói a encenação das suas cenas com o formador-encenador e, porque acentua a simetria da relação, não só enfatiza a importância da dimensão relacional na aprendizagem como enfatiza nesta, mais do que uma hierarquização uma complementaridade: «(f)az-se um intervalo e, lá fora, uma aluna falava com um colega comentando que não era justo ele [o prof] não ter ainda definido aquilo que ia fazer, porque precisa de tempo para decorar os textos. Nisto, o prof apareceu e foi interessante constatar que a conversa entre eles não parou».

No que se refere à segunda tipologia de sessões analisadas – das componentes sociocultural e científica, sessões que decorrem, regra geral, numa situação tradicional de sala de aula – dois tipos de “acontecimentos” parecem destacar-se pela sua importante ocorrência, designadamente um primeiro de natureza relacional – comprometido com um clima de informalidade que parece favorecer a relação de aprendizagem – e um segundo de natureza conteudística – comprometido com a mobilização de outros saberes (uma procura efectuada pelos formandos) e com a articulação de saberes formais, disciplinares com saberes de outros campos disciplinares ou de outros contextos de aprendizagem.

Quando caracterizamos o clima de aula, convém referir aquilo que o circunscreve, desde logo não esquecendo estarmos numa escola artística; «(o) ambiente é um ambiente distendido, é frequente ouvirem-se algumas cantorias – estes alunos estão frequentemente ou a cantar ou a reproduzir alguma espécie de encenação (...)». Falamos de turmas com um máximo de 20 formandos, salas de pequenas dimensões nas quais a própria disposição do mobiliário favorece uma proximidade e uma coloquialidade grandes, a

ausência de “toques” de entrada e de saída – a gestão do tempo é efectuada por todos os participantes – falamos da ausência de uma designação comum do corpo docente (não existe a expressão “professor” ou, mais comumente no ensino básico e secundário, a expressão “stor”) em favor de um tratamento pelo nome próprio e, não raras vezes, na segunda pessoa do singular. Esta informalidade parece suscitada pelos formandos - «(n)ão se percebe a atitude de receio, de procurar passar despercebido por parte dos alunos, pelo contrário percebe-se um à-vontade na participação» - mas bem aceite pelos próprios formadores: «“Outros meninos!, o que é que quer dizer para ti?”, a prof alterna expressões de ternura no tratamento dos alunos, para além do uso do nome próprio». É, por outro lado, um clima de informalidade que combina sociabilidades com trabalho - «“(o) Piolho anda chunga, tem muitos universitários”, comentam dois alunos de Técnica entre si. Vão trocando conversas, comentários entre si sobre o fim-de-semana, e alternando o seu trabalho de pesquisa. (...) A toada de boa disposição anima os alunos, que vão assim mesclando o trabalho com momentos de alguma distensão e informalidade» - que explica a importância relativa do intervalo no quotidiano escolar destes formandos: «(o) clima de informalidade permite que os alunos circulem, organizem o seu tempo sem grandes pressões, de facto é como um aluno me disse em entrevista, é no próprio tempo das aulas que eles têm um clima propício, de tal maneira que o intervalo não aparece aqui como uma necessidade imperativa (o quebrar uma pressão), mas mais como uma paragem para tomar um café, fumar um cigarro, ...». As expressões de ternura e proximidade não se dão apenas no sentido formador-formandos, mas também no sentido inverso: «“Mais professorzinha, o que é que quer que eu escreva, que eu estou lançado?” O clima de informalidade é também proporcionado pelas relações que estes profs mantêm com os alunos, relações de grande proximidade».

No que se refere à mobilização dos saberes e, admitindo até, numa perspectiva muito tradicional, configurar a aprendizagem centralmente um papel de transmissão de saberes, as sessões destas disciplinas (mais transversais a todo o sistema de ensino) poderiam evidenciá-lo, contrastando com as disciplinas mais específicas a estas formações. No entanto, tal não parece verificar-se como não parecem os formandos limitar-se àquilo que são orientações da docência: «(h)á uma interrupção, uma quebra, aproveitando a prof para perguntar aos alunos o que estão actualmente a ler. Todos os alunos estão a ler alguma coisa»; «(a) aluna que coloca questões tem à sua frente um livro (que não é um livro da disciplina), revelando uma curiosidade em pesquisar o que está para além daquilo que é do domínio do obrigatório». Parece prevalecer, por outro lado, uma curiosidade autêntica face ao conhecimento (a qual parece explicar uma postura de “familiaridade” e desinibição com o saber - «(q)uando, lendo o texto, a prof endereça questões aos alunos, de uma maneira geral os alunos respondem não receando o eventualmente errarem. A participação é mais relevante, aparentemente, para o sentido da aprendizagem do que para o dizer a resposta “certa”»), que não se circunscreve àquilo que é transmitido pelo formador, mas que busca no contexto do dito implicações, ligações, articulações que não estão lá clarificadas: «(u)m aluno pergunta se é possível, ainda neste contexto, falar sobre Israel e a Palestina, ao que o prof acede. Não deixam de ser abordados os conteúdos que estavam previstos, mas “chega-se lá” por caminhos que são sugeridos pelos próprios alunos. (...) Mais uma vez, os movimentos da juventude acabam por resvalar para domínios próximos dos alunos – a música e, nesta particular, o jazz – e por eles sugeridos»; «“Qual é o contexto social de Pessoa?”», pergunta colocada por um aluno. Os alunos não se restringem a colocar questões directamente decorrentes do trabalho sugerido pela prof, levantam questões pertinentes não directamente relacionadas, mas igualmente pertinentes».

2. “Si” enquanto objecto de aprendizagem

Uma breve incursão em torno do objecto de aprendizagem dos cursos ministrados na Escola permitir-nos-á melhor compreender a articulação, susceptível de ser efectuada, entre o objecto que determina a especificidade das formações e a determinação desse mesmo objecto sobre as construções identitárias efectuadas pelos jovens objecto dessa mesma aprendizagem. O que acreditamos é que, pese embora a existência de um referencial institucional comum, a tipificação de percursos formativos distintos – distintos na sua génese, no seu objecto -, bem como as distintas condicionantes de profissionalidade – a posteriori, embora retratadas no percurso formativo – tendem a explicitar trajectórias de construção identitária “marcadas”, a montante como a jusante, por determinações inscritas nos referidos contextos.

Objecto “Si”: estrutura de plausibilidade e ressocialização

A designação objecto “Si” constrói-se a partir da formação dos actores/actrizes, do curso de Interpretação. Acentuando aqui a relevância do contexto profissionalizante na formação dos jovens, o seu objecto de formação transcende a mobilização de uma relação cognição-acção, que é um processo de interioridade-exteriorização, mas que se efectua sobre realidades exteriores à realidade do sujeito, para se definir por uma relação cognição-acção sobre si próprio, que é um processo de interioridade-exteriorização/interiorização, que se efectua sobre a realidade interior do sujeito, projectada sobre a realidade exterior. O “Si” do objecto pode profissionalmente assumir-se enquanto agir dramático (GOFFMAN, 2003; HABERMAS, 2001) – as rotinas também existem no trabalho do actor

— mas não deixa de ser uma mobilização de si; é, pode ser, em última análise, agir dramaturgicamente enquanto exteriorização, enquanto projecção exteriorizada, mas recorre sempre ao si do sujeito que efectua essa projecção. O sujeito de formação na formação do actor, da actriz, é, simultaneamente, o seu próprio objecto: o actor é, como sugere ROUBINE (2002), «como uma orquestra de que ele seria ao mesmo tempo maestro» (p. 11): orquestra porque «ele também é um múltiplo por seus instrumentos de expressão: ele pode utilizar, simultaneamente ou um após outro, os recursos da sua voz, do seu rosto, do seu gesto...» (ibid); maestro porque, quem gere a batuta é simultaneamente o detentor dos instrumentos de expressão¹².

Realçamos, na análise efectuada aos “acontecimentos” da formação o quanto o trabalho do encenador, embora sujeito a uma planificação, tem de imprevisibilidade, imprevisibilidade que se inscreve, justamente, na impossibilidade de não conter, na análise do desempenho do actor, a sua própria margem de criatividade, de construção da personagem, de produção própria de uma interpretação que é constitutiva do sujeito que interpreta e do si que se traduz na personagem interpretada. Não conter esta imprevisibilidade era, aliás, negar o próprio sentido da interpretação, negar o próprio sentido do teatro. O si é o “ser social” (PALMADE, 1996), o objecto “Si” é o “ser social” que o actor, a actriz constrói para dar corpo a uma personagem. E, se de um ser social falamos, decorre daqui um trabalho

¹² - A batuta é, de facto, na preparação do espectáculo, gerida pelo encenador, mas a batuta *interior*, aquela que gere a mobilização dos diferentes instrumentos de expressão, bem como a sua adequação ao momento interpretativo, no acto do espectáculo, é efectivamente efectuada pelo actor, pela actriz em acção. Pode ser uma acção mais ensaiada, pode ser uma acção mais criativa (recordemos, o espectáculo nunca é igual nas suas diferentes sessões, até porque o actor, a actriz, antes de o ser é um ser pensante), mas é, em todo o caso, uma acção de quem a interpreta.

que não é meramente recorrente dos instrumentos de expressão do actor, da actriz, decorre daqui um trabalho que é, necessariamente, contextualizado, que encara a personagem no seu contexto, o que significa (na maioria dos casos) uma descontextualização do contexto próprio que é o do actor, da actriz. É sobre este processo de (des)contextualização que o encenador terá uma palavra a dizer (embora não exclusivamente, claro está) — os referentes situacionais do trabalho do actor, da actriz — mas o que ele traduz, para o sujeito que o executa, é uma descentração da realidade que o constitui para se recentrar numa realidade, espectacular para os outros mas (desejavelmente) real para si, que é a realidade da personagem.

A realidade da personagem é o elo que distingue o trabalho do actor, da actriz, um trabalho cujo produto só se dá a ver aos outros, aos espectadores, ao público, aos consumidores do espectáculo na presença do próprio artifice, um trabalho cujo carácter efémero decorre precisamente de ele conter, necessariamente, a pessoa que o produz; um trabalho que reúne no artista que o executa temporalidades distintas — a temporalidade da produção e a temporalidade do produto acabado.

Reportamo-nos, bem entendido, a um contexto de aprendizagem, não a um contexto profissional. E é essa circunstância que autoriza identificar ao contexto de aprendizagem da profissão de actor, de actriz — quando o mesmo decorre com jovens que vivenciam a sua própria construção identitária — uma especificidade que a distancia da formação ministrada nos cursos de realização (técnica e plástica) oferecidos, igualmente, por esta Escola. Não se trata de uma hierarquização das diferentes relevâncias dos cursos assente no princípio de uma suposta graduação de diferentes níveis de uma mesma estrutura de carreira, trata-se de um contexto de produção que mobiliza diferentes e complementares estruturas de saberes (que concorrem para um produto final comum), no qual se destaca, não apenas por estar no palco, mas sobretudo pela

formação exigida para estar no palco, o curso de Interpretação. Com efeito, a explicitação antes desenvolvida relativamente ao trabalho do actor, da actriz não é aplicável, sob o ponto de vista das exigências da aprendizagem como da acção, aos restantes cursos (os quais, por seu lado, têm as suas exigências próprias); é, no entanto, a natureza pluridisciplinar do objecto espectáculo que obriga a pensar o trabalho do actor, da actriz não segundo uma lógica de importância ou hierarquização das actividades, mas segundo uma lógica de complementaridade¹³.

Concorrendo todas as formações para um fim comum – o espectáculo – características comuns existiriam entre as diferentes artes aqui em formação. Com efeito, se é o espectáculo que dita o carácter efémero do trabalho do actor, da actriz, tal pressuporia que as demais valências disciplinares presentes no espectáculo possuísem, elas próprias, esse carácter efémero. Tal não parece, no entanto, verificar-se se, para tanto, constataremos que: ao nível do trabalho cenográfico, se a sua produção concorre temporalmente com o trabalho de interpretação, o seu produto está finalizado, no palco, no momento do espectáculo e aí permanecerá ao longo das suas sucessivas sessões; ao nível do trabalho luminotécnico e da sonoplastia, igualmente se a sua produção concorre

¹³ - A especificidade do trabalho do actor é igualmente explicitada pela mobilização do trabalho teatral em contexto escolar ou em contexto de intervenção social (BOAL, 2005a, 2005b). Nestas situações, o recurso à expressão teatral é fundamentalmente um recurso a um agir meta-dramatúrgico, é a dramaturgia como recurso de abordagem do real, mas dificilmente se convocam aqui as outras valências disciplinares que constróem o espectáculo teatral, dados os recursos técnicos e/ou tecnológicos que as mesmas implicam, mas igualmente, dada a finalidade última deste recurso à dramaturgia, aquilo que Hannah ARENDT (1983) identifica como a *actividade de pensar*, actividade que se distingue do *conhecer*, actividade «tão incessante, tão repetitiva quanto a vida, e a questão de saber se o pensamento possui um sentido remete para o enigma sem resposta do sentido da vida; os seus processos impregnam tão profundamente a totalidade da existência humana que o seu começo e o seu fim coincidem com aqueles da própria vida» (p. 226-227).

temporalmente com o trabalho de interpretação, são os recursos tecnológicos e informáticos que permitem que, ao longo das diferentes sessões o mesmo se circunscreva à reprodução de um guião sonoro ou de luzes previamente programado¹⁴. Esta distinção é tanto mais visível quanto, ao reportarmo-nos ao contexto profissional de trabalho destes diferentes “artistas”, constatamos uma natureza intermitente (MENGER, 2005) a caracterizar, a maioria das vezes, o trabalho dos actores – o seu trabalho reporta-se ao projecto de espectáculo e não ao espectáculo *tout court* – e uma natureza mais permanente a caracterizar o trabalho dos técnicos – o seu trabalho reporta-se ao espectáculo, independentemente do projecto que esteja em cena.

As duas dimensões acima desenvolvidas – o objecto de formação e as condições do exercício do trabalho – parecerão assim contribuir para uma identificação com as actividades cursadas, identificação tributária de um modelo de formação em alternância (CHAIX, 1996) cuja especificidade, contudo – a interactividade entre o contexto marcadamente mais escolar e o contexto marcadamente mais produtivo - restitui ao contexto institucional um papel acentuadamente relevante neste processo de

¹⁴ - Não se omite a necessidade da presença física destes aprendizes/profissionais durante o espectáculo – para efectuar as trocas de cenários, por exemplo, para efectuar uma projecção sobre o fundo do palco, insusceptível de estar previamente informatizada – apenas se constata que tal possa constituir uma ocorrência acidental, não uma permanência imprescindível.

identificação¹⁵. Adicionalmente, e porque, no que ao curso de formação de actores e de atrizes diz respeito, visto que, quer o objecto de formação – o objecto “Si” – quer as condições do exercício do trabalho – a intermitência – solicitam uma produção de si muito mais crítica, mais conflitual, projectivamente mais entregue a si própria, acredita-se poder observar nos jovens que cursam Interpretação (mais do que naqueles que cursam Realização Técnica ou Plástica) um processo de construção identitária acentuadamente marcado por uma tensão relativamente a figuras referenciais – fundamentalmente, os formadores das actividades de “projecto”, que corporizam, num contexto profissional, a figura do encenador – tensão que se revela, quer por uma relação de forte identificação, quer por uma relação de forte estranheza, quando não, mesmo repúdio (como alguns dos testemunhos dos jovens permitiram constatar).

São estas distinções que permitem antever processos de construção identitária, marcados por diferentes processos de conservação da realidade (BERGER & LUCKMAN, 1999) na transição de uma socialização primária para uma socialização secundária, quer nos reportemos aos cursos de Realização Técnica e de Realização Plástica, onde predomina uma «conservação de rotina», quer nos reportemos ao curso de Interpretação, onde predomina uma «conservação crítica» (p. 156).

Inicialmente, e como acima referimos, o contexto institucional assume nestes processos de identificação importante relevância. Com efeito,

¹⁵ - A alternância nesta Escola decorre no interior do próprio espaço escolar, no qual coabita uma companhia de teatro. A alternância não é aqui marcada institucionalmente, o que aponta para uma não demarcação (com vínculo institucional) entre o espaço onde se efectua a formação e o espaço onde se realiza o exercício do trabalho. A particularidade da alternância nesta Escola reside ainda no facto de não serem os formandos que são aprendizes da companhia de teatro, mas de serem os profissionais da companhia de teatro que são, simultaneamente, formadores na Escola.

«a socialização secundária é a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições» (p. 145), ou seja, «a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções com raiz directa ou indirecta na divisão do trabalho», bem como «a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina numa área institucional» (p. 146). Porém, é a partir dos conteúdos da própria formação que se pode demarcar a intensidade dos processos de socialização secundária, isto é, «se o indivíduo estabelece (...) uma distância entre o seu eu total e a sua realidade por um lado, e o eu parcial específico de uma função e respectiva realidade por outro» (p. 150), esta distância não deixa de variar em função do grau de racionalidade e controlo ao nível emocional da aquisição das aprendizagens, podendo em alguns casos requerer a criação de «técnicas especiais para produzir a identificação e a inevitabilidade consideradas necessárias» (p. 151). Os autores em que nos vimos baseando contrastam, a título de exemplo, a educação de um engenheiro e a de um músico para realçar o diferente grau de intensidade destas na socialização secundária: «(a) educação para a engenharia pode efectuar-se com eficiência, mediante processos formais, muito racionais, neutros ao nível emocional. A educação musical, porém, é típico que implique uma identificação muito mais intensa com um maestro e uma imersão muito mais profunda na realidade musical» (ibid). É ao nível das duas dimensões a que antes fizemos referência – o objecto de formação e as condições do exercício do trabalho – que este contraste adquire relevância: «(e)sta diferença deriva das diferenças intrínsecas entre o conhecimento da engenharia e da música, e entre os modos de vida em que estes dois conjuntos de conhecimentos são aplicados na prática» (p. 151-152).

Se estabelecermos uma analogia entre o exemplo dado e os cursos da Escola, verificamos posicionarem-se os cursos de Realização Técnica e Plástica “próximos” da engenharia, e posicionar-se o curso de Interpretação

na proximidade das exigências requeridas pela aprendizagem da música. A analogia, por outro lado, entre a aprendizagem da música, o exercício de uma profissão de fé ou o trabalho de um revolucionário profissional, permite ainda realçar aspectos da intensidade destes percursos, também identificados nos testemunhos dos jovens que cursam Interpretação: «(o) indivíduo compromete-se (...), por completo, com a nova realidade. “Entrega-se” à música, à revolução, à fé, não apenas com uma parte de si mesmo mas com o que é, em termos subjectivos, a totalidade da sua vida. A facilidade com que se sacrifica é, claro, a consequência final deste tipo de socialização» (ibid).

Nos seus trajectos formativos, definidos por distintos objectos de formação bem como por diferentes modos de exercício do trabalho, os jovens vão gradualmente diferenciando as suas disposições face às aprendizagens. Se se admite que, «qualquer sociedade viável deve criar procedimentos de conservação da realidade para salvaguardar um certo grau de simetria entre a realidade objectiva e a subjectiva» (p. 154), é sob o ponto de vista da realidade subjectiva, «isto é, a realidade tal como é apreendida na consciência individual e não como definida pelas instituições» (ibid), que diferentes modos de conservação da realidade se parecem desenhar. As situações de aprendizagem observadas com alunos do curso de Interpretação evidenciaram a prevalência de um modelo de aprendizagem desenvolvimental na sua variante espiralada (TAP, 1996), bem como do modelo de aprendizagem crítica, isto é, variantes onde primam as figuras de “complexificação” e de “ruptura”, um tipo de conservação da realidade crítico. BERGER & LUCKMAN (id) sugerem-nos a clarificação de dois conceitos particularmente relevantes nas situações em que, tal como se identificou nos testemunhos dos jovens que cursam Interpretação, se assiste a um processo de ressocialização:

- um primeiro, que estabelece que «a realidade subjectiva depende (...) sempre de estruturas específicas de plausibilidade¹⁶, isto é, da base social específica e dos processos sociais exigidos para a sua conservação» (p. 161);
 - um segundo que, ao constatar que «a realidade subjectiva nunca é socializada por completo, não pode(ndo) (portanto) ser por completo alterada por processos sociais», reconhece ainda assim existirem «casos de transformação que parecem totais quando comparados com modificações menores (...), transformações a que chamaremos alternâncias¹⁷» (p.163).

Os processos de ressocialização assemelham-se, segundo os autores, «à socialização primária porque têm, de maneira radical, de atribuir tónicas à realidade e por conseguinte devem reproduzir em grande medida a forte identificação afectiva com o pessoal socializante, característica da infância» (p. 164). Esta identificação afectiva foi explicitada, por um lado, pelos outros significativos que mais representam a actividade profissional – os formadores, em situação de “projecto” encenadores – e, por outro lado, por uma relação interpares assente numa *décalage* etária importante, isto é, a coesão do grupo-turma aconteceu em grande medida devido a esta identificação dos jovens entre si enquanto outros significativos que partilham um mesmo processo de ressocialização: «(n)ão é possível qualquer transformação radical da realidade subjectiva, incluindo a identidade, sem esta identificação (afectiva), que é inevitável que reproduza as experiências infantis de dependência emocional em relação aos outros significativos» (ibid). Deste modo, «a estrutura de plausibilidade deve tornar-se o mundo do indivíduo, tomando o lugar de todos os outros mundos, em especial o mundo que o indivíduo “habitava” antes da sua alternância» (p. 165). É aqui que parece encontrar algum eco o simbolismo dos “portões da escola”, que

¹⁶ - *italico* nosso.

¹⁷ - *id*.

estes jovens tendem a identificar como a fronteira entre dois mundos: «(a) velha realidade, assim como as colectividades e os outros significantes, que antes a mediavam para o indivíduo, devem ser reinterpretadas no contexto do aparelho legitimador da nova realidade» (p. 166).

Em síntese, admite-se a possibilidade de se identificarem processos de socialização diferenciados em função dos cursos em análise: face aos cursos de Realização Técnica e Plástica, poderíamos falar de um processo de socialização secundária, no qual «o presente é interpretado de modo a manter-se numa relação contínua com o passado, com tendência a minimizar as transformações ocorridas»; face ao curso de Interpretação, poderíamos falar de um processo de ressocialização, no qual «o passado é reinterpretado para que se harmonize com a realidade presente, com tendência a retroprojectar no passado vários elementos que de modo subjectivo não eram acessíveis naquela época» (p. 169). A base da realidade é, para a socialização secundária, o passado; para a ressocialização, o presente.

Objecto “Si”: uma forma identitária “relacional para si”

Estabelecido o modo de socialização predominante¹⁸ dos jovens em função dos percursos formativos cursados, determinado pelas variáveis objecto de formação e modo de trabalho, importaria perceber que formas identitárias estão aqui presentes e em que medida elas permitem perceber uma determinada identidade (ou identidades) confinada(s) às artes do espectáculo. Por outro lado, e estando estes jovens, à altura da pesquisa,

¹⁸ - Acentuamos tratar-se de modos de socialização que parecem predominantes, que permitem estabelecer distinções entre os diferentes percursos, mas que não se afirmam necessariamente como generalizáveis.

ainda dentro de um percurso de formação de base das respectivas actividades profissionais, importa perceber até que ponto a construção desta(s) identidade(s) é marcado pelo perfil identitário da própria instituição.

Se falamos de um perfil identitário institucional é porque o curso da pesquisa nos vem permitindo admitir que, mais do que uma determinada identidade confinada às artes do espectáculo – que seria construída em função das condições da sua existência, e portanto, protelável para além do percurso escolar – parece existir, no caso desta Escola, uma identidade confinada à própria instituição. Aquilo que aqui brevemente explicitaremos é como um contexto institucional determinado por uma forma comunitária do “Nós” (DUBAR, 2000) «se alia a uma forma do Eu íntima e virada para o seu “interior”» (p. 52), admitindo-se, implicitamente, uma importante correspondência entre o projecto da entidade e a identidade dos “projectos”, determinantes no processo de identificação dos jovens.

Retemos fundamentalmente a ideia que DUBAR apropria de Norbert ELIAS, segundo a qual «não há identidade do Eu sem identidade do Nós» (p. 18) para, num primeiro momento, identificar a noção de forma(s) identitária(s) como a relação entre dois processos de identificação, nomeadamente «as identificações atribuídas pelos outros (o que eu designo “identidades para o outro”) e as identificações reivindicadas por si próprio (“identidades para si”)» (p. 4). É nas articulações possíveis entre estes dois processos de identificação que, «processos históricos, ora colectivos ora individuais, modificam a configuração das formas individuais definidas como modalidades de identificação» (ibid). O autor não identifica este conceito de forma identitária como uma identidade estática; o que parece compositivo nesta perspectiva é sobretudo a ideia de uma “identificação a”, uma “identificação com”, que pressupõe a não descontextualização de uma forma identitária com o contexto onde ela ocorre, se produz. Assim, segundo DUBAR, as «primeiras formas identitárias, as mais ancestrais (são) as formas

comunitárias, (...) supõem a crença na existência de grupos designados “comunidades” consideradas como sistemas de lugares e de nomes pré-atribuídos aos indivíduos e que se reproduzem de modo idêntico através das gerações» (ibid); «as segundas, mais recentes, emergentes, (são) as formas societárias, (...) supõem a existência de colectivos múltiplos, variáveis, efêmeros aos quais os indivíduos aderem por períodos limitados e que lhes fornecem os recursos de identificação que eles gerem de maneira diversa e provisória» (p. 5). Por outro lado, e em cada uma destas formas identitárias, podem-se estabelecer identificações “para o outro” - «trata-se de formas “espaciais” das relações sociais (eixo relacional)» - e identificações “para si” - «trata-se de formas de temporalidade (eixo biográfico)», dimensões que se combinam para definir as formas identitárias, «formas sociais de identificação dos indivíduos em relação com os outros e no percurso de uma vida» (p. 6).

Estas duas concepções de forma identitária, se se afiguram à partida temporalmente desfasadas, podem no entanto coexistir no tempo. Assim, a forma comunitária, supostamente mais ancestral, pode ainda hoje observar-se em determinadas sub-estruturas da sociedade ou em determinadas sociedades organizadas segundo modelos mais ancestrais, ou inclusive, e face à predominância da forma societária, pode ser um modo de reorganização social tendente à preservação de uma determinada concepção de laço social. É nesta perspectiva que identificamos a organização da Escola segundo a forma comunitária¹⁹, não tanto organizada segundo a descrição acima (assente na hierarquização e imobilismo de estatutos individuais), mas segundo a que propõe Weber (cit in DUBAR, id), ou seja, «relações sociais

¹⁹ - A pesquisa da qual é extraído o presente artigo permitiu-nos identificar no perfil desta escola, quer a resposta a uma condição heterónoma (externamente imposta), na busca da reposição de uma condição de autonomia, quer a construção de uma pedagogia ancorada nos modos de trabalho que caracterizam os contextos de profissionalidade das artes do espectáculo e3nquanto eixos identificadores de uma forma identitária comunitária.

fundadas no sentimento subjectivo (tradicional ou emocional) de pertença a uma mesma colectividade» (p. 29).

Sob o ponto de vista dos modos de trabalho, são de salientar dois aspectos que se traduzem na relação educativa, nomeadamente e como já referimos, o significado do colectivo, assente na complementaridade das diversas actividades mobilizadas para a organização do espectáculo e a carga simbólica associada à figura do encenador enquanto mestre deste colectivo de trabalho, aquilo que Weber define como «a identificação colectiva e emocional a um mesmo líder “carismático”» (ibid).

É neste contexto societário, mas (simultaneamente) comunitário que se parece manifestar uma forma identitária, por parte dos jovens cujo trajecto passa por esta Escola, que DUBAR identifica como a “forma relacional para si”: «a que resulta de uma consciência reflexiva que põe em prática activamente um compromisso num projecto que possui um sentido subjectivo e que implica a identificação a uma associação de pares que partilham o mesmo projecto. A este Nós composto de próximos e semelhantes corresponde uma forma específica de Eu que podemos designar por **Si próprio reflexivo**. É a face do Eu que cada um deseja fazer reconhecer pelos Outros “significativos” que pertencem à sua comunidade de projecto. (...) É a unidade do Eu que está aqui em causa, a sua capacidade discursiva para argumentar uma identidade reivindicada e unificadora, uma identidade reflexiva» (p. 55).

Conclusão

A “forma” institucional da escola, enquanto contexto de relevância para o desenvolvimento identitário dos jovens em formação, parece articular-se aqui com o processo formativo, na medida em que este é marcado por práticas profissionais (particularmente no caso dos formadores

das disciplinas artísticas) que são reinterpretadas no processo formativo, distanciando esta formação de uma aprendizagem escolar mais académica, ou seja, e nos termos propostos por Guy BERGER, uma aprendizagem que favorece uma situação de apropriação do produto do seu trabalho por oposição à segunda, que tende a evidenciar uma relação de desapropriação do produto do seu trabalho.

Podemos, em todo o caso, distinguir ainda a formação dos actores/actrizes daquela que tem os técnicos (de luz e de som) e os cenógrafos nesta mesma escola, sob o ponto de vista da relação com o saber. Mobilizando um conjunto de processos epistémicos propostos por CHARLOT (2002), o processo de imbricação do Eu na situação - de acordo com o qual, falamos de um "Eu nesta relação epistémica com o aprender, mas não de um Eu reflexivo que dispõe de um universo de saberes - objectos, é um Eu inserido na situação, um Eu que é corpo, percepções, sistema de actos num mundo correlato dos seus actos (como possibilidade de agir, como valor de certas acções, como efeito dos actos)" (p. 81) - parece adequado a qualquer um dos cursos onde as valências profissionalizante e artísticas são centrais. Trata-se, em síntese, de um processo epistémico no qual "o aprender é mestria de uma actividade engajada no mundo" (ibid). No entanto, quando nos reportamos ao processo epistémico de distância-regulação, processo que define o sujeito epistémico como "o sujeito afectivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em acto - ou seja, (...) o sujeito como sistema de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos postos em prática nas relações com os outros e consigo próprio" (id: 83), identificamos os formandos de Interpretação, futuros actores e actrizes, com relativa facilidade (visto integrar a sua formação intrinsecamente as dimensões identificadoras do processo epistémico), o que não se verifica no caso dos formandos dos restantes cursos.

Em síntese, se a forma identitária comunitária com a qual identificamos a Escola é particularmente relevante e influente sobre os jovens que cursaram Interpretação - evidenciando a construção de uma forma identitária relacional para si como modo de configurar um processo de ressocialização - já sobre os jovens que cursaram Realização Técnica e Plástica a influência do percurso escolar, ao traduzir um modo de socialização secundária, parece remeter sobretudo para uma concepção deste percurso enquanto apropriação (de saberes) susceptível de aplicação em contexto de profissionalidade. A este resultado não parece estranho, em síntese, a diferente natureza do objecto que é objecto de trabalho, objecto de estudo nestes diferentes cursos: um objecto de estudo mais internalizado no que se refere aos jovens que cursaram Interpretação, um objecto de estudo mais externalizado no que se refere aos jovens que cursaram Realização Técnica e Realização Plástica.

Referências Bibliográficas:

- Arendt, H. (1983) *Condition de l'Homme Moderne*. Paris : Pocket.
- Berger, P. & Luckman, Th. (1999) *A Construção Social da Realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- Castro, R. (1991) *Aspectos da Interação Verbal em Contexto Pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Chaix, M.-L. (1996) «L'Alternance Enseignement-Travail comme Lieu d'Observation Privilégié des Processus de Construction Identitaire», *Éducation Permanente*, n° 128-3, 103-115.
- Charlot, B. (2002) *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une Théorie*. Paris : Anthropos.
- Dubar, C. (2000) *La Crise des Identités. L'Interprétation d'Une Mutation*. PARIS : Puf.
- Fino, C. (2001) «Vigotski e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três Implicações Pedagógicas», *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 14, n° 002.
- Goffman, E. (2003) *a Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Habermas, J. (2001) *Théorie de l'Agir Communicationnel (Tome I)*. Paris : Fayard.
- Menger, P.-M. (2002) *Retrato do Artista Enquanto Trabalhador. Metamorfoses do Capitalismo*. Lisboa: Roma Editora.
- Palmade, J. (1996) «L'Identité comme Travail de l'Écart», *Éducation Permanente*, n° 128-3, 85-99.
- Pedro, E. (1982) *O Discurso na Aula. Uma Análise Sociolinguística da Prática Escolar em Portugal*. Lisboa: Ed. Rolim.
- Rochex, J.-Y. (1998) *Le Sens de l'Expérience Scolaire : Entre Activité et Subjectivité*. Paris : Puf.
- Roubine, J.-J. (2002) *A Arte do Ator*. Rio de Janeiro : Zahar Editor.
- Schütz, A. (2000) *La Construcción Significativa del Mundo Social. Introducción a la Sociología Comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Stanislavski, C. (2004) *A Construção da Personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Tap, P. (1996) *A Sociedade Pigmalião. Integração Social e a Realização da Pessoa*. Lisboa: Instituto Piaget.

**Diversidade cultural na escola:
Descontinuidades culturais dos alunos e construção do saber
escolar**

**Diversidade cultural na escola: Descontinuidades culturais dos
alunos e construção do saber escolar**

Maria do Carmo Vieira da Silva¹

Resumo

O desenvolvimento da literacia geral e de literacias específicas, como a ecoliteracia, relaciona-se com as habilitações académicas, bem como com os diversos cenários educativos e profissionais em que se participa. Apresentam-se os contributos de um currículo do 3º ciclo do ensino básico recorrente, em alternativa ao SEUC, para o desenvolvimento das literacias dos estudantes e outros participantes, das comunidades escolar e social. Realizámos um projecto de investigação-acção, seguido de quatro anos de *follow up*. Após a conclusão do projecto de investigação-acção, este constitui-se como um estudo de caso intrínseco. A investigação insere-se no paradigma sócio-crítico, sendo histórico-culturalmente situada, de inspiração etnográfica. São participantes os estudantes e professores da turma e elementos das comunidades escolar e social. Os principais instrumentos de recolha de dados são a observação, entrevistas semi-estruturadas e tarefas de inspiração projectiva. O processo de (co)construção curricular, associado a práticas pedagógicas colaborativas, proporcionou o desenvolvimento da literacia dos participantes.

Palavras-Chave: literacias, educação formal de adultos, trabalho de projecto colaborativo.

Introdução

O problema das descontinuidades culturais dos alunos é pela primeira vez equacionado, nos anos 1960, pelos antropólogos que, opondo-se a uma justificação para o baixo sucesso escolar de alunos pertencentes a minorias étnicas e economicamente desfavorecidas baseada na sua

¹ Universidade Nova de Lisboa.

destituição cultural², relacionam as falhas escolares destes alunos com o facto de a escola não utilizar as suas próprias culturas para ensinar, aprender e testar. Contudo, as críticas dos antropólogos aos educadores, por ignorarem a cultura dos seus alunos, remonta aos inícios do séc. XX e as soluções por eles apresentadas dependeram da respectiva «escola» de pensamento a que se ligavam. Deste modo, Hewett (1905) atribuiu os problemas educativos sentidos por imigrantes, índios americanos e nativos das Filipinas ao facto de as escolas os terem forçado a aprender a «mais alta» cultura anglo-americana. Por sua vez, Boas (1928) argumentou que as diferenças no rendimento escolar dos alunos eram sobretudo culturais. Por seu lado, Malinowski rejeitou que os resultados mais baixos obtidos por africanos em testes resultassem de uma inferiorização intelectual relativamente aos europeus, defendendo que se deviam, antes, ao facto de lhes ter sido dada uma escolarização inferior.

Colocava-se, desta forma, a questão da cultura dos alunos como um elemento fundamental a ter em conta na sua escolarização e no seu rendimento e sucesso escolares. Os valores e as normas de comportamento variam amplamente de cultura para cultura, muitas vezes contrastando de um modo radical com o que as pessoas das sociedades ocidentais consideram «normal. Quando pessoas, de diferentes culturas entram em contacto, têm certas expectativas sobre os resultados dos seus próprios comportamentos assim como dos dos outros. Estas expectativas baseiam-se no comportamento que observam nos outros e resultam da sua própria socialização, que as predispõe para verem o mundo de uma determinada perspectiva. Quando as expectativas não se concretizam, as pessoas podem

² Comparava-se uma lista de indicadores definidores da classe média branca com outros grupos, concluindo-se que as minorias e grupos de classe baixa que não possuíam os mesmos traços da classe média eram «culturalmente destituídos» (Ogbu, 1985; 277).

fazer falsas atribuições, interpretações incorrectas, criar preconceitos, estereótipos, sentimentos negativos, recusarem-se a interagir com outros, discriminarem. Quando se trata de encontros entre culturas de países diferentes, as tensões que daí resultam sobrepõem-se às sentidas entre a sociedade institucionalizada e a dinâmica cultural na vida quotidiana, situando-se simultaneamente entre o herdado e o vivido, o local e o importado. É o que acontece com os emigrantes para quem o encontro da cultura de origem com a nova cultura, imposta no país de acolhimento, se realiza no interior do indivíduo com uma brutalidade que pode dar origem a perturbações profundas, a casos psicopatológicos como referem Medhar (1974, citado por Lauwe, 1987; 44) e Nathan (1996)³. A diferença de culturas surge, então, marcada pela imposição da cultura dominante sobre a cultura dominada, como defende a nova sociologia.

I – Culturas em confronto

Entendida cultura quer como a relação que um dado grupo estabelece com o mundo – com as suas normas, os seus valores, eventualmente os seus modos de vida, a sua língua, os seus ritos, etc. –, que transmite e que constitui a sua identidade cultural, quer como «visão do mundo», como universo de significados particulares de um grupo, com realce para o sentido que dá às coisas, as crenças a que adere e que o situam e que fazem os outros situá-lo numa determinada comunidade cultural, naturalmente colocar-se-ão questões no momento de contacto de grupos com referências culturais diferentes. Até porque «é preciso assinalar

³ Psicólogo e psicanalista, Tobie Nathan é professor na Universidade Paris VIII e director do Centro Georges-Devereux de etnopsiquiatria criado em 1993, no seio desta universidade, com o objectivo de ajudar psicologicamente as famílias imigrantes.

igualmente as aproximações daqueles que, apoiando-se na sua cultura para fundamentar a sua diferença, têm por vezes a tendência a representarem esta como um absoluto imutável. Esta sacralização, devida a uma espécie de 'paixão da diferença', leva-os a fixar os grupos nas 'identidades' inamovíveis e impermeáveis e, assim, a excluírem-se reciprocamente» (Camilleri, 1998; 57).

O encontro entre dois grupos humanos, até ao momento afastados e desconhecidos entre si, provoca uma primeira reacção de estranheza, de assombro, de curiosidade, pois permite-lhes descobrirem-se como seres semelhantes e, no entanto, com traços físicos ou uma cor de pele diferentes, com uma forma de falar, de vestir ou de comportar-se até então desconhecidas. Esta reacção pode provocar um sentimento de medo e de desconfiança face ao desconhecido e, consoante o tamanho e os comportamentos do grupo, a atitudes de indiferença, amizade ou inimizade (García et al., 1996). «O encontro entre dois grupos humanos dá-se sempre numa relação desigual ou, dito de outra maneira, em termos de maioria-minoria (...), que se traduz na maior parte das vezes numa intenção de imposição das maiorias sobre as minorias» (op. cit.; 39). «Em certos casos estes dois pólos desenham um espaço conflitual, tensões que atravessam não só a colectividade em causa, mas também cada um dos seus membros e que se resolvem por equilíbrios instáveis, mas que nem por isso deixam de ser equilíbrios; noutros casos, o desequilíbrio é grande, as tensões transformam-se em ruptura, as lógicas de fragmentação levam a melhor com o que implicam, para uns, de assimilação à sociedade no seu conjunto e, para outros, de riscos de radicalização e fechamento comunitarista» (Wieviorka, 1999; 23).

Os nomes próprios ou os de família, a cor da pele, a configuração anatómica, o sotaque constituem marcas visíveis e diferenciadoras de que se não pertence à maioria ou à minoria de elite, pelo que o discurso social

pode levar a uma dificuldade de integração e, a longo prazo, à própria exclusão. «Aqueles que vivem nas periferias das cidades e remetidos à sua etnicidade sem esperança, encontram-se entrincheirados entre o 'in ou out'» (Hassoun, 1995; 68-69), com todas as implicações que a não aderência à cultura maioritária arrasta de vazio social.

Segundo Camilleri (1998), o modo como as culturas se influenciam é variado, constituindo a aculturação o mais importante, nos tempos actuais. Os pólos dessa aculturação situam-se entre uma relação assimétrica que evolui para a dominação e a produção de trocas mais ou menos recíprocas, com modificação ou não dos traços trocados. A nível do sujeito, as duas atitudes extremas revelam-se quer na impermeabilidade à cultura estrangeira e na consequente separação da mesma, quer na sua absorção total, a assimilação, em consequência da qual o indivíduo já não se reconhece como aderindo ao seu antigo sistema cultural. De permeio ficam posicionamentos «que se traduzem por manipulações diversas dos códigos de uma e de outra cultura: é assim que o sujeito tenta manter a unidade de si mesmo em torno de uma estrutura modificada de representações e de valores, ao mesmo tempo que procura não estar desadaptado relativamente ao seu novo meio» (op. cit.; 58). A integração corresponderá, então, a uma estratégia utilizada pelo indivíduo que lhe permite eliminar as tensões devidas às diferenças entre o seu grupo e o meio estrangeiro, permanecendo ancorado nas suas referências antigas.

Camilleri (1998) define, ainda, as estratégias dos imigrantes no seio de uma cultura estrangeira: Atitudes egocêntricas, que se caracterizam por uma «atitude conservadora», de fechamento sobre a cultura de origem (o imigrante que mantém ritos e costumes que já não são usados no seu país de origem), ou por uma «atitude sincrética», de empréstimo de elementos às duas culturas, sem cuidado de

coerência (o imigrante magrebino que permanece muçulmano, mas já não respeita o Ramadão ou as interdições alimentares). Atitudes de abertura, caracterizadas ou por uma «atitude oportunista», de moldagem na cultura de adopção (dar aos seus filhos nomes próprios usados no país de acolhimento), ou por uma «atitude sintética», de procura de uma síntese nova e coerente entre as duas culturas (o profetismo africano).

Contudo, quando vítimas de desvalorização e atacados na sua imagem, os imigrantes podem ter reacções diferentes (Camilleri, 1998): Evitar a questão/problema. Assim, podem: não se considerar como alvo da depreciação (declaram-se Berberes para negarem a sua qualidade de Argelinos); ocultar o estigmatizador, minimizando, ignorando ou recalando os julgamentos depreciativos (ex. «Há colegas que me dizem 'porco...', mas é para brincar.»); marginalizar-se. Enfrentar activamente a desvalorização, atacando o estigmatizador e neutralizando pelo ridículo a sua pessoa e a sua argumentação, ou sobrevalorizando o traço estigmatizado (ex. «Black is beautiful.»). Compromisso com a desvalorização, aceitando determinados julgamentos negativos e rejeitando outros, numa atitude favorável à integração.

Trata-se, com efeito, de estratégias para conseguir ou preservar a auto-estima e o respeito dos outros. Como refere Tajfel (1983; 366), «as comparações carregadas de valor com outros grupos, com os seus membros individualmente, podem passar a ser um aspecto importante da imagem própria duma pessoa, em especial se ele ou ela pertence a uma minoria que é considerada claramente à parte dos outros e (explícita ou implicitamente) 'inferior' a eles em certos aspectos importantes.» Sobretudo enquanto continuarem a predominar critérios externos e conotações de valor assim como um consenso geral que define uma minoria como um

afastamento de uma determinada «norma», os problemas de imagem e de respeito próprios, que se colocam aos indivíduos da minoria, levá-los-ão a adoptar determinadas estratégias e reacções: fechamento ou abertura, ocultamento, marginalização, sobrevalorização e desvalorização. «A diferenciação em relação aos outros», para o grupo no seu conjunto, «serve para 'reforçar os costumes', isto é, contribui para a continuação do grupo como entidade social articulada. Para os indivíduos membros do grupo, as diferenciações positivamente valorizadas em relação aos outros contribuem favoravelmente para a sua imagem própria e aumentam o seu respeito próprio: 'Somos o que somos, porque 'eles' não são o que nós somos'» (op. cit.; 367).

Na escola, a criança deve assimilar, pelo menos parcialmente, uma cultura nova que difere da sua, com um sistema de significados muitas vezes não coincidentes com os da sua família. Segundo Etxeberria Belardi (1992), referindo-se às análises sociológicas, para além das diferenças culturais e regionais, o que discrimina verdadeiramente os filhos de imigrantes e autóctones é a diferença de oportunidades sociais que se reflectem, dentro da escola, numa desigualdade de rendimento e de êxito escolar que, posteriormente, desembocam numa discriminação na vida profissional. Com efeito, a realidade demonstra que os filhos de imigrantes ocupam os piores lugares na promoção escolar, estão sobrerrepresentado na educação especial e são pouco visíveis no ensino secundário e no superior. Esta posição é confirmada pelo testemunho de filhos de emigrantes portugueses, escolarizados em França: «O meu 'estatuto' de portuguesa fez com que muitas vezes me quisessem encaminhar para vias profissionais... Chamava a atenção de várias pessoas francesas conhecidas nossas. Não era frequente alunos portugueses seguirem esta via 'normal', a maior parte a partir do 7º ou 9º ano seguiam vias profissionais. Ainda me lembro que no bairro onde morava, construído para os emigrantes portugueses, das oitenta famílias que

lá viviam só eu e o meu irmão e mais duas outras raparigas concluíram estudos universitários». «Filha de emigrantes, as probabilidades de conseguir eram reduzidas, segundo certos professores e pessoas francesas que conhecia. A imagem que os franceses tinham de Portugal era bastante pejorativa. Dificilmente fugiam dos preconceitos existentes. Os homens portugueses eram destinados aos trabalhos manuais e as mulheres vocacionadas para as tarefas de limpeza. Os filhos de emigrantes não tinham a mesma 'chance' face à educação, não tinham as mesmas capacidades». Quando manifestavam problemas de natureza linguística «logo cedo eram orientadas para ensinos diferenciados; não podiam escolher um curso universitário mas sim um ensino técnico» (Silva, 2002; 383-384).

A nível individual, estas desestruturações, esta perda de pontos de referência, podem levar, nas crianças e nos jovens, a um sentimento de solidão, à insegurança e à dificuldade de adaptação. Muitos crescem no seio de mudanças, de problemas, de desajustamentos, assumindo, em paralelo, pesadas tarefas na vida doméstica, estudando sozinhos, tentando o sucesso, quantas vezes entregues a si próprios. Uma perda de confiança, nos adultos, pode contribuir para o surgimento de uma sensação de marginalização no seio da própria família e tornar mais difícil a socialização. Mas se o imigrante pode provocar no nativo do país sentimentos racistas e xenófobos, também pode trazer enriquecimento àqueles que consideram os encontros culturais positivos. Parece inegável que a presença de um número elevado de imigrantes num bairro modifica o equilíbrio dos grupos de vizinhança, dos grupos de adolescentes, das associações e dos partidos, das relações entre sexos e gerações.

Neste sentido, a educação não pode continuar a ser concebida como um sistema de transmissão de um único património cultural, também já não sendo possível conceber uma cultura sem a sua relação com outras. Integradora, por princípio, a escola tem de proporcionar, também,

«referências comuns e não pode escapar a um mínimo de etnocentrismo porque todas as crianças têm necessidade prioritariamente de que seja a cultura 'dominante', a que 'conta' no país em que eles vivem, que lhes seja tornada inteligível» (Pierrot, 1999; 289). A identidade nasce da tomada de consciência da diferença e uma cultura não evolui senão através do contacto com outras. Multiculturalidade tem de ser, então, entendida como um assunto que interessa a todas as escolas (alunos, professores, pessoal auxiliar...) e não somente àquelas onde a diversidade é visível.

2 – Reflexos da diferença cultural no rendimento escolar dos alunos

2.1 – As descontinuidades culturais na escola

Assinala Henry (1960, citado por Pierrot, 1999; 292) que existe uma discrepância entre o que os professores pensam que a educação deve fazer pelos alunos e aquilo que efectivamente ensinam nas suas aulas. Com efeito, as descontinuidades na linguagem e na comunicação davam origem a uma deficiente comunicação entre alunos e professores e a consequentes avaliações negativas, uma vez que os alunos vinham para a escola ignorando que traziam consigo formas de comunicação diferentes das esperadas na mesma.

Mas em que consiste a descontinuidade?

Refere Ogbu (1985) que, em sociedades relativamente homogéneas, continuidade significa ensinar, de uma maneira gradual, as expectativas e responsabilidades culturais ao longo do crescimento. Por sua vez, descontinuidade significa que a aprendizagem das expectativas culturais e dos papéis se faz de um modo descontínuo. Desta forma, as descontinuidades culturais podem ocorrer em cenários informais (por

exemplo, na relação e interacção pais/filhos) ou em cenários mais formais (por exemplo, numa cerimónia de iniciação). Os jovens imigrantes posicionam-se, assim, entre duas culturas: a que lhes é transmitida pela família e a que lhes é proporcionada pela sua escolarização, a «cultura escolar», a saber o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, seleccionados, submetidos a um 'condicionamento didáctico' e organizados sob a forma de programas de estudos institucionalizados, fazem o objecto de uma transmissão deliberada no quadro dos estabelecimentos de ensino» (Forquin e Paturet, 1999; 114-115). Como consequência, a escola deveria conceder a máxima atenção ao «equipamento cultural» que o aluno traz consigo - a fim de preservar a sua identidade cultural e evitar a sua inadaptação aos currículos, programas, materiais, estratégias, exigências linguísticas, testes de selecção, avaliação das aptidões e orientação - assim como às próprias relações que se estabelecem entre professores e alunos. Como afirma Paturet, 1999; 126), «o erro em reconhecer que as culturas da escola são o produto da interacção entre a cultura 'oficial' e as culturas dos alunos constitui um elemento que influencia o rendimento escolar dos alunos».

Com efeito, a aula e a escola são governadas por códigos linguísticos, socioculturais e interacções que podem divergir daqueles que orientam a vida em casa, entre pares e na comunidade das crianças e jovens imigrantes (Delgado - Gaitan e Trueba, 1991). Quando a organização social do ensino e da aprendizagem ignora estas diferenças e não fornece oportunidades e actividades que permitam aos alunos integrarem-se e construir a cultura, os padrões cognitivos e as destrezas que trazem para a sala de aula, a aquisição da linguagem e a literacia podem ser impedidas de se desenvolver.

Tem-se verificado que o deslocamento de uma cultura para outra é acompanhado por uma considerável tensão psicológica, por ansiedade, por

um conflito emocional, por problemas na saúde mental, e o risco de isto acontecer será tanto maior quanto mais acentuado for o fosso que separa a cultura antiga da nova. «A tensão aculturativa encontra-se mais relacionada com a forma como o imigrante é acolhido pela sociedade receptora do que com a categoria de imigrante per se» (Husén e Oppen, 1984; 83). No entanto, assinala Camilleri (1992) que o rendimento escolar dos alunos imigrantes se pode relacionar com a própria condição de imigrantes dos seus pais e com a estratégia por eles adoptada. Assim, maus resultados escolares de crianças e jovens filhos de imigrantes portugueses, em França, estariam associados ao facto de as suas famílias se terem encerrado na sua comunidade local, nas suas associações de compatriotas, evitando, portanto, esforços mínimos de abertura e de adaptação. A estes elementos juntar-se-iam, também, os factores culturais propriamente ditos, por exemplo, a nível das representações.

Como assinala Olneck (1995), as escolas continuam a apresentar-se como um desafio, uma provocação mesmo, para os significados culturais dos imigrantes. Conceitos de Deus, personalidade, família, comunidade e sociedade, responsabilidade e futuro, certo e errado, identidade de género e papéis, estão por esclarecer com consequências profundas nas experiências dos jovens imigrantes, nas relações entre gerações e na transformação da cultura e identidade dos imigrantes.⁴ Becker (1985, citado por Olneck, 1995; 317)⁵ refere que, nos EUA, os alunos portugueses imigrantes contemporâneos abandonam o uso do português na escola embora

⁴ Bruce (1982; 64) chama pertinentemente a atenção para o facto de muitos imigrantes serem oriundos de antigas colónias onde os laços culturais e linguísticos com o país colonizador eram estreitos.

⁵ Citação a partir da dissertação de doutoramento, não publicada, de Becker, A. (1985). *The Role of the Public School in the Maintenance and Change of Ethnic Group Affiliation*. Brown University, Providence, RI.

continuem a usá-lo em casa, enquanto os seus pais evitam o contacto com os estabelecimentos de ensino. Por outro lado, os alunos, ao verem a escola rejeitar e excluir as suas práticas culturais, podem, por sua vez, rejeitar o uso do inglês e, intencionalmente, usar a sua própria língua no cenário escolar (Delgado - Gaitan e Trueba, 1991). Estas opiniões consolidam as reflexões de Goldstein (1985, citado por Olneck, 1995; 317)⁶, que aludia ao facto de os professores e os alunos americanos apresentarem aos jovens imigrantes modelos que punham em dúvida o seu sentido do que é normal, certo e adequado, empurrando-os para fora do mundo das suas famílias e comunidades. Os jovens sentir-se-iam, deste modo, confrontados com o seguinte dilema: como desempenhar os papéis e as responsabilidades que a família e os membros da comunidade exigiam (tais como assumir cedo um emprego ou casar-se jovem) e conformarem-se com as expectativas da cultura e das instituições americanas. O dilema que estes jovens têm de enfrentar resulta, pois, de posicionamentos diferentes perante a vida e a sociedade. Exemplo desta realidade são os muitos casos de crianças portuguesas⁷, na América, retratos pessoais e de família, captados por Cunha (1997) e por si acompanhados e vividos e a quem o autor também dedica o seu livro: às crianças portuguesas / que, nesta terra estrangeira, / se sentem humilhadas e sem rumo... «Humilhadas e sem rumo» devido a uma cultura profunda (concepções de tempo e espaço, valores, perfis de personalidade, estilos de aprendizagem), mas também a uma alta cultura

⁶ Citação a partir da dissertação de doutoramento, não publicada, de Goldstein, B.L. (1985). *Schooling for Cultural Transitions: Among Girls and Boys in American High Schools*. Department of Educational Policy Studies, University of Wisconsin, Madison.

⁷ No Prefácio, Ruben de Freitas Cabral afirma: «... parece-me que o livro não é só sobre a vida quotidiana de crianças na América. Percorramos, a exemplo do Pedro, as ruas e os bairros das nossas cidades e quantas crianças, quantos jovens, quantos pais, quantas mães, não vivem entre dois mundos, buscando sentido onde, por vezes, só há alienação».

(constituída pela língua, religião, artes, ciência e até mitologia de um grupo) que, para o autor, acentua as diferenças na escola, com dificuldade em integrar e reconhecer o valor de outras (Cunha, 1993).

A expectativa de que os alunos compitam academicamente numa base individualista pode entrar em conflito com práticas de cooperação dos imigrantes, com a aversão relativamente a comportamentos atomísticos, com a relutância por se distinguirem a si próprios em público. Será também de referir a importância da relação entre géneros/sexos dados os problemas que daí podem decorrer, considerando os pais que a escolarização americana pode afastar (devido aos seus padrões) as suas filhas de responsabilidades que estes julgam ser-lhes inerentes, no futuro, como donas de casa e mães. Esta é também uma perspectiva muito própria da comunidade cigana em geral e em Portugal, pelo que a escolarização das meninas ciganas, na maior parte dos casos, faz-se só no 1º Ciclo, com o seu completamento ou não. Saber ler e escrever constituem, na opinião dos pais de etnia cigana, matéria suficiente para considerar como realizada a passagem das suas filhas pela escola. O mesmo se pode afirmar, no plano europeu, a propósito de meninas muçulmanas, na Europa, impedidas de ir à escola porque o sistema patriarcal considera não ser aí o seu lugar, pelo que não têm necessidade de a frequentar com a mesma assiduidade dos rapazes. Camilleri (1992; 37) atesta mesmo que «o orgulho tradicional dos pais magrebinos os impede de assistir às reuniões de pais ou de ir falar com os professores para não ouvirem reprovações públicas sobre os maus resultados dos seus filhos».

Noutro contexto, refere Neves (1976; 8) que o obstáculo cultural e a falta de instrumentos de comunicação impedem os imigrantes de participarem na vida social francesa. E embora estes aprendam algumas palavras para compreenderem as ordens dos chefes e as aplicarem, para poderem trabalhar e sobreviver, o seu conhecimento da língua não lhes dá o

poder da comunicação cultural. Esta e outras barreiras, o racismo sofrido em silêncio, tudo é suportado para não correr o risco da expulsão. Não há dúvida de que os diferentes exemplos acabados de apresentar resultam de incompreensões culturais, do choque de culturas, com implicações directas na aquisição e na construção do saber.

2.2 – Implicações conceptuais e práticas dessas descontinuidades

1 - Normas relativas ao tempo. Um estudo realizado por Ana Vasquez (1982), em França, com base em entrevistas feitas a crianças e adolescentes, com origem espanhola e portuguesa, a frequentarem escolas francesas, revelou uma diferença nas normas relativas ao tempo, em uso naquele país, comparativamente com as dos respectivos países de origem. Revelou, também, que esta diferença se cristalizava especialmente nas experiências escolares. Para estes alunos, era-lhes difícil manter o ritmo de trabalho exigido pela escola francesa e tinham dificuldade em adaptar-se às exigências de pontualidade, continuando a manter, em casa, o ritmo de vida do seu país de origem (horas de refeição, de deitar, de lazer). Estes resultados foram, posteriormente, confirmados pela mesma autora em colaboração com Michelle Proux quando, ao entrevistarem 101 alunos (40 de origem portuguesa e brasileira e 61 de origem espanhola e da América Latina), verificaram, nos seus discursos, a insistência em determinadas palavras e expressões: depressa, velocidade, em atraso, medo, habituar-se, angústia, não há tempo, cansaço, lento e bem, lento e reflectir, não sei. Concluem as autoras que «o fim explícito de velocidade, o ritmo suportado, as demoras curtas e controladas parecem estar na base da organização do tempo na escola francesa. Para aí serem bem sucedidas, estas crianças estrangeiras devem não só querer a rapidez, mas também dominar as técnicas que permitem obtê-la, pois estas normas relativas ao tempo (essencialmente

duração e sincronismo) estão implicitamente integradas pelos professores e pelos pais franceses que não procuram minimamente contestá-las, uma vez que rapidez se torna sinónimo de eficácia» (Vasquez e Proux, 1984; 169). Nestes estudos, mais do que a pertença a um grupo étnico, o que ressalta, unindo nas reacções os alunos imigrantes com diferentes origens nacionais, é a cultura. O tempo escolar é entendido, também, como um tempo social – entre outros, em relação com outros - «uma temporalidade, uma maneira de viver, uma ética, uma maneira de estar sujeito» (Vincent, 1999; 573).

2 - Dificuldades linguísticas. Dificuldades em compreender e falar a língua de instrução podem dar origem a baixas taxas de interacção verbal, a constrangimentos na comunicação, a problemas de concentração e mesmo a uma não adesão às regras da sala de aula, como assinalam Dunkin e Doenau (1985). A dificuldade linguística aparece reforçada por problemas psicológicos. Com efeito, a criança apercebe-se de que há contradição entre a língua que fala o seu professor e a que utilizam os seus pais. Os laços afectivos que ela tem com estes podem levá-la a recusar a língua do seu professor(a) e, se este corrige as expressões que a criança aprendeu com os seus pais, a detestá-lo(a). Pelo contrário, se a criança aceita o que diz o professor, assim como as suas correcções, isso pode incitá-la a subestimar a maneira de falar dos seus pais. Pode arrastá-la, ainda, para uma ausência de estima relativamente à sua língua materna e, inclusive, à cultura do seu país de origem.

Mas outros problemas se levantam, como sejam os riscos de uma desaculturação e de perda de identidade, motivados por um bilinguismo incorrecto. Ou seja, se a criança não fala correctamente a língua do país onde está a viver, esse facto constitui um desfavorecimento sério que pode impedir uma inserção conveniente. Uma desaculturação pode engendrar complicações quer para uma reinserção no país de origem, quer para uma

estruturação da personalidade em desenvolvimento, como afirmam Vasquez e Richard (1980).

Para as mesmas autoras, quando a criança se exprime verbalmente, fá-lo com espontaneidade porque quer comunicar o seu pensamento. Se lhes põem obstáculos, corre-se o risco de bloquear o seu desejo de comunicar, pode mesmo lesar-se o laço afectivo entre o adulto e a criança. Refere Bruce (1982) que a primeira reacção dos professores europeus ao influxo de grande número de imigrantes era incrementar a instrução da língua do país de acolhimento, para que as crianças pudessem desenvolver uma competência linguística que lhes permitisse percorrer a escolarização normal, nas diferentes áreas, e diminuir os seus desfavorecimentos no mercado de trabalho. Contudo, rapidamente compreenderam que as crianças reagiam mal, pelo facto de a escola se recusar a reconhecer a língua da sua família e porque os próprios professores tentavam promover o seu desenvolvimento cognitivo numa língua que não era a falada em casa. A própria Comunidade Europeia recomenda oficialmente aos seus países membros a instrução de crianças imigrantes em paralelo na sua língua-mãe e na do país onde residem. É possível a educação bilingue recorrer a diferentes modelos, não se podendo, segundo Simões e Correia (1992), considerar um mais correcto do que o outro. São os seguintes os modelos citados pelos autores: transição, manutenção, imersão, submersão, concomitante, estruturação, via-comum⁸.

⁸ No *modelo de transição*, a língua materna, usada como agente de instrução, decresce à medida que a criança se torna proficiente na segunda língua, aumentando esta última como agente de instrução e continuando a fazer-se o seu aperfeiçoamento. No *modelo de manutenção*, a língua materna, como agente de instrução, só é utilizada em determinadas áreas curriculares, continuando a segunda língua a ser ensinada e usada como agente de instrução. No *modelo de imersão*, a língua materna é usada como agente de instrução na aprendizagem do conteúdo das disciplinas, sendo a segunda, terceira ou quarta línguas ensinadas independentemente do conteúdo de outras disciplinas (matemática, ciências, etc.). No *modelo de submersão*, a segunda,

Contudo, é necessário distinguir entre os imigrantes de primeira geração e os seus descendentes, ditos de segunda geração, cuja socialização se fez inteiramente, ou essencialmente, no país de acolhimento. Assim, enquanto os da primeira geração, com pouca ou mesmo nula proficiência linguística na língua do país de acolhimento, ocuparam os empregos mais mal remunerados ou considerados menos dignificantes; os da segunda geração possuem já um certo domínio da língua e níveis educativos que, embora os coloquem numa situação desfavorecida no mercado de trabalho, lhes possibilitam já uma posição social diferente. No entanto, não possuem o apetrechamento necessário para compreenderem completamente o código do país onde vivem e, por outro lado, conhecem mal a sua própria cultura, uma vez que esta lhes é apresentada por um grupo de emigração, por uma família separada de uma sociedade que continua a evoluir.

3 – Estilos de aprendizagem. A investigação sobre os estilos de aprendizagem baseia-se na teoria de que os indivíduos respondem a situações de aprendizagem com padrões consistentes de comportamento. Quando aplicado a alunos culturalmente diferentes, esta investigação propõe-se explicar o porquê de crianças com a mesma cultura e etnicidade muitas vezes empregarem estratégias similares de aprendizagem. Bennett (1990) identifica cinco factores culturais que, segundo ele, influenciam a

terceira ou quarta línguas são utilizadas como agente de instrução quer no ensino das disciplinas quer no da língua. No *modelo concomitante*, quer a língua materna quer as outras línguas são usadas concomitantemente. No *modelo de estruturação*, os alunos podem utilizar a língua materna como agente de instrução, embora o(a) professor(a) só use a segunda língua (ou outras) como agente de instrução. Na *via-comum*, geralmente são usadas duas línguas como agente de instrução, dependendo do nível de competência da criança, processando-se a aprendizagem linguística nas duas línguas.

aprendizagem: a) socialização na infância; b) solidez sociocultural; c) adaptação ecológica; d) efeitos biológicos; e) linguagem.

A socialização na infância prende-se com o tipo de práticas de socialização de uma determinada cultura, com socializações mais autoritárias ou mais permissivas associadas a uma maior dependência e a uma maior independência, respectivamente, da criança. Chimezie (1988) relaciona o maior desenvolvimento da proficiência motora das crianças afro-americanas, comparativamente com as euro-americanas, por um lado com o facto de as suas mães estabelecerem com elas maior contacto físico, por outro com o próprio ambiente familiar onde, habitualmente, convivem mais pessoas e há, por isso, maior estimulação física e uma comunicação verbal mais intensa. A solidez sociocultural surge associada a contextos culturais de estatuto mais elevado ou mais baixo que se distinguem no modo como gerem o tempo, os papéis sociais, as relações interpessoais, o raciocínio, as mensagens verbais e a organização social. A adaptação ecológica tem a ver com o modo como algumas culturas desenvolvem determinadas destrezas de relacionamento e de sobrevivência com o seu meio ambiente. Embora Bennett (1990) refira, a propósito, determinadas capacidades (ouvir a grande distância, reconhecer sinais de perigo) das crianças Navajo, a nossa observação de crianças que vivem em bairros sociais, na periferia de algumas das cidades portuguesas, brincando livre e demoradamente em descampados, vai no mesmo sentido. Na verdade, estas crianças parecem possuir um maior desenvolvimento dos sentidos da audição e da visão, o que as leva (ou as conduz) a intercomunicarem e a reconhecerem-se mesmo a grandes distâncias. Os efeitos biológicos são resultantes da nutrição, do desenvolvimento físico e do desenvolvimento cerebral que conduzem, segundo a literatura psiconeurológica, a estilos cognitivos que podem diferir de cultura para cultura. Quanto à linguagem constitui objecto de referência anterior. Apesar dos problemas metodológicos, conceptuais e pedagógicos da

investigação sobre estilos de aprendizagem e características étnicas, Irvine e York (1995) enumeram algumas características, resultantes de investigações realizadas por diferentes autores sobre esta temática, de crianças afro-americanas, hispânicas e índias⁹.

4 - Desvalorização cultural. A cultura dominante subestima, desvaloriza e chega mesmo a ignorar as outras culturas, uma vez que os juízos formulados sobre os outros dificilmente são objectivos porque resultam de uma gravação em torno da cultura própria. Com efeito, muitos professores sentem-se incomodados, perturbados mesmo, perante as dificuldades de comunicação e as incompreensões que nascem entre si e os seus alunos,

⁹ *Alunos afro-americanos:* respondem em termos do todo e não das partes isoladas; preferem o raciocínio inferencial em oposição ao dedutivo ou indutivo; utilizam mais a aproximação espacial e numérica do que a exacta; centram-se mais nas pessoas do que nas coisas; são mais proficientes na comunicação não-verbal do que na verbal; preferem uma aprendizagem caracterizada pela variedade e pela liberdade de movimentos; preferem actividades instrutivas activas; gostam mais de trabalhar à tarde do que de manhã; privilegiam acções sociais a não-sociais; preferem actividades de aprendizagem vivas.

Alunos hispânicos: preferem situações de aprendizagem de grupo; são sensíveis às opiniões dos outros; recordam rostos e vocábulos sociais; são extrinsecamente motivados; aprendem fazendo; preferem representações concretas a abstractas; preferem as pessoas às ideias.

Alunos indianos: preferem a informação visual, espacial e perceptiva a verbal; aprendem mais privadamente que publicamente; usam imagens mentais para recordarem e compreenderem palavras e conceitos em detrimento de associações de palavras; observam e depois fazem, em vez de tentarem e errarem; possuem capacidades espaciais bem formadas; aprendem experimentando e em cenários naturais; têm uma orientação generalista, interessada nas pessoas e nas coisas; valorizam um discurso conciso, com uma entoação levemente variada e com pouca amplitude vocal; preferem o trabalho em pequeno grupo; valorizam as apresentações holísticas e as representações visuais (Irvine e York, 1995; 490-491).

provenientes de grupos de imigração, assim como com as suas famílias. Mostram-se, com frequência, inquietos e chocados com a emergência de certas manifestações, que consideram excessivas, de uma vontade de afirmar com veemência a pertença a uma outra cultura. Sentem-se, por vezes, como que desarmados, desprotegidos, perante línguas-mãe que não dominam, valores que consideram ultrapassados, atitudes e comportamentos que consideram mesmo contrários e lesivos dos direitos humanos «Na verdade, o objectivo de todas as mães [por nós] entrevistadas é que os seus filhos tenham estudos, que aprendam, que tenham o que elas nunca tiveram: estudos. Os alunos 'terem estudos' parece ser a chave para a obtenção, no futuro, de um emprego. Com efeito, e de um modo geral, as mesmas mães têm altas expectativas em relação ao futuro profissional dos seus filhos, ambicionando para eles profissões liberais onde se destaca a referência a médico e advogado. No entanto, que os seus filhos tenham uma vida diferente da sua e sejam uns homens é a grande ambição de todas» (Silva, 1995; 816), ambição que significa depositar na escola e, concretamente, na escolarização dos seus filhos a possibilidade de uma futura mobilidade social dos mesmos.

Referências Bibliográficas:

- Bennett, C.I. (1990). *Comprehensive Multicultural Education*. (2ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bruce, M. G. (1982). Immigrants and Ethnic Minorities. *Phi Delta Kappan*, 64 (1) (pp.63-64 e 78).
- Camilleri, C. (1992). El problema de los efectos propios de la cultura en la escolaridad de los jóvenes nacidos de inmigrantes en Europa. In M. Siguan (coord.), *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona e Editorial Horsori (pp.33-42).
- Camilleri, C. (1998). Cultures et stratégies, ou les mille manières de s'adapter. In J.-C. Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions (pp.57-62).
- Chimezie, A. (1988). Black children's characteristics and the schools: A selective adaptation approach. *The Western Journal of Black Studies*, 12 (2) (pp.77-85).
- Cunha, P. d'O. (1993). Diferenças Culturais e Integração na Escola. In *Escola e sociedade multicultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – Entreculturas, Ministério da Educação.
- Cunha, P. d'O. (1997). *Entre Dois Mundos. Vida Quotidiana de Famílias Portuguesas na América*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural e Ministério da Educação.
- Delgado-Gaitan & Trueba, H. (1991). *Crossing Cultural Borders: Education for Immigrant Families in America*. London: Falmer Press.
- Dunkin, M.J. & Doenau, S.J. (1985). Student ethnicity and classroom behaviour. In *The International Encyclopedia of Education* (vol. 8). Oxford: Pergamon Press (pp.4841-4845).
- Etxeberria Belardi, F. (1992). Interpretaciones del interculturalismo en Europa. In Sociedad Española de Pedagogía, *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*, vol. I (pp.39-65).

- Forquin, J.-C. & Paturet, J.-B. (1999). Culture. In J. Houssaye (coord.), *Questions pédagogiques*. Paris: Hachette Livre (pp.109-122).
- García, H.; Adroher, S.; Blanco, M. R. (1996). *Minorías Étnicas: Gitanos e Inmigrantes*. Madrid: Editorial CCS.
- Hassoun, Jacques (1995). *Le passage des étrangers*. Paris: Éditions Austral.
- Husén, T. & Oppen, S. (1984). *Educación Multicultural y Multilingue*. Madrid: Narcea.
- Irvine, J. J. & York, D. E. (1995). Learning styles and culturally diverse students: A literature review. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan Publishing (pp.484-497).
- Lauwe, P. H. Ch. (1987). Socialisation, culture et transformations sociales. *Les Amis de Sévres* (125) (pp.41-50).
- Mehra, H. (1998). The permanent exclusion of asian pupils in secondary schools in Central Birmingham. *Multicultural Teaching*, 17 (1) (pp.42-48).
- Nathan (1996). Freud ressemblait un peu à un guérisseur africain. In *Journal Le Monde*, Mardi 22 Octobre.
- Neves, M.-H. (1976). Migrations et confrontations culturelles. In *Bulletin d'information internationale*. Paris: Ligue Internationale de l'Enseignement de l'Éducation et de la Culture Populaire, (48) (pp.8-10).
- Ogbu, J.U. (1985). Anthropology of education. In *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press (pp.276-298).
- Olneck, M. R. (1995). Immigrants and education. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan Publishing (pp.310-327).
- Pierrot, A. (1999). Intégration. In J. Houssaye (coord.), *Questions pédagogiques*. Paris: Hachette Livre (pp.276-290).
- Silva, M. C. V. (1995). A Escola: Como a vêem os actores pertencentes a minorias étnicas. In *A escola. Um objecto de estudo*. Lisboa: AFIRSE

- Portugaise, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (pp.811-818).
- Silva, M. C. V. (2002). A segunda geração de emigrantes portugueses em França: Testemunhos de um grupo de alunos no seu retorno às origens. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *O Particular e o Global no Virar do Milénio*. Edições Colibri e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp.381-386).
- Simões, A. & Correia, L. M. (1992). *Educação Bilingue: Perspectivas Linguísticas e Avaliação*. Lisboa: Flux – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Tajfel, H. (1983). *Grupos Humanos e Categorias Sociais – II*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vasquez, A. & Richard, G. (1980). Problèmes d'adaptation en France des enfants des réfugiés du Cône Sud de l'Amérique Sud. *Les sciences de l'éducation*, (1) (pp.87-123).
- Vasquez, A. (1982). Temps social / temps culturel. *Enfance*, (5) (pp.335-350).
- Vasquez, A. & Proux, M. B. (1984). 'La maîtresse dit que je suis lent': Représentation de l'école française dans le discours d'élèves immigrés. *Revue internationale de pédagogie*, (30) (pp.155-170).
- Vincent, G. (1999). Temps scolaire. In J. Houssaye (coord.), *Questions pédagogiques*. Paris: Hachette Livre (pp.565-574).
- Wieviorka, M. (1999). Será que o multiculturalismo é a resposta?. *Educação, Sociedade & Cultura*, (12) (pp.7-46).

**Literacias e construção de conhecimentos académicos
em educação formal de adultos**

**Literacias e construção de conhecimentos académicos em
educação formal de adultos¹**

Conceição Courela²
Margarida César

Resumo

O desenvolvimento da literacia geral e de literacias específicas, como a ecoliteracia, relaciona-se com as habilitações académicas, bem como com os diversos cenários educativos e profissionais em que se participa. Apresentam-se os contributos de um currículo do 3º ciclo do ensino básico recorrente, em alternativa ao SEUC, para o desenvolvimento das literacias dos estudantes e outros participantes, das comunidades escolar e social. Realizámos um projecto de investigação-acção, seguido de quatro anos de follow up. Após a conclusão do projecto de investigação-acção, este constitui-se como um estudo de caso intrínseco. A investigação insere-se no paradigma sócio-crítico, sendo histórico-culturalmente situada, de inspiração etnográfica. São participantes os estudantes e professores da turma e elementos das comunidades escolar e social. Os principais instrumentos de recolha de dados são a observação, entrevistas semi-estruturadas e tarefas de inspiração projectiva. O processo de (co)construção curricular, associado a práticas pedagógicas colaborativas, proporcionou o desenvolvimento da literacia dos participantes.

Introdução

Na população adulta portuguesa, à predominância de percursos académicos curtos associam-se baixos níveis de literacia, quer no que respeita à literacia geral, incluindo os domínios da prosa, documental e quantitativa (OCDE/MEC, 2000) quer em relação a literacias específicas,

¹ O projecto Interação e Conhecimento foi parcialmente subsidiado pelo IIE em 1996/97 e 1997/98 e pelo CIEFCUL, desde 1996 até à sua conclusão. O nosso profundo agradecimento aos alunos, professores e outros agentes educativos que tornaram possível este trabalho, bem como aos colegas da equipa de investigação, que nos têm acompanhado neste percurso.

² Universidade de Lisboa, Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências

como a ecoliteracia. Desta forma, há que associar, às diversas modalidades de educação formal de adultos, práticas pedagógicas que possibilitem a mobilização e o desenvolvimento de competências que promovem o desenvolvimento das diversas literacias. A adequação do currículo ao público-alvo, através do envolvimento dos estudantes participantes na sua (co)construção, constitui uma possibilidade de facilitar o desenvolvimento das literacias, geral e específicas.

A par do desenvolvimento da educação de adultos, nos países ditos ocidentais, procurou-se avaliar a sua eficácia, em termos da redução das taxas de analfabetismo e de sucesso/insucesso escolar (Gomes, 2002) e, posteriormente, conhecer as competências de processamento da informação escrita por parte da população (Firmino da Costa & Ávila, 1998). O conceito de alfabetização foi dando lugar ao de literacia que, segundo a OCDE/Ministério de Estatística do Canadá (MEC) (2000), corresponde à “(...) capacidade (ability) para compreender e utilizar a informação impressa nas actividades diárias – em casa, no trabalho e na comunidade para atingir os próprios objectivos, e para desenvolver o conhecimento e o potencial de cada um” (p. x). O conceito de literacia inclui três domínios: prosa, relacionado com a compreensão e utilização da informação sob a forma de texto; documental, respeitante à localização e uso da informação apresentada em documentos; e quantitativo, focalizado na utilização das operações aritméticas em documentos impressos (OCDE/MEC, 2000). Existe um contínuo de competências relativas à capacidade de lidar com a informação escrita (Firmino da Costa & Ávila, 1998; Gomes, 2002); a análise da capacidade da população mobilizar essas competências, para a realização de tarefas, origina diferentes níveis de literacia (Gomes, Ávila, Sebastião, & Firmino da Costa, 2000).

Os primeiros estudos sobre a literacia da população adulta realizaram-se nos EUA, no início da década de 70, do século XX,

pretendendo-se detectar os sujeitos sem as competências mínimas para a participação na vida social (Gomes et al., 2000). Em meados da década de 80, realizaram-se estudos semelhantes no Canadá e nos EUA, nomeadamente o National adult literacy survey, em 1993, envolvendo 20 países da OCDE, entre os quais Portugal, e dois países exteriores à OCDE, Chile e Eslovénia (OCDE/MEC, 2000), permitindo avaliar a literacia da população adulta (16 aos 65 anos). Estabeleceram-se cinco níveis crescentes de literacia, de 1 a 5. No Nível 1, os indivíduos podem não ser capazes, por exemplo, de determinar qual a quantidade de medicamento a administrar, mediante consulta do folheto informativo; no Nível 2, os sujeitos conseguem ler, mas só lidam com as situações se o material e as tarefas forem simples; podem ter desenvolvido soluções de adaptação (coping skills), mas têm grandes dificuldades em responder a desafios a nível profissional. O Nível 3 é considerado suficiente para lidar com as situações quotidianas, a nível particular e profissional. Os Níveis 4 e 5 são atribuídos aos indivíduos que desenvolveram competências complexas (OCDE/MEC, 2000). Nos três domínios de literacia o primeiro lugar é ocupado pela Suécia. Portugal ocupa o antepenúltimo lugar na prosa, seguido pela Polónia e Chile e o penúltimo na literacia documental e quantitativa, antecedendo o Chile, em ambos os casos.

No primeiro estudo realizado à escala nacional, Estudo nacional de literacia (Benavente, Rosa, Firmino da Costa, & Ávila, 1996) procurou-se conhecer como a população adulta portuguesa (15 aos 64 anos) se situa face a um conjunto de práticas respeitantes ao processamento da informação escrita na vida quotidiana. Como no estudo internacional, “(...) os níveis de literacia dos indivíduos decorrem do grau de dificuldade das tarefas e do nível de aptidão demonstrado na sua resolução” (Benavente et al., 1996, p. 118). Estes autores chegaram a uma escala de dificuldade das tarefas com 5 níveis crescentes, de 0 a 4. No Nível 0, incluem-se os indivíduos que não

efectuaram correctamente qualquer tarefa. As tarefas do Nível I são as mais básicas, realizadas a partir de textos ou documentos pequenos e simples como, por exemplo, identificar e transcrever uma ou mais palavras ou realizar operações aritméticas simples. Os autores do Estudo nacional de literacia salientam que o somatório dos Níveis 0 e I, do estudo nacional, corresponde ao Nível I do estudo internacional (OCDE/MEC, 2000). No Nível 2, as tarefas são um pouco mais complexas, requerendo a associação entre termos ou expressões impressas, ou o encadeamento de duas operações aritméticas simples. No Nível 3, as tarefas exigem que o sujeito selecione e organize informação, relacione ideias presentes num texto, fundamente uma conclusão e tome decisões quanto à realização de operações numéricas. No Nível 4, inserem-se as tarefas mais complexas, que requerem o processamento e integração de informação proveniente de textos complexos e a resolução de problemas. Na população adulta portuguesa, 10,3% encontra-se no Nível 0, 37% no I, 32,1% no 2, 12,7% no 4 e 7,9% no Nível 4. Os dois estudos convergem nos baixos níveis de literacia encontrados para a população adulta portuguesa, não obstante as diferenças metodológicas.

De acordo com a OCDE/MEC (2000), níveis de literacia mais elevados relacionam-se positivamente com o desempenho de profissões com maior estatuto sócio-económico, diminuem a possibilidade de desemprego e a sua duração. Segundo a mesma fonte, na maioria dos países, os níveis de escolaridade e de literacia dos indivíduos relacionam-se directamente com os rendimentos auferidos. Observa-se que os países com maior diferencial nos níveis de literacia são também os que registam maior disparidade nos rendimentos (como Portugal), o que aponta o desenvolvimento da literacia como uma via para uma repartição da riqueza mais justa e equitativa.

Segundo o Gabinete de Avaliação e Informação do Sistema Educativo (GIASE) (2006) tem existido um aumento significativo na taxa real de escolarização, entendida como a “relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários” (p. 22). Observa-se que, “No 3º ciclo do ensino básico, a taxa real de escolarização passou de 27,0%, em 1977/1978, para 82,5%, em 2004/2005” (GIASE, 2006, p. 29). A persistência de fenómenos de insucesso académico, abandono precoce e saída antecipada do sistema educativo, designadamente envolvendo o 3º ciclo do ensino básico (Rosa, 2004), aliados à ausência persistente de uma política educativa pública estruturada e coerente de educação de adultos (Lima, 2005), colocam a população adulta portuguesa numa situação crítica, no que respeita a habilitações académicas: 71,6% da população atingiu como nível de escolaridade máxima o 3º ciclo do ensino básico sendo que, destes, 61,1% concluíram, no máximo, o 2º ciclo do ensino básico (INE, 2002). Uma população com percursos académicos curtos, frequentemente associados a ocupações profissionais indiferenciadas, tende a apresentar baixos índices de literacia (OCDE/MEC, 2000). O progresso da sociedade portuguesa, no sentido da maior justiça social passa, não só pela elevação dos níveis de escolaridade atingidos pela população adulta mas também pela possibilidade de associar, aos cenários de educação formal (e qualificação profissional) práticas que desenvolvam a literacia.

Desde o início da década de 90 que os adultos dispõem do ensino recorrente como uma segunda oportunidade para concluírem os ciclos de escolaridade dos ensinos básico e secundário. No 3º ciclo do ensino básico recorrente, a oferta educativa organizou-se segundo o sistema de ensino por unidades capitalizáveis (SEUC) (Ministério da Educação, 1993). A inadaptação de grande parte do público-alvo ao SEUC tem conduzido ao insucesso académico e ao abandono escolar muitos jovens e adultos (Pinto,

Matos, & Rothes, 1998). As escolas passaram a poder propor currículos em alternativa ao SEUC, segundo o Despacho 22/SEEI/96 (Secretaria de Estado da Educação e Inovação - SEEI, 1996) e, assim, facilitar o acesso ao sucesso académico, concretizando os princípios da educação inclusiva (Ainscow & César, 2006).

A adequação do currículo à diversidade dos estudantes contribui para operacionalizar a inclusão escolar e social, nomeadamente através de práticas pedagógicas que facilitam a ocorrência de interações sociais ricas que, associadas a um contrato didáctico (César, 2003; Schubauer-Leoni, 1986) diferente do habitual (isto é, com uma distribuição mais democrática do poder entre o educador e os educandos), bem como a tarefas de aprendizagens diversificadas e com sentido (Bakhtin, 1929/1981), para os participantes, facilita a apropriação de conhecimentos e a mobilização e desenvolvimento de competências complexas, tais como saber observar, discutir, argumentar, analisar pontos de vista diferentes do próprio e tomar decisões fundamentadas (César, 2003), imprescindíveis para o desenvolvimento da literacia dos participantes. A adequação curricular passa pelas práticas pedagógicas, nomeadamente quando estas assumem o formato de trabalho de projecto colaborativo, facilitando a emergência e desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), uma vez que se associam à existência de um empreendimento conjunto, com um motivo colectivo, proporcionando a construção de um reportório (histórias, memórias, formas de pensar e actuar) comum (Wenger, 1998).

As áreas de estudo do ambiente e da sustentabilidade, enquanto configuradoras da possibilidade e da qualidade da vida na Terra, constituem-se como focos de atenção dos participantes e, se os temas forem escolhidos de acordo com os seus interesses, características e necessidades, as temáticas ambientais e da sustentabilidade podem constituir-se como temas

geradores (de inspiração freireana), desde que se encontrem impregnadas de forte significado sócio-ambiental e que a sua abordagem seja decidida e efectuada de forma colectiva e participada (Tozoni-Reis, 2006). O trabalho de projecto colaborativo baseia-se neste tipo de abordagem (Courela, 2007; Martins, Costa, Ferreira, & César, 2003), pelo que se revela propício ao desenvolvimento de competências estruturantes da literacia. Uma educação (ambiental e para a sustentabilidade) desenvolvida em torno de questões ambientais relevantes envolve o desenvolvimento de literacias específicas, para além da literacia geral, como é o caso da ecoliteracia (Cutter-Mackenzie & Smith, 2003), que assume que a sobrevivência da humanidade depende da capacidade de agir em concordância com as forças naturais (Orr, 1990).

A expressão literacia científica surgiu, nos EUA, em 1957, sendo discutida no âmbito do ensino das ciências (Chagas, 2000), podendo constituir um ponto de partida para a construção de uma cidadania cientificamente fundamentada (Figueiredo, 2005). O estudo de PISA define literacia científica como “A capacidade de usar conhecimentos científicos, de reconhecer questões e tirar conclusões baseadas em evidências, de forma a compreender e apoiar e a tomar decisões acerca do mundo e das mudanças efectuadas através da actividade humana” (OCDE, 2000, p. 10) surgindo, por vezes, como um possível ponto de partida para a ecoliteracia, como acontece no currículo de ciências do ambiente do 3º ciclo do ensino básico recorrente, segundo o SEUC (ME/DEB, 1991).

A ecologia é uma disciplina científica que, a partir da ciência dita tradicional, tem sido capaz de estabelecer diálogos com outras formas de conhecimento (Figueiredo, 2005). É teoricamente enquadrada pela teoria dos sistemas vivos (Capra, 1999) que, por sua vez, tem as suas raízes em campos do saber que se desenvolveram durante a primeira metade do século XX: biologia dos organismos, gestaltismo, ecologia, teoria geral dos

sistemas e cibernética (Capra, 1999). A teoria dos sistemas, em que a ecologia se fundamenta, corresponde a uma forma de pensar o mundo em termos de "(...) relações, conexões e contexto (...)" (Capra, 1999, p. 2). A ecologia é o estudo das relações que ligam os habitantes, humanos e não humanos, da e na Terra, procurando evidenciar os padrões produzidos por essas relações.

A expressão ecoliteracia deve-se a Orr (2004), que a difundiu nos anos 80, do século XX, e tem sido entendida como a afirmação da ligação da espécie humana ao mundo não humano (ou ambiente), do qual somos parte integrante (Figueiredo, 2005). A ecoliteracia implica uma compreensão global do relacionamento sustentável dos indivíduos e das sociedades entre si e com os sistemas naturais (Orr, 1990). Como especifica Capra (1999), o que desejamos sustentável "(...) não é o crescimento económico, o desenvolvimento, a quota de mercado ou a vantagem competitiva, mas a totalidade da teia da vida da qual a nossa sobrevivência a longo prazo está dependente (p. 1). Um indivíduo ecoliterado compreende os princípios básicos da ecologia, isto é, da interdependência entre todos os seres da Terra e aplica-os na sua vida diária, na comunidade social em que está inserido (Capra, 1999).

Cutter-Mackenzie e Smith (2003) consideram que a noção de ecoliteracia foi precedida pela de literacia ambiental, expressão cunhada por Roth, em 1968 e, alguns anos mais tarde, Harvey (1976, citado por Cutter-Mackenzie & Smith, 2003) considera ambientalmente literado um indivíduo que "(...) possui as competências básicas, compreensões e sentimentos acerca da relação entre o Homem e o ambiente" (p. 501). O constructo de literacia ambiental evoluiu, tal como o constructo básico de literacia que, nas primeiras formulações, era concebido em termos de tudo ou nada: ou se tinha ou não se tinha; ou se era literado ou iletrado; enquanto que, actualmente, é entendido como um conceito plural, com vários níveis para o

mesmo tipo de literacia e contemplando diversos tipos de literacia, por exemplo, ambiental, científica, matemática, cultural, entre outros. Cada uma destas literacias corresponde a formas de pensar, de falar, interagir e valorizar diferentes aspectos (ERIC/CSMEE, 2000). A literacia é, cada vez menos, o ler, escrever e contar e, cada vez mais, se relaciona com formas de estar no mundo, de ler e interpretar o texto que são as vivências e diversas realidades que, interagindo, construímos, quando lhes atribuímos sentidos (Bakhtin, 1929/1981).

Baseando-se em trabalhos de diversos autores, Cutter-Mackenzie e Smith (2003) estabeleceram quatro níveis de ecoliteracia, relacionando-os com os níveis de complexidade dos conhecimentos envolvidos, com as crenças e com as ecofilosofias. Como os autores explicitam, os níveis não são estanques e os indivíduos podem situar-se entre os níveis.

No nível mais baixo, iletracia ecológica, o indivíduo apropriou poucos conhecimentos acerca do ambiente e da crise ambiental. Considera o ambiente como um recurso a ser explorado, acreditando que a ciência e a tecnologia possuem as soluções para todos os problemas ambientais e que o crescimento económico é um bem para a humanidade. Desconfia da educação ambiental e subscreve uma concepção antropocêntrica do ambiente.

No 2º nível, ecoliteracia nominal, o indivíduo reconhece expressões utilizadas na comunicação social, acerca do ambiente. Começa a identificar alguns problemas ambientais e eventuais soluções, a desenvolver consciência e sensibilidade em relação à importância dos sistemas naturais e do impacto humano nesses sistemas. Não questiona o crescimento económico e a exploração de recursos, mas valoriza o papel das agências de gestão ambiental. Assume a importância de promover o desenvolvimento de uma consciência ambiental e divulgar as preocupações ambientais de alguns,

seguindo uma ecofilosofia acomodada. (Cutter-MacKenzie & Smith, 2003, p. 503, adaptado)

Alguns estudos apontam para a existência de elevado número de portugueses que se situam nos dois níveis mais baixos de ecoliteracia. De acordo com os dados do II Inquérito nacional: Os portugueses e o ambiente (Almeida, 2001), 62% dos inquiridos consideram-se pouco ou nada informados sobre o ambiente. Esta situação é confirmada através das respostas a um conjunto de questões relativas a conhecimentos temáticos, como a origem do efeito de estufa e os possíveis destinos dos resíduos sólidos urbanos (RSU), nas áreas residenciais. O baixo nível de ecoliteracia da população portuguesa tem dificultado a emergência de atitudes e comportamentos ambientalmente responsáveis, ou seja, sustentáveis (Courela, 2001, 2007) que, não sendo a meta última da ecoliteracia, constituem um indício de que se caminha nesse sentido. Retomando a formulação dos quatro níveis de literacia, proposta por Cutter-MacKenzie & Smith (2003),

No 3º nível, ecoliteracia funcional/operacional, o indivíduo utiliza correctamente o vocabulário ambiental e compreende a organização e funcionamento dos sistemas ambientais e sua interacção com os humanos. É capaz de agir localmente e envolver-se com questões ambientais, ao nível da educação. Não acredita na tecnologia em larga escala nem no crescimento económico continuado, subscrevendo uma perspectiva ecofilosófica comunalista.

No 4º nível, ecoliteracia altamente desenvolvida, o indivíduo revela conhecer como é que as pessoas e as sociedades se relacionam entre si e com o mundo natural, e como o podem fazer de uma forma sustentada. Revela um extenso conhecimento da dinâmica da crise ambiental, a par do conhecimento dos modelos de sustentabilidade e das perspectivas ambientais associadas. É capaz de sintetizar informação ambiental e agir em

conformidade, promovendo a educação ambiental. O indivíduo confia nas capacidades cooperativas das sociedades para estabelecerem comunidades autotributárias, desenvolvendo uma crença empenhada e entusiasta na construção de uma cidadania activa e ecologicamente literada; subscreve uma ecofilosofia ecocêntrica gaiana. (Cutter-MacKenzie & Smith, 2003, p. 503, adaptado)

A descrição dos quatro níveis de ecoliteracia sugere uma crescente abrangência no constructo de ecoliteracia, no que respeita ao relacionamento entre o indivíduo e a Terra, que ultrapassa largamente a compreensão do funcionamento dos ecossistemas e dos conhecimentos técnico-científicos sobre o ambiente, embora estes sejam necessários. A ecoliteracia, a par de outros tipos de literacia, é um domínio que urge implementar nos currículos de educação de adultos, sendo uma educação ambiental crítica uma das vias para a sua concretização.

Metodologia

Esta investigação enquadra-se no projecto *Interacção e Conhecimento* que, durante 12 anos, estudou e promoveu as interacções sociais em cenários de educação formal. Consiste num projecto de investigação-acção, em que procedemos à planificação, operacionalização e avaliação dum currículo do 3º ciclo do ensino básico recorrente, em alternativa ao SEUC, seguido de quatro anos de follow up aos estudantes, estando em curso o quinto ano de follow up. Sendo a construção deste currículo norteada por um propósito de intervenção na realidade educativa, no sentido de a melhorarmos, facilitando o acesso dos estudantes ao sucesso académico e à inclusão escolar e social, pareceu-nos oportuno o desenvolvimento de uma abordagem investigativa próxima da acção, o que nos levou a enveredar pela investigação-acção, que está especialmente

adaptada para lidar com problemas concretos, num cenário imediato para o investigador (Cohen, Manion, & Morrison, 2001)

Nesta investigação começámos por seguir uma abordagem interpretativa (Kumpulainen, Hmelo-Silver, & César, in press), dado que a interpretação assume um papel fundamental nos processos que utilizamos para a construção do conhecimento. A reflexão crítica que acompanhou o processo de investigação e de passagem à escrita, acompanhada da discussão das interpretações que íamos construindo, com outros investigadores do projecto *Interação e Conhecimento* e com participantes no estudo, foi iluminando aspectos como a existência de uma partilha de poder com os estudantes participantes, o que deu origem a um movimento no sentido do paradigma sócio-crítico, que procura ir além do reducionismo do paradigma positivista e do conservadorismo do qualitativo (Bravo & Eisman, 1998). A circunstância de partirmos de uma situação concreta, que pretendíamos transformar, a existência de um design de investigação flexível e emergente, que se foi construindo através do diálogo com os participantes e atendendo aos seus interesses, aproximaram-nos do paradigma sócio-crítico. Outros aspectos que também situam esta investigação no paradigma sócio-crítico prendem-se com os procedimentos de recolha de dados, em que se assume a importância das vozes dos diversos participantes, bem como um olhar crítico sobre os fenómenos em estudo. Para além disso, na análise de dados, recorremos aos olhares de diversos participantes (Lúcio, 2007).

Consideramos que esta investigação, tal como os processos de aprendizagem que tiveram lugar durante a operacionalização do currículo em alternativa, é historico-culturalmente situada (Lave & Wenger, 1991). Trata-se de um estudo de inspiração etnográfica uma vez que, apesar de existir um propósito de intervenção no cenário investigado, aspecto ausente nos estudos etnográficos, utilizámos instrumentos de recolha de dados

habituais em etnografia e efectuámos um trabalho de campo prolongado (André, 1991), com a duração de três anos lectivos, antecedidos por um período escolar, integralmente realizado pela professora/investigadora, ou seja, valorizámos claramente a cultura existente na escola enquanto parte indissociável do processo em estudo. Nos instrumentos de recolha de dados destacam-se a observação, como participante observadora (apoiada pelo diário de bordo e pelo registo áudio, fotográfico ou em vídeo dos momentos mais significativos), entrevistas semi-estruturadas e técnicas de inspiração projectiva. Os participantes neste estudo são os estudantes (seis do género feminino e um do masculino, com 18 a 45 anos de idade, à data de início da investigação) e os professores da turma, alguns elementos das comunidades escolar, educativa (por exemplo, técnicas da câmara municipal do Seixal – CMS) e social (crianças, jovens e adultos envolvidos nos trabalhos de projecto).

A planificação deste currículo em alternativa ao SEUC iniciou-se no 3º período do ano lectivo de 1999/2000, tendo o curso decorrido nos anos lectivos de 2000/01 a 2002/03, em regime nocturno (Escola Secundária Manuel Cargaleiro, 2000). Após a conclusão do currículo em alternativa, o projecto de investigação-acção constituiu-se como um estudo de caso intrínseco (Stake, 1995), em que se analisam os impactos deste currículo nos participantes. Neste artigo centramo-nos nos contributos dos trabalhos de projecto desenvolvidos na área curricular de educação ambiental, presente nos dois primeiros anos do curso.

A inspiração etnográfica deste estudo leva-nos a tratar os dados como narrativas, ou seja, relatos narrativos dos participantes, que nos dão acesso à polifonia das suas vozes (Bakhtin, 1929/1981). Começámos por ler, detalhadamente o diário de bordo, confrontando-o com os registos em vídeo, fotográficos e áudio das observações das aulas, procurando traçar um mapa do percurso efectuado pelos diversos participantes, enquanto decorria

o currículo em alternativa. Este mapa de percurso, por tipo de agente (professores, estudantes, auxiliares da acção educativa, entre outros) foi complementado com o recurso à análise de outros instrumentos, como as tarefas de inspiração projectiva, ou as conversas informais. Assim, começámos por (re)construir, inevitavelmente, com as nossas próprias lentes de observação, interpretação e análise, a história do percurso de cada um no currículo em alternativa. Depois, tentámos aprofundar essa análise, partindo para a construção de mapas de agentes únicos (cada estudante, cada trabalho de projecto colaborativo, uma determinada acção de sensibilização feita para a comunidade social e/ou educativa), indo mais fundo na compreensão do fenómeno em estudo.

Quando afirmamos que realizámos uma análise de conteúdo dos dados, que nos permitiu encontrar categorias indutivas, estamos a referir-nos a uma análise sucessiva, sistemática e confrontada com terceiros (participantes, outros elementos do projecto Interação e Conhecimento). Por exemplo, cada entrevista foi, em primeiro lugar, integralmente transcrita e, posteriormente, verificada e complementada com dados da observação de como tinha decorrido, anexados enquanto informação extra relevante, diferenciados dos discursos produzidos pela entrevistadora e entrevistado. Depois, a transcrição desta entrevista foi objecto de uma primeira leitura, sendo confrontada com as outras entrevistas desse mesmo momento. Este confronto permitiu apercebermo-nos das primeiras categorias indutivas, podendo escolher uma codificação (cor) para cada uma delas. Numa segunda leitura, cada entrevista foi pintada com cores que permitiam, rapidamente, encontrar a categoria indutiva pretendida. Posteriormente, as entrevistas foram lidas de novo, tentando apercebermo-nos se: (1) havia mais excertos da entrevista que devessem ser incluídos (ou retirados) das categorias indutivas que já tinham emergido; (2) se essas categorias tinham pontos de contacto e, por isso mesmo, deveriam ter cores que as

relacionassem (por exemplo, verdes diferentes); (3) se, das partes não coloridas, emergiam novas categorias indutivas. Um processo semelhante foi seguido para cada um dos restantes instrumentos, permitindo não só identificar que tipo de instrumentos contribuíam para a compreensão de cada uma das categorias encontradas mas, também, quais as citações mais relevantes para iluminar as evidências encontradas em cada uma delas. O processo de análise de dados foi lento, espraído no tempo, sistemático, baseado na valorização dos relatos narrativos dos participantes, mas permitiu ir construindo uma compreensão cada vez mais aprofundada do caso em estudo e, além disso, criar formas de comunicar essa mesma compreensão a leitores, como é desejável que aconteça.

Resultados

Os temas destes trabalhos de projecto colaborativos desenvolvidos em EA decorreram das preocupações e interesses dos estudantes. Foram discutidos em grupo e correspondem a situações relativamente às quais desejavam intervir, contribuindo para a minimização de circunstâncias ecologicamente problemáticas, existentes na comunidade social em que se inseria a escola.

O trabalho de projecto Aprender a Separar para mais tarde Reciclar foi realizado no 3º período do ano lectivo de 2000/01, partindo do interesse dos participantes pela temática dos RSU. Redigiram um texto dramático com o mesmo título e dramatizaram-no com fantoches, que construíram, bem como cenários e adereços. O texto tem dois actos: no primeiro, duas crianças estabelecem um diálogo sobre a separação dos RSU, visando a redução, a reutilização e a reciclagem; o segundo acto decorre junto a um ecoponto, que dialoga com as personagens, aprovando ou corrigindo a deposição que estas fazem dos RSU. A peça foi apresentada na

escola, no final de 2000/01. Desde então, tem sido apresentada pelos estudantes, professoras, educadoras e monitoras em jardins de infância e escolas, maioritariamente do 1º ciclo do ensino básico, mas também dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, dos concelhos de Seixal e Sesimbra. O público segue a peça com atenção, coloca questões pertinentes e, nas tarefas de inspiração projectiva solicitadas às crianças (textos e/ou desenhos), no final da peça, estas revelam ter compreendido a mensagem. O texto dramático encontra-se registado na Inspeção Geral das Actividades Culturais e ao dispor da comunidade educativa (Courela, 2005).

No 1º período do 2º ano do curso (2001/02) efectuámos um trabalho de projecto denominado Campanha Cães Limpinhos. Procurámos sensibilizar-se os munícipes para a problemática (em termos de saúde pública e estética) da existência de dejectos caninos em locais públicos. A turma construiu uma exposição de cartazes alusivos, que tem sido visitada por cidadãos do concelho de vários escalões etários, em escolas, centros de ATL, feiras de projectos educativos e acções conjuntas com a CMS. Durante as exposições, os estudantes interagem com os visitantes, sensibilizando-os para a gravidade da situação e esclarecendo as dúvidas. A iniciativa tem sido recebida com interesse por crianças e adultos, que salientam a sua pertinência, dada a necessidade de comportamentos adequados à sustentabilidade, por parte dos donos de cães (Courela & César, *in press*). Esta temática, que também abrange a vertente de educação para a saúde, continua a ser trabalhada pela câmara municipal.

No 2º ano do curso (2º e 3º períodos) realizámos um trabalho de projecto designado Atelier Imaginar, Reutilizar e Reciclar em que procurámos sensibilizar as comunidades escolar e social para a possibilidade de aproveitar, criativa e artisticamente, os materiais, contrariando o consumismo, contribuindo para um desenvolvimento sustentável. Foram construídos instrumentos musicais, brinquedos, objectos decorativos e

adornos, utilizando desperdícios de diversos materiais, recorrendo a técnicas artesanais, com origem em diferentes culturas. Os ateliers foram orientados por artesãos e artistas plásticos do concelho, observando-se que qualquer elemento da comunidade de aprendizagem (e não apenas a professora de EA, professora/investigadora) podia ocupar a posição de especialista numa determinada tarefa. Os ateliers constituíram-se como espaços de troca de saberes e de aprendizagem/experimentação de formas de actuação mais sustentáveis, como ilustra o excerto de entrevista a uma estudante: "Aprendi muita coisa, aprendi que material na minha casa que já não havia necessidade, aprendi com o atelier que podia fazer muitos brinquedos, por exemplo, para os meus irmãos, hã..." (E, Luísa, 2001/2002). Este excerto constitui uma evidência da apropriação de conhecimentos e do desenvolvimento de competências, que contribuem para o desenvolvimento da ecoliteracia, o que é particularmente relevante na população portuguesa, em que muitos adultos apresentam baixos níveis de ecoliteracia (Almeida, 2001). Os artefactos (Hodder, 1998) produzidos nos trabalhos de projecto foram posteriormente utilizados como veículos de sensibilização e educação ambiental e para a sustentabilidade em exposições na escola e em cursos de formação profissional de públicos adultos qualificados (Courela & César, 2004).

Durante o ano lectivo de 2001/02, na última parte do 3º período, concretizámos, ainda, um trabalho de projecto denominado A Árvore na Cidade, através do qual participámos numa mostra colectiva de trabalhos criativos subordinados à importância da árvore em meio urbano, por convite da divisão de ambiente da CMS. A acção educativa desenvolvida pela turma em relação às comunidades escolar e social realizou-se mediante uma reflexão e debate acerca do valor intrínseco da árvore, que os estudantes desencadearam através de tarefas de inspiração projectiva, aplicadas aos elementos destas duas comunidades. Solicitavam que escrevessem ou

desenhassem como imaginavam um mundo sem árvores e, de seguida, que redigissem um elogio à árvore. Com os documentos produzidos elaboraram painéis, em que também havia oportunidade para os visitantes expressarem a sua opinião; construíram ainda uma maquete sobre as funções da árvore em meio urbano. Com os painéis e a maquete contribuíram para a sensibilização/educação ambiental e para a sustentabilidade, centrada na temática da árvore (Courela & César, 2003).

Os estudantes decidiram acerca dos instrumentos de avaliação a utilizar para os trabalhos de projecto, o que se revelou um processo rico e participado, tendo contribuído para o desenvolvimento da comunidade de aprendizagem (Lave & Wenger, 1991) e para a vivência de uma cidadania crítica e participativa. Os participantes salientaram a importância e o interesse dos conhecimentos apropriados, o trabalho colaborativo e o agrado pelo reconhecimento público dos seus desempenhos e artefactos produzidos. Os elementos das comunidades escolar e social que participaram em actividades desenvolvidas no âmbito dos trabalhos de projecto, destacaram a sua pertinência e o envolvimento dos estudantes e de outros participantes nas actividades, enfatizando o impacto destes projectos nas comunidades escolar e social.

Pelo questionamento efectuado, ao nível da exploração de recursos naturais, em que apenas constituiu excepção a Campanha Cães Limpinhos, consideramos que a participação nos trabalhos de projecto pôde contribuir para o desenvolvimento da ecoliteracia dos participantes, permitindo evoluir de uma ecoliteracia nominal para uma ecoliteracia funcional (Cutter-Mackenzie & Smith, 2003). Como o público-alvo dos trabalhos de projecto foi constituído principalmente por crianças, é de esperar que elas promovam a sensibilização/educação ambiental dos adultos com quem convivem (Uzzel, Fontes, Jensen, Vognsen, Uhrenholdt, Davallon, & Kofoed, 1998), ampliando os efeitos dos trabalhos de projecto. Estes trabalhos de projecto não se

limitaram a constituírem-se como trabalhos criativos e artísticos, embora essa também tenha sido uma das suas vertentes. Ocorreu a identificação e discussão de uma situação considerada problemática (equivalente ao tema gerador), uma reflexão sobre as acções em curso e as desejáveis, a procura, descodificação e selecção de informação pertinente, o que contribuiu para o desenvolvimento da literacia dos participantes. O domínio da prosa desenvolveu-se, por exemplo, através da participação em colóquios, da elaboração do texto dramático, de guiões de entrevistas, de artigos para o jornal da escola; a literacia documental foi trabalhada mediante a leitura e interpretação de folhetos e textos de divulgação, necessários à concretização de diversas tarefas, como é o caso dos folhetos elaborados por empresa farmacêutica (para a Campanha Cães Limpinhos); a literacia quantitativa desenvolveu-se através dos tratamentos estatísticos efectuados aos dados recolhidos com os questionários e pela interpretação de informação dos media. As diversas vertentes da literacia desenvolveram-se enquanto suporte a uma acção enquadrada pela reflexão, de modo a gerar-se uma nova actuação dos participantes, ecologicamente mais esclarecida (Tozoni-Reis, 2006).

Os estudantes participantes têm apontado os trabalhos de projecto realizados em EA como os acontecimentos mais significativos do curso (Courela, 2007) e, uma vez que mantêm esta opinião, mesmo após a conclusão do 3º ciclo do ensino básico, nas entrevistas que realizámos durante o follow up, estamos perante uma forte evidência empírica acerca dos sentidos (Bakhtin, 1929/1981) e do impacto deste curso para os participantes. A participação que mantêm em acções de sensibilização/educação ambiental e para a sustentabilidade na comunidade social, após terem concluído o curso, ilumina como foi importante, para estes adultos, a participação nesta comunidade de aprendizagem e a subsequente valorização/inclusão que tiveram ter na comunidade social de

que fazem parte (Courela, 2007). A par dos artefactos produzidos nos trabalhos de projecto, os participantes mencionam os processos envolvidos e a afectividade que existia (e existe) entre os participantes, como pretendemos ilustrar com o seguinte excerto de uma entrevista a um estudante:

Lembro-me dos trabalhos que eu fazia em grupo. (...) Eu gostava de poder repetir novamente, de voltar a esse tempo. (...) O tempo não volta para trás. Uma pessoa vai para a frente, não volta para trás. (...) Dá mais vontade. Uma pessoa fica com mais vontade de praticar, de fazer o trabalho. Agora sozinho... Dá pouca vontade... (E, Ernesto, 2003/2004)

Utilizando a expressão trabalho de grupo, este estudante recorda o trabalho colaborativo realizado em EA e a motivação que sentia, para o realizar. Alguns artefactos continuam a ser utilizados por elementos da comunidade social, que deles se apropriaram, recriando-os para outros públicos-alvo, o que evidência a sua riqueza, enquanto facilitadores do desenvolvimento da ecoliteracia. As temáticas que os participantes escolheram são, actualmente, trabalhadas por outras entidades, como a CMS o que, provavelmente, não aconteceria se os temas dos trabalhos se cingissem a conteúdos académicos, de forma desligada dos problemas daquela comunidade social.

Observámos como os estudantes participantes na comunidade de aprendizagem desenvolveram competências para agirem como cidadãos activos e empenhados num relacionamento sustentável com o meio, nas conversas informais e nas entrevistas têm-nos relatado como são capazes de mobilizar os conhecimentos que apropriaram efectuando a transição (Abreu, Bishop, & Presmag, 2002) para as suas vivências quotidianas, exercendo uma atitude educativa e assertiva, de esclarecimento dos outros, como procuramos iluminar com o excerto de entrevista a uma estudante,

questionada sobre a reacção dos que a rodeiam à sua acção educativa, relata:

Algumas [pessoas] reagem bem mas outras não. Como no outro dia, na minha rua, um fulano tirou umas mobílias de dentro de casa e deitou assim na rua, com os caixotes mais à frente. E eu chamei à atenção que aquilo não era para pôr lixo. Que ele tinha lá os contentores e que tinha o lugar onde colocar as mobílias para depois serem levadas pelos carros da câmara. (...) o meu marido, de princípio, misturava o lixo todo e agora desde que eu chamei à atenção ele já tem mais cuidado, já faz as separações. (E, Alzira, 2001/2002)

A acção educativa que a estudante desenvolve, mesmo encontrando pessoas que não a apreciam, constitui uma evidência empírica do valor que lhe atribui e da sua convicção sobre a importância da actuação dos cidadãos para a melhoria da qualidade de vida. Considerando a globalidade do curso com currículo em alternativa, os estudantes participantes referem-nos como desenvolveram competências que lhes permitem alcançar níveis mais elevados de literacia, como pretendemos ilustrar com o seguinte trecho de uma entrevista a uma das estudantes:

Acho que aprendi algo. (...) É! Por acaso sinto! Mesmo ele [o companheiro] diz, mesmo ele diz, que como é que hei-de dizer, ele a mim diz-me o sítio onde eu morava [um bairro degradado; actualmente vive num bairro social], que a minha personalidade não é para quem está ali! Ele já me conhece há muitos anos! (...) ... é o que ele diz, eu continuo a ser a pessoa que era quando ele me conheceu há 20 anos atrás! Ele diz que agora tenho outra personalidade, ele diz que me está a fazer bem [a escola]. E diz o meu cunhado, quando me ponho a tratar de assuntos... ah! A minha Etelvina quando é para tratar de coisas é... onde ela mete a mão ela tem de conseguir! Lá nisso! Isso não é dito por mim mas... (E, Etelvina, 2003/2004)

Portanto, surgem-nos evidências empíricas sobre a relevância da participação neste curso com currículo em alternativa na apropriação de conhecimentos e na mobilização/desenvolvimento de competências, reconhecida pela estudante e pela sua família. A este respeito, outra estudante, que já concluiu o ensino secundário, relata:

Há... noto muito... diferença. Tenho mais interesse, por exemplo em questões de economia do país, (...) Porque a disciplina que eu estudei... também da parte da matemática, do português também, o inglês para mim foi importante. (...) No secundário é que se nota a diferença. (...) Até porque o próprio português, a interpretação quando uma pessoa lê um livro (...). E o reconhecimento também da língua, não é? É no secundário que se nota a diferença. (E, Alzira, 2004/2005)

As palavras desta estudante apontam para a importância do prosseguimento de estudos para o desenvolvimento da literacia, confora referido em diversos estudos (Benavente et al., 1996; OECD/MEC, 2000), o que nos parece da maior urgência, uma vez que, níveis de literacia mais elevados permitem melhorar a qualidade de vida das populações: estado geral da saúde, longevidade, hábitos e estilos de vida saudável, bem como aumentar a participação pública e cívica dos cidadãos (OCDE/MEC, 2000). Portanto, concordamos com César (2001) ao referir que "(...) o acesso a níveis de literacia mais elevados é um passo indispensável para o exercício de uma cidadania crítica e participativa (...)" (p. 108), finalidade central de uma educação crítica, com ambições emancipatórias, que questiona o status quo, pretendendo assegurar formas de acesso ao conhecimento e à participação social.

Considerações Finais

Face à situação da distribuição da população adulta portuguesa pelos níveis de literacia, e dado que esta se relaciona com as qualificações académicas da população, parece-nos urgente criar-se o que Lima designou por "retaguarda educativa" (Seguro, 2006, p. 28) e que exige a adopção de medidas direccionadas para os adultos, mas também para as gerações mais jovens, conducentes à diminuição do insucesso académico, abandono escolar e saída precoce (Rosa, 2004), bem como o assumir, por parte do Estado, de uma política pública estruturada, coerente e consistente de educação de adultos. Uma política pública não deve significar controle do Estado, através de propostas curriculares uniformes, mas o incentivo à gestão local do currículo (Leite, 2005), adequando-o aos diversos públicos-alvo, garantindo que, seguindo caminhos próprios e adaptados a cada um (Roldão, 2003), todos acedam aos conhecimentos e competências pretendidas com o currículo nacional. Não podemos ignorar que a população adulta portuguesa apresenta baixos índices de participação em iniciativas de educação ao longo da vida (Eurostat, 2007) e que a situação dificilmente melhorará se continuar entregue a si mesma (como tem estado, quase sempre), sem ofertas educativas atractivas. Sem retaguarda educativa, a tão aclamada formação profissional não terá impacto nos que dela mais precisam pois, mesmo que a ela acedam, não terão facilidade em efectuarem a transição para as situações cada vez mais complexas que se colocam no meio sócio-profissional, criando pontes entre os conhecimentos apropriados e as competências desenvolvidas e os novos cenários e situações que precisam de (re)interpretar, atribuindo-lhes sentido(s).

Referências Bibliográficas

- Abreu, G. de, Bishop, A., & Presmag, N. (2002). *Transitions between contexts of mathematical practices*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 231-238.
- Almeida, A. F. (2001). *II inquérito nacional: Os portugueses e o ambiente*. Lisboa: Observa.
- André, M. J. (1991). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus Editora.
- Bakhtin, M. (1929/1981). *The dialogical imagination* (M. Holquist, Ed.) (M. Holquist, & C. Emerson, Trans.). Austin: University of Texas Press. [Original publicado em russo, em 1929]
- Benavente, A., Rosa, A., Firmino da Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bravo, M. P. & Eisman, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Capra, F. (1999). *Ecoliteracy: the challenge for education in next century* [Versão eletrónica]. Liverpool Schumacher Lectures, 1-9. Retirado em Abril 14, 2005, de <http://www.ecoliteracy.org/publications/pdf/challenge.pdf>
- César, M. (2001). E o que é isso de aprender?: Reflexões e exemplos de um processo complexo. In I. Lopes, J. Silva, & P. Figueiredo (Eds.), *Actas do ProfMat2001* (pp. 103-109). Vila Real: APM.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 118-149). Porto: Porto Editora.
- Chagas, I. (2000). *Literacia científica. O grande desafio para a escola*. Retirado em Outubro 31, 2004, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/ticc/literacia%20cientifica.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2001). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Courela, C. (2001). *Atitudes dos potenciais utilizadores dos efluentes líquidos da nova ETAR de Frietas, em relação à reutilização das águas residuais*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia. [Dissertação de mestrado, documento policopiado]
- Courela, C. (2005). *Aprender a separar para mais tarde reciclar: Contributos de alunos adultos para a educação ambiental de uma comunidade*. In A. Franzé, M. I. Jocias, B. Martín, D. Poveda, & S. Sama (Eds.), *Actas de la I reunión científica sobre etnografía y educación*. Alzira: Germania. [Suporte CDrom]
- Courela, C. (2007). *Começar de novo: Contributos de um currículo em alternativa para percursos de vida inclusivos, de estudantes adultos. a mediação dos trabalhos de projecto colaborativos desenvolvidos em educação ambiental*. Lisboa: DEFCUL. [Tese de doutoramento, documento policopiado]
- Courela, C., & César, C. (2003). *A árvore na cidade: Contributos de um projecto de educação ambiental para o desenvolvimento da literacia ambiental de adultos*. In T. Oliveira (Ed.), *Actas do X encontro nacional de educação em ciência*. Lisboa: CIEFCUL & FCUL. [Suporte CDrom]
- Courela, C., & César, M. (2004). *Adult education and development of environmental literacy: Contributions of a project of pedagogic innovation*. In W. Leal Filho, & M. Littledyke (Eds.), *International perspectives in environmental education* (pp. 209-222). New York: Peter Lang Scientific Publishers.
- Courela, C., & César, M. (2006). *Learning communities in education for sustainability: A pathway for success in adult education*. In M. F. Costa, & J. Dorrio (Eds.), *Proceedings of the 3rd international conference on hands-on science, science education and sustainable development* (pp. 375-380). Braga: Universidade do Minho.